

ЧАСТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ СИБИРСКИЙ ИНСТИТУТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ,
ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ

(Новосибирск, 15 сентября 2017 г.)

НОВОСИБИРСК
2017

УДК
159.922.7(063)+373.2(063)+373.3/.5(063)+376(063)+37.0(063)
ББК 88.4я43+74.10я43+74.200я43+74.50я43+74.4я43

Рекомендовано
научно-
методическим
советом
ЧУДПО
СИППИСР

П 278

Редакционная коллегия:

Сорокина Елена Львовна, канд. пед. наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта
ФГБОУ ВО СГУПС (отв. редактор)

Елинская Янина Алексеевна, директор ЧУДПО СИППИСР

Кузь Наталья Александровна, канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии и детской речи
Института детства ФГБОУ ВО НГПУ

Одиноква Наталья Александровна, зам. директора по научной работе ЧУДПО СИППИСР

Пискун Ольга Юрьевна, канд. психол. наук

Агаметова Анжелика Арифовна (технический редактор)

Перспективные научно-практические исследования: Материалы
Всероссийской научно-практической конференции (15 сентября 2017 г.) / отв.
ред. Е.Л. Сорокина – Новосибирск: Изд-во СИБИРСКИЙ ИНСТИТУТ
ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ
РАБОТЫ, 2017. – 76 с.

ISBN 978-5-9908021-9-3

Данная книга является сборником материалов Всероссийской научно-
практической конференции. Конференция организована и проведена ЧУДПО
СИППИСР. В сборнике представлены теоретические и практические
материалы, отражающие актуальные проблемы и перспективы развития науки.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имён, названий и
иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной
собственности несут авторы публикуемых материалов. Материалы
представлены в авторской редакции.

УДК
159.922.7(063)+373.2(063)+373.3/.5(063)+376(063)
+37.0(063)
ББК
88.4я43+74.10я43+74.200я43+74.50я43+74.4я43
ISBN 978-5-9908021-9-3

© Частное учреждение дополнительного профессионального
образования «Сибирский институт практической психологии,
педагогика и социальной работы», 2017

© Группа авторов, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ ИССЛЕДОВАНИЯ»	ВСЕРОССИЙСКОЙ «ПЕРСПЕКТИВНЫЕ	НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ	6
Амамбаева М.В.			6
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА			
Борисенко Б.Г., Борисенко А.Б.			10
АВТОМАТИЗИРОВАННОЕ СОЗДАНИЕ РАСШИРЕННОГО ЗАКЛЮЧЕНИЯ ПО ЭХОКГ			
Воронова К.В.			14
ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ			
Дилин Н.И.			19
АРТ-ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ПОДРОСТКАМИ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ			
Ефимова Н.П.			21
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ			
Жукова И.Н., Королев А.С.			24
ПРОЕКТИРОВАНИЕ АНТЕННОЙ РЕШЕТКИ СО СХемой КАЛИБРОВКИ БЛОКА ЦИФРОВОГО ДИАГРАММООБРАЗОВАНИЯ			
Задощенко К.С.			30
ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКА			
Калашникова С.С.			34
ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ДОШКОЛЬНОГО ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ПУНКТА			
Калмыкова Я.Ю.			37
НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ С СЕМЬЕЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ			
Конева Н.Л.			39
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬЕЙ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО- РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ			
Мананникова Н.А.			43
РЕАЛИЗАЦИЯ ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА В ВОПРОСАХ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И ПРОФИЛАКТИКИ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ			
Паршукова И.А.			46
ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА В ПЕРИОД МЛАДЕНЧЕСТВА			
Рощупкина Е.А.			50
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ			
Светлакова Т.В.			52
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА			
Соплова Т.Л.			54
ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМ СИНТАКСИСА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА			

МАТЕРИАЛЫ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ПЕДАГОГА»	57
Бекетова Е.С.	57
ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	
Валяева Е.А.	61
ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	
Корнеева Л.М.	65
РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Мельникова К.Г.	67
ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	
Перминова Т.А.	70
ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ГОРОДА НОВОСИБИРСКА В БЛОГОСФЕРЕ	
Шаманаева Д.А., Покас К.Ю.	73
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА	

**МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ»**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ
ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Амамбаева Мадина Владимировна.

г. Челябинск, МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска», педагог-психолог, amambaeva.madina@mail.ru.

Аннотация. Статья раскрывает особенности взаимодействия родителей и детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), стили воспитания, восприятие членов семьи ребёнка с РАС. В статье приводятся статистические данные по сопровождению семей с аутизмом, рассматриваются подходы к коррекции внутрисемейного состояния.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), психологическая поддержка.

Большинство современных исследователей, изучающих проблемы семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, подчеркивают их роль в развитии и адаптации детей [5; 7]. Немало авторов в своих работах подтверждают актуальность проблемы психологического состояния родителей, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра [3].

Гурли Фюр (известный шведский психолог и психотерапевт) подчеркивает психологический аспект переживания родителями рождения ребенка с расстройствами аутистического спектра, говоря о том, что семья в ожидании появления нового члена семьи живет в надежде о прекрасном будущем малыша, о его успехах, достижениях, победах [8]. Когда рождается ребенок с особенностями в развитии, родители находятся в состоянии фрустрации – расстройства, которое возникло вследствие столкновения сопротивления с надеждами, желаниями и стремлениями в отношении ожидаемого ребенка.

Психологические проблемы родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, негативно отражаются на развитии ребенка (родители используют неэффективные стили семейного воспитания, лишают ребенка самостоятельности, неосознанно занижают самооценку ребенка), что в свою очередь тормозит процессы реабилитации, психолого-педагогической помощи, оказываемой ребенку с расстройствами аутистического спектра [1].

С помощью изучения психологических особенностей родителей, воспитывающих детей с аутизмом, было выявлено, что у таких родителей восприятие собственного ребенка искажено, что выражается в неадекватном

интерпретировании потребностей, желаний ребенка, завышенных или, наоборот, недостаточных требований, предъявляемых ему [3].

Отмечаются также высокие показатели тревожности, депрессии. Это отрицательно сказывается как на психологическом здоровье родителей, так и на воспитании, развитии их детей. Родители, воспитывающие детей с РАС, в воспитании ребенка предпочитают такие стили воспитания, как потворствующая и доминирующая гиперпротекции (чрезмерная забота о детях). Они чаще всего испытывают чувства огорчения, досады к неудачам ребенка, стараются во всем их контролировать [4].

Содержание психологического сопровождения родителей реализуется через диагностику, коррекционно-развивающую деятельность, консультирование и просвещение.

Семья, воспитывающая ребенка с аутизмом, безусловно, нуждается в психологическом сопровождении, которое будет направлено на смягчение эмоционального напряжения и тревоги у членов семьи, преодоление необоснованного чувства вины у родителей за развитие болезни ребенка [2]. В беседе с родителями очень важно объяснить природу нарушенного развития ребенка. Родители ребенка с РАС нуждаются в помощи, включающей психотерапевтическую поддержку, обучение навыкам выхода из кризисной ситуации, способам конструктивного взаимодействия всех членов семьи. Работа с семьей также включает в себя разъяснение родителям основных методов взаимодействия с ребенком: как преодолеть поведенческие проблемы, как реализовать индивидуальную программу развития в естественной среде [4].

Владимир Вячеславович Лёшин (кандидат психологических наук, профессор, доцент кафедры специальной и клинической психологии РГСУ), проанализировав обширный экспериментальный материал, выявил, что основными условиями, деформирующими воспитание ребенка с ОВЗ, являются:

- отсутствие гибкости в формировании отношений родителей с детьми;
- отсутствие поиска оптимального варианта отношений;
- приверженность традиционным формам отношений в своем понимании (например, «у нас так было»);
- отсутствие знаний психологии ребенка-инвалида [6].

Анализ причин затруднений показал, что воспитание осуществляется:

- без представления целей воспитания;
- без оценки возможностей ребенка и своих собственных;
- без соответствующего опыта в воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках просвещения как одного из основных направлений психологического сопровождения среди актуальных тем для родителей с аутичными детьми можно выделить следующие: «Особенности психического развития детей с аутизмом», «Особенности семейного воспитания детей с аутизмом», «Психологический климат в семьях и роль каждого члена семьи в работе с ребенком», «Проблемы интеграции аутичных детей в обществе» и пр.

В ходе консультаций необходимо уделять особое внимание не только когнитивным и поведенческим аспектам семейного воспитания, но и эмоциональным аспектам семейного взаимодействия [4]. Знания об эмоциональных основах воспитания ребенка способствуют повышению жизненного тонуса родителей, увеличению их уверенности в своих родительских возможностях ухода за ребенком и его воспитания и, главное, усилению способности родителей к пониманию сложного эмоционального мира аутичного ребенка.

В сопровождении в 2016–2017 учебном году находятся 5 детей-аутистов по заключению ПМПК (1 ребенок в 1 классе с ЗПР, 3 ребенка в 3 классе с умственной отсталостью, 1 ребенок в 5 классе – социальном), причем только 1 семья проявляет явное несогласие с решением комиссии. С данной семьей психологическое сопровождение ведётся касательно поведенческих проблем ребенка, как в школе, так и дома; использование родителями единых педагогических методов воспитания, а также эмоциональное состояние родителей.

В 4-х семьях, в которых не возникает сопротивления в отношении установленного ПМПК заключения о РАС, отмечается достаточно хорошая информированность об особенностях детей с РАС; большая заинтересованность и использование различных методов коррекции интеллектуальной и поведенческой сфер (томатис-терапия, АВА терапия). С данными семьями проводится работа по вопросам стилей воспитания, взаимодействия «учитель-ученик», нормализации эмоционального состояния родителей, а также родственников, участвующих в воспитании ребенка – бабушек (в 2-х семьях), взаимодействие ребенка с сестрой (в 4-х семьях).

Поскольку воспитание детей традиционно занимаются мамы, контакт с семьёй происходит именно через них. В 4 семьях из 5 воспитанием занимаются оба родителя (либо биологический отец, либо отчим). Однако, как показывает опыт, отцы более способны конструктивно разрешать проблемы ребенка с аутизмом, чем матери, и их активное привлечение к проблемам ребенка оказывает благотворное влияние не только на процесс воспитания ребенка, но и на психологический климат в семье в целом.

Из 5 аутистов четверых сопровождает тьютор (1 ребенок в 1 классе и 3 ребенка в 3 классе), который также может выступить в качестве посредника при взаимодействии «родитель-психолог» (при необходимости).

Таким образом, психологическое сопровождение родителей и детей с аутизмом – это система мер, принимаемых в целях снижения эмоционального дискомфорта в связи с заболеванием ребенка, поддержание уверенности родителей в возможностях ребенка, формирование у родителей адекватного отношения к болезни ребенка, сохранение адекватных детско–родительских отношений и стилей семейного воспитания.

Библиографический список:

1. Артеменко О.Н., Ахрамеева К.С. [Электронный ресурс] // Современные подходы к организации психологической помощи семьям, воспитывающим

детей с отклонениями в развитии [Электронный ресурс]: Электронный научный журнал: Международный студенческий научный вестник. URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/10/5056.html>

2. Варга А.Я., Смехов В.А. Коррекция взаимоотношений детей и родителей // Вестник МГУ. Психология. – 1986. – № 4. – С. 22–28.

3. Гулманова С.В. Психологические аспекты восприятия родителями ребенка с ранним детским аутизмом / С.В. Гулманова // Единая образовательная среда как фактор социализации обучающихся: сб. материалов науч.-практич. конференц. / Саратов. госуд. автоном. учрежден. доп. проф. Обр. «Саратовский областной институт развития образования». Саратов, 2015. – С.154–159.

4. Куташов В.А., Квасова В.В. Родительско-детские отношения в семьях с детьми с расстройствами аутистического спектра // Молодой ученый. – 2016. – № 3. – С. 279–283.

5. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. Пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 240 с.

6. Лешин В.В. Структура нарушений родительско-детских отношений в семье с соматически больным ребенком / В. В. Лешин // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 1 (37). – С. 32–37.

7. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А.Г. Московкина. М.: Владос, 2003. – 408 с.

8. Микиртумов Б.Е., Завитаев П.Ю. Аутизм: история вопроса и современный взгляд / Б.Е. Микиртумов, П.Ю. Завитаев. Спб.: Н-Л, 2012. – 93 с.

АВТОМАТИЗИРОВАННОЕ СОЗДАНИЕ РАСШИРЕННОГО ЗАКЛЮЧЕНИЯ ПО ЭХОКГ

Борисенко Борис Григорьевич.

г. Тамбов, Тамбовское областное государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Городская клиническая больница имени Архиепископа Луки города Тамбова», врач функциональной диагностики, bekassbk@gmail.com.

Борисенко Андрей Борисович.

г. Тамбов, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тамбовский государственный технический университет», доцент кафедры «Компьютерно-интегрированные системы в машиностроении», borisenko@mail.gaps.tstu.ru.

Аннотация. Показана возможность с помощью программы (базы данных исследований по ЭхоКГ) автоматизировать создание расширенного заключения по эхокардиографии.

Ключевые слова: эхокардиография, заключение.

ЭхоКГ в настоящее время представляет собой массовый и информативный метод диагностики заболеваний сердца. Информационную насыщенность ультразвукового исследования сердца можно увеличить с помощью создания программ (баз данных) с автоматизированным расчётом многих показателей.

В условиях отделения функциональной диагностики Городской клинической больницы используется эхокардиограф Vivid-3 Pro, в котором применяются при ультразвуковом исследовании сердца режимы M, 2D, CWD, PWD, CFM в обязательных стандартных позициях.

Врачом определяется около 25 измерений (амплитуды, размеры полостей сердца, диаметры, скорости и градиенты давлений).

В легочной артерии (ЛА) при PWD измеряется время от начала потока до вершины (AT) и от вершины до конца потока (ET), в результате деления AT/ET вычисляется коэффициент (по Kitabatake, 1983) [2], по которому в таблице определяется среднее давление в легочной артерии (ЛА) в мм рт. ст.

Нами много лет назад была поставлена задача создания базы данных обследуемых больных в среде Microsoft Access.

В апреле 2016 года была создана, успешно эксплуатируется и многократно модифицируется программа (база данных) обследуемых пациентов.

Прототипом послужила программа «Эходата» доктора Артемия Охотина [1], где проводится многоступенчатое создание заключения для ЭхоКГ.

Главной же целью нашей программы было исключить многоэтапность в написании заключения, предельно его автоматизировать и ускорить написание, а также внести новые информативные пункты Заключения, которые программа будет вычислять на основании только стандартных измерений.

Широко используются возможности Microsoft Access как системы управления базами данных (СУБД), такие как поиск, ввод, хранение, пополнение, редактирование данных, формирование запросов, отчётов и многие другие.

Например:

объёмы ЛЖ (ДОЛЖ и СОЛЖ) вычисляются по формулам $(7*[kdr]*[kdr]*[kdr])/([kdr]+2,4)$ и $(7*[ksr]*[ksr]*[ksr])/([ksr]+2,4)$, где [kdr] и [ksr] - конечный диастолический и конечный систолический размеры ЛЖ. Ударный объём УО=ДОЛЖ-СОЛЖ;

ФВЛЖ=УО/ДОЛЖ*100, или $((7*[kdr]*[kdr]*[kdr])/([kdr]+2,4)) - (7*[ksr]*[ksr]*[ksr])/([ksr]+2,4))/((7*[kdr]*[kdr]*[kdr])/([kdr]+2,4))*100$;

ММЛЖ (масса миокарда ЛЖ):

$7,35*(([kdr]+2*[ЗСЛЖ])*([kdr]+2*[ЗСЛЖ])*([kdr]+2*[ЗСЛЖ]))/(2,4+[kdr]+2*[ЗСЛЖ]) - ([kdr]*[kdr]*[kdr])/(2,4+[kdr]))$

ИММЛЖ (индекс массы миокарда ЛЖ): ММЛЖ/ППТ (ППТ - площадь поверхности тела, вычисляется автоматически по формуле Mosteller $([вес]*[рост]/3600)^{(1/2)}$)
 $=7,35*(([kdr]+2*[ЗСЛЖ])*([kdr]+2*[ЗСЛЖ])*([kdr]+2*[ЗСЛЖ]))/(2,4+[kdr]+2*[ЗСЛЖ]) - ([kdr]*[kdr]*[kdr])/(2,4+[kdr]))/ППТ$.

Относительная толщина стенок ЛЖ:

ОТС= $([ЗСЛЖ]+[ЗСЛЖ])/[kdr]$

Программа учитывают пол больного, т.к. нормативы для женщин и мужчин разные [3].

В итоге в Заключение появились новые данные, рассчитанные программой: объёмы ЛЖ, ударный объём (УО) ЛЖ, УО ЛЖ индексированный к площади поверхности тела (УО/ППТ); фракции укорочения и выброса ЛЖ; масса миокарда ЛЖ (ММЛЖ) и индекс ММЛЖ (ИММЛЖ); отношение скоростей на МК (VE/VA), по которым будет рассчитана диастолическая функция ЛЖ; относительная толщина стенок ЛЖ, по которым будет рассчитана гипертрофия миокарда ЛЖ и его геометрия.

Пример текста запроса:

"if([POL]='м';

Switch(

If([ОТС]<0,42;[ИММЛЖ] Between 49 And 115);'Нормальная геометрия левого желудочка.';

If([ОТС]>0,42;[ИММЛЖ] Between 49 And 115);'Концентрическое ремоделирование левого желудочка.';

If([ОТС]>0,42;[ИММЛЖ] Between 115,01 And 200);'Концентрическая ГМЛЖ.';

If([ОТС]<0,42;[ИММЛЖ] Between 115,01 And 200);'Эксцентрическая ГМЛЖ.'

);

Switch(

If([ОТС]<0,42;[ИММЛЖ] Between 43 And 95);'Нормальная геометрия ЛЖ.';

$\text{If}([\text{OTC}]>0,42;[\text{ИММЛЖ}] \text{ Between } 43 \text{ And } 95);$ 'Концентрическое ремоделирование ЛЖ.';
 $\text{If}([\text{OTC}]>0,42;[\text{ИММЛЖ}] \text{ Between } 95,01 \text{ And } 200);$ 'Концентрическая ГМЛЖ.';
 $\text{If}([\text{OTC}]<0,42;[\text{ИММЛЖ}] \text{ Between } 95,01 \text{ And } 200);$ 'Эксцентрическая ГМЛЖ.'
);"

Также в Заключение представлены результаты автоматического анализа размеров полостей сердца и степени дилатации, состояние клапанов сердца и наличие (отсутствие) на них регургитации; ГМЛЖ (её степень) и геометрия сердца; состояние систолической сократимости миокарда ЛЖ и её степень, состояние диастолической функции миокарда ЛЖ и ПЖ; давление в ЛА (с указанием норма или легочная гипертензия); индекс массы тела в $\text{кг}/\text{м}^2$ (ИМТ) с заключением о степени массы тела пациента.

И наконец, программа рассчитывает фракцию укорочения среднего слоя стенки ЛЖ.

В "Рекомендациях по количественной оценке структуры и функции камер сердца" (The European Journal of Echocardiography, 2006) [3], опубликованных в "Российском кардиологическом журнале" в №3 (95) от 2012 года, дано определение этому показателю и опубликована формула расчёта.

У нас: $\frac{([\text{KDR}]+[\text{МЖП}]/2+[\text{ЗСЛЖ}]/2)-([\text{KSR}]+[\text{ВО}])}{([\text{KDR}]+[\text{МЖП}]/2+[\text{ЗСЛЖ}]/2)*100}$, где ВО - средний слой -
 $\text{WO} = \frac{([\text{KDR}]+[\text{МЖП}]/2+[\text{ЗСЛЖ}]/2)^3 - [\text{KDR}]^3 + [\text{KSR}]^3}{3} - [\text{KSR}]$

Данный показатель значительно точнее отражает сократимость именно миокарда, а не сократимость волокон эндокарда, что приобретает особую ценность в вопросах как клинического диагноза у больного, так и в вопросах МСЭК.

Заключение. В результате использования данной программы более четырнадцати месяцев:

- увеличилась скорость приёма пациентов, направленных на ЭхоКГ. За 1 час принимается 5–7 пациентов;
- увеличилась информационная насыщенность Заключения;
- появились новые возможности для МСЭК (фракция укорочения среднего слоя стенки ЛЖ) для оценки сократительной способности миокарда;
- заключение печатается на принтере в любых нужных количествах;
- заключение может быть сохранено в формате pdf или doc;
- имеется возможность легкого поиска нужного пациента за любой год и напечатания копии и (или) сравнения результатов обследований;
- в случае необходимости программа легко подвергается модификациям и открыта для введения какого-либо нового показателя.

Библиографический список:

1. Лэнг Р.М. с соавт. Рекомендации по количественной оценке структуры и функции камер сердца // Российский кардиологический журнал. – 2012. – №3 (95). – Приложение 1.
2. Программа Эходата. [Электронный ресурс]. – URL: <http://valsalva.ru/viewtopic.php?t=1283> – (дата обращения: 18.08.2017).
3. Kitabatake A., Inoue M., Asao M. et al. // Circulation. – 1983. – Vol. 68, No. 2. – P.302–309

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ

Воронова Ксения Васильевна.

г. Советский, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад «Родничок», воспитатель, ksyu.voronova.91KV@mail.ru.

Аннотация. В настоящее время невозможно даже предвидеть весь объем знаний, которыми нужно обладать подрастающему поколению. Исключительную значимость приобретает проблема развития креативной личности.

Ключевые слова: креативная личность, креативное мышление, театрализованная деятельность, среда.

Главной целью сегодняшнего образования является развитие мышления, умножение интеллектуального потенциала, развитие личности, формирование творческих способностей и воспитание личностных качеств. Большинство существующих образовательных программ направлено на передачу знаний, на их количественный прирост, на обработку того, что ребенок уже умеет делать. Дети лишаются радости открытия и постепенно могут потерять способность к креативности, творчеству, нестандартному подходу решению задач и т. д.

Формирование способностей для развития креативного мышления приходится на дошкольный возраст, так как в это время ребенок развивается и психические процессы интеллектуализируются. Эта позиция доказывает, что дошкольный возраст становится экспериментальным периодом для реализации заложенного потенциала и развития будущих креативных качеств личности. В условиях вариативности программ и многообразия подходов кардинальным образом меняется взгляд на потребность развития креативного мышления. В связи с этим появляется противоречие между структурным развитием креативного мышления и отсутствием эффективного метода для решения этой задачи. Работа с помощью обычных приёмов и терапевтических средств не всегда даёт положительные результаты, поэтому необходимо использовать новые технологии.

Одна из главных задач воспитания в дошкольном учреждении – развитие креативной личности, способной взглянуть на проблему нестандартно, отличающейся любознательностью, инициативностью, способной найти индивидуальное решение вопросов, высказывать оригинальные гипотезы и идеи. Одним из эффективных средств развития креативной личности, воображения, дивергентного мышления является театрализованная деятельность.

Данный вид деятельности обуславливает особое взаимодействие педагогов и детей на базе свободной творческой атмосферы, поощрения детской инициативы и любознательности, свободы выражения своего мнения,

стремления к самовыражению и оригинальности. Театрализованная деятельность способствует укреплению дружеских отношений между детьми.

Грамотно организованная театрализованная деятельность способствует развитию в детях творчества, оригинальности мышления, образной памяти, умения находить свое собственное решение, умения отстаивать свою точку зрения, импровизировать, способности к выразительному движению, целеустремленности, способности доводить начатое дело до конца, умения продолжать работу, несмотря на сложности и неудачи, умения решать творческие задачи.

Очевидно, что театрализованная деятельность учит детей быть творческими личностями, способными к восприятию новизны, умению импровизировать. Нашему обществу необходим человек такого качества, который бы мог входить в современную ситуацию, умел владеть проблемой творчески, без предварительной подготовки, имел мужество пробовать и ошибаться, пока не будет найдено верное решение. Отечественные психологи и педагоги рассматривают творчество как самоценность ребенка и его личностное качество, как деятельность естественную и необходимую для развития способностей каждого дошкольника (Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Кабалевский, Н.Н. Подьяков, Б.М. Теплов и др.) [1; 2].

Креативность – сложный процесс, связанный с характером, интересами, способностями личности. Это индивидуальные особенности, которые определяют успешность выполнения их творческой деятельности различного рода. Развитие креативности посредством театрализации, в свою очередь, обогащает воображение, расширяет знания, опыт и интересы ребенка.

Современные условия предусматривают развитие творческой и креативной личности. А в истоках развития личности в целом изначально лежит воспитание. Для полноценного развития и творческого становления личности необходимо создание условий для самоопределения и социализации. Только такая личность может быть успешной в современном социуме. Развитие креативности посредством театрализации – это вариативная система, позволяющая формировать способности к анализу, синтезу, эмоциональным переживанием, развитию творческой активности детей. Такая деятельность позволяет комплексно воздействовать на детей в вербальном и невербальном плане, эффективно решает задачи нравственного и эстетического воспитания, обогащает эмоциональную сферу, активизирует речевую деятельность и корректирует в разных сферах психической деятельности.

В развитии креативного мышления у дошкольников незаменимым методом, на наш взгляд, является сказкотерапия. В российской психолого-педагогической практике сказкотерапия является одной из новых технологий. Педагоги и психологи дошкольных образовательных учреждений в настоящее время хорошо понимают эту необходимость и вводят в свою работу с воспитанниками элементы сказкотерапии [5].

В теоретико-методологическом исследовании было выявлено, что мышление является высшим познавательным процессом деятельности

индивида. Оно выступает одним из видов интеллектуальной деятельности и присутствует в познавательных процессах. С помощью мышления получаются новые знания или идеи, рождается результат, которого на представленный момент нет ни в действительности, ни у субъекта.

Мышление по своей природе креативно и невозможно без вдохновения и воображения, так как связано с образным предвосхищением результатов, которые могут быть достигнуты созданием нового продукта. Потому креативное мышление понимается нами как процесс, способный порождать необычные идеи, отклоняться от шаблонности и быстро решать проблемные ситуации.

Нами выделены стадии, параметры, принципы креативного мышления, компоненты креативного потенциала, креативные способности личности и выделены факторы и требования для успешного развития креативности.

Основной задачей развития креативного мышления является уход от привычных знаний, умение видеть ситуации с применением творческого или креативного мышления и пользоваться им.

Креативное мышление будет успешнее развиваться при соблюдении оптимальных условий и будет представлять системный процесс для решения психолого-педагогических задач. Применение сказки в психологии связано с приобретением необходимого жизненного опыта, использованием креативных способностей и творческих процессов. Сам процесс сказкотерапии основан на размышлении над сказкой, на сочинении сказок, на придумывании новых героев и сюжетных линий.

Ребёнок интегрирует сказку в свой жизненный опыт, усваивает смысл и включается в процесс смыслотворчества с помощью основных психологических механизмов: использование метафор, идентификации и приема материализации.

Целенаправленное развитие креативности посредством различных методов обучения и воспитания с помощью сказкотерапии является необходимым условием развития здоровой, самоактуализирующейся личности с развитым креативным мышлением.

Содержание занятий по театрализованной деятельности включает в себя просмотр кукольных спектаклей и беседы по ним, игры драматизации, отдельные упражнения по этике.

Театрализованная деятельность детей не проявится сама собой. Огромную роль в этом играет воспитатель, который должен умело направить данный процесс. Под театрализованными играми ученые понимают «игры в театр», «сюжетами которых служат хорошо известные сказки или театральные представления по готовым сценариям» [3; 6].

Содержания, формы и методы проведения должны преследовать одновременно три цели: развитие речи и навыков театрализованной деятельности, создание атмосферы творчества, социально-эмоциональное развитие детей.

Важно, чтобы воспитатель не только выразительно читал или рассказывал что-либо, но и умел смотреть и видеть, слушать и слышать, а также владел основами актерского мастерства и основами режиссерских умений.

Театрализованная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждое литературное произведение или сказка имеет нравственную направленность. Любимые герои становятся образцами для подражания и отождествления. Именно способность ребенка к такой идентификации с полюбившимся образом позволяет воспитателям через театрализованную деятельность оказывать позитивное влияние на детей. Характеризуя творческую игру с точки зрения ее внутреннего строения, можно сказать, что она представляет собой тип деятельности ребенка, воплощающий в себе творческое к окружающей действительности через несовпадение игрового и реального действия, что рождает новый, воображаемый смысл. Театрально-игровое творчество дошкольников имеет свободный характер. Л.С. Выготский отмечает, что «наряду со словесным творчеством драматизация, или театральная постановка, представляет самый частый и распространенный вид детского творчества» [4, с. 61].

Библиографический список:

1. Акулова О. Театрализованные игры // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – 24 с.
2. Бухаркина М.Ю., Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / под ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. Центр «Академия», 2010. – 368 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1986.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.
5. Касицина Н.В., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества. Образовательные проекты. Речь. – М.: Сфера, 2010. – 188 с.
6. Лёвкина Ю.С. Развитие креативного мышления у детей дошкольного возраста методом сказкотерапии [Текст] / Ю.С. Лёвкина, Е.А. Винарчик // Инновационные технологии в науке и образовании: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 янв. 2017 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – № 1 (9). – С. 204–207.
7. Махнёва М.Д. Театральные занятия в детском саду /Пособие для работников дошкольных учреждений/. – М.: Творческий Центр, 2011. – 141 с.
8. Маханева М.Д. Театрализованные занятия в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений. – М.: Издательство «ТЦ Сфера», 2004. – 128 с.

9. Петрова Т.И., Сергеева Е.Л., Петрова Е.С. Театрализованные игры в детском саду: Разработки занятий для всех возрастных групп с методическими рекомендациями. – М.: Школьная пресса (Дошкольное воспитание и обучение. Приложение к журналу «Воспитание школьников». Выпуск 12), 2000. – 128 с.
10. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика. Монография. – М., 2003. – 432 с.
11. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. – М., 2005. – 224 с.
12. Щеткин А.В. Театральная деятельность в детском саду. Для занятий с детьми 4-6 лет / под ред. О.Ф. Горбуновой. – М.: Мозаика-Синтез, 2007. – 144 с.

АРТ-ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ПОДРОСТКАМИ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Дилин Нина Иосифовна.

с. Газ-Сале (Тюменская обл., ЯНАО), МКОУ Газ-Салинская средняя общеобразовательная школа, социальный педагог, ninadilin@mail.ru.

Аннотация. Статистика свидетельствует о росте численности подростков с девиантным поведением. Подростки жестоки, агрессивны, проявляют вызывающее поведение по отношению к взрослым. Одним из способов помочь подростку скорректировать свое поведение является арт-терапия. Задача арт-терапии помочь подростку узнать и научиться выражать собственные чувства.

Ключевые слова: арт-терапия, игротерапия, изотерапия, библиотерапия.

Методами арт-терапии можно справиться со многими негативными состояниями, такими как агрессивность, страхи, тревожность, депрессия, неадекватное поведение, которые мешают жить подростку и тормозят его развитие. Занятия арт-терапией позволяют быстро завязать контакт с подростком и установить прочную взаимосвязь. Арт-терапия развивает творческий потенциал и внутренние механизмы самоизменения и самореализации, повышает эстетические потребности, вызывает положительные эмоции у подростков. Также арт-терапия помогает подросткам преодолеть трудности во взаимоотношении с окружающим миром.

Один из методов арт-терапии является игротерапия. По мнению А.Я. Варга, в подростках еще так много из детства, и им просто необходимы игры, мало того, они просто нуждаются в игровой деятельности. Но ведь подростки считают себя взрослыми и думают, что игры не для них, и, уважая мнение подростков, на начальном этапе при проведении игровых занятий будет эффективна индивидуальная работа. А уже потом игра послужит хорошим способом для сплочения коллектива. В коррекции агрессивного поведения поможет игра «Вороны и воробьи». Суть игры в том, что ребята делятся на 2 команды – вороны и воробьи. Одна команда должна была захватить ладонями другую. После игры обсуждается смысл. В процессе игры было видно, как подростки были раздражительны, если что-то шло не так, как они хотели. И в конце разъяснялся смысл, как возникает агрессия, и какое воздействие она оказывает на окружающих [2, с. 4].

Еще одна разновидность арт-терапии – изотерапия. Изотерапия – это коррекция под воздействием изобразительного искусства. Изотерапия – это возможность свободного самовыражения. Подростки затрудняются словами описать свои переживания, рисунок же поможет им в этом, а взрослым поможет лучше понять внутренний мир ребенка. Помочь избавиться от чувства беспокойства подростку можно с помощью рисунка: нужно дать задание нарисовать страх и тревогу, но эту работу необходимо проводить длительное время. И ребенок сам найдет с помощью размышлений и рисунков способ решения проблемы.

В коррекционной работе с подростками с девиантным поведением применяется библиотерапия. В решении проблем неуверенного и агрессивного поведения, а также принятия своих чувств используются сказки и притчи. Сказки и притчи являются примерами живой образности речи, они способствуют разрешению внутриспсихических конфликтов, изменению жизненной позиции и поведения, снятию эмоционального напряжения. Например, в сказке «Путешественник» есть элементы быстрого снятия тревожности и агрессии. Индивидуальные или групповые занятия библиотерапии проводятся в игровой форме или в виде игры-путешествия. Чтение или их инсценировка, также дети сами пишут сказку. Все виды направлены на повышение самооценки, уверенности в себе, накопления эмоционального опыта. Подросток примеряет на себя опыт героя, проходит вместе с ним все испытания, преодолевает трудности и сам делает тот или иной выбор [1, с.102].

Самое главное в библиотерапии подобрать правильную книгу. Ведь чтение книги может вызвать разные процессы. Если книга хорошая, динамичная, она может вызвать просто удовольствие. Чтение биографии, воспоминаний или автобиографий выдающихся людей с трудной судьбой и которые с достоинством выходят из трудных жизненных ситуаций может вызвать уверенность в себе. Некоторые литературные жанры могут вызвать высокую психическую активность, которая подавляя негативные травмирующие переживания, способствует их исчезновению. Выбирать книгу надо такую, чтобы она была достаточно простая для чтения, и у героев книги были аналогичные с подростком проблемы, или похожая жизненная ситуация. Подбираются книги, пронизанные чувством доброты, интеллигентности, мягкости и гуманизма.

Небольшие тексты можно читать на занятиях вслух в группе или индивидуально. Большие – дома как домашнее задание, а на занятиях-диспутах проводить обсуждение сюжета этой книги. Для большей эффективности советуем вести читательский дневник [3, с. 33].

Арт-терапевтические занятия помогают подросткам выражать свои чувства, мысли и настроение в процессе творчества. Активное использование арт-терапии не только помогает подросткам, но и дает социальному педагогу толчок для творчества. Социальный педагог – ответственный, широкопрофильный, высококультурный и постоянно самосовершенствующийся профессионал.

Библиографический список:

1. Копытин А.И. Практическая арт-терапия: Лечение, реабилитация, тренинг / А.И. Копытин. – М.: Просвещение, 2008. – 288 с.
2. Методическое пособие по проблемам жестокого обращения с подростками «Поверить миру» / Составитель А.П. Мерсиянова – Усть-Каменогорск: ВКПК «Арго», 2012. – С. 3-11.
3. Парфенова А.В. Творческий подход социального педагога к работе с детьми, состоящими на ВШУ [Электронный ресурс] / А. В. Парфенова // Педагогические инновации: от теории к практике. URL: https://interactive-plus.ru/ru/article/115472/discussion_platform (дата обращения: 15.09.2017).

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ефимова Наталья Павловна.

с. Сладково (Тюменская область, Сладковский район), МАДОУ «Сказка»,
natulya.efimova.91@mail.ru.

Аннотация. Данная статья посвящена патриотическому воспитанию детей в дошкольных образовательных учреждениях. Также в ней показано, насколько важно прививать чувство патриотизма, верности своему Отечеству с самого раннего возраста. Приведены методы работы с дошкольниками, рекомендованные ФГОС. Проводимая работа по патриотическому воспитанию дошкольника должна стать фундаментом для воспитания будущего поколения.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотические мероприятия в ДОО, воспитание будущего поколения, формирование будущего гражданина.

Никто не учит маленького человека: «Будь равнодушным к людям, ломай деревья, попирай красоту, выше всего ставь свое личное». Все дело в одной очень важной закономерности нравственно-патриотического воспитания. Если человека учат добру – учат умело, умно, настойчиво, требовательно, в результате будет добро. Учат злу (очень редко, но бывает и так), в результате будет зло. Не учат ни добру, ни злу – все равно будет зло, потому, что и человеком его надо воспитать» [5, с. 1].

Патриотизм – любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность к его защите. Патриотическое воспитание является основой формирования будущего гражданина.

Дошкольники эмоционально отзывчивы, готовы прийти на помощь, в данном возрасте осуществляется процесс формирования ценностных ориентиров личности, что позволяет наиболее плодотворно проводить воспитательную работу. Особая подверженность дошкольников влиянию взрослых также этому способствует.

С целью воспитания патриотизма, ответственного и бережного отношения к природе и окружающим людям, установления устойчивой связи поколений и проводится патриотическое воспитание в дошкольных образовательных учреждениях (ДОО). В результате целенаправленной, систематической работы с ребёнком происходит формирование этих ценностей.

Патриотическое воспитание дошкольников по ФГОС подразумевает решение следующих задач: формирование чувства гордости за свою нацию, формирование нравственно-духовных особенностей личности, формирование либеральной позиции по отношению к ровесникам, формирование почтительного отношения к национальным и культурным традициям своего народа, взрослым, людям других национальностей.

Патриотическое воспитание по ФГОС определяет методы работы с дошкольниками: посещение музеев, выставок, обустройство патриотических

уголков в ДОО, организация тематических мероприятий (праздники, утренники, соревнования, конкурсы), организация экскурсий по достопримечательностям родного края, чтение соответствующих произведений, заучивание стихотворений, просмотр фильмов, передач, проведение тематических занятий-рассуждений на тему любви к Родине.

В ДОО ежегодно составляется план по патриотическому воспитанию, охватывающий все методы и формы воспитательной и методологической работы. Примерный перечень мероприятий и тем занятий, предусмотренных планом, включает спортивные конкурсы, тематические занятия по изучению природы, особенностей, традиций родного края, государственной символики мероприятия, посвященные государственным и народным праздникам.

Патриотические мероприятия в ДОО приурочивают обычно к празднованию государственных праздников, таких как «День защитника Отечества», «День Конституции», «День Победы», «День государственного флага» и т.д.

При подготовке к проведению мероприятия дети узнают историю возникновения праздника, понимают, кому он посвящен и зачем отмечается.

Например, при подготовке празднования Дня Победы можно провести акцию «Письма Победы», изготовив вместе с детьми солдатские письма-треугольники, выучить военные песни («Журавли», «Дети войны», «Закаты алые», «Прадедушка», «Парад Победы» и т. п.), прочитать литературу, соответствующую данной тематике (З. Александрова «Дозор», П. Воронько «Лучше нет родного края», Е. Благинина «Шинель», Е. Трутнева «Парад»). Можно организовать встречу с ветеранами или детьми войны.

При подготовке празднования Дня защитника Отечества у мальчиков формируется понятие, что они будущие мужчины – опора своей семьи, Родины, ее защитники, сильные и крепкие. Проведение (в зависимости от возраста детей) бесед на темы: «Города-герои», «Наши деды-славные победы»; экскурсий по улицам села «Их именами названы улицы»; сюжетно-ролевой игры «Военный госпиталь»; оформление мини-музея «Никто не забыт, ничто не забыто», акции «Георгиевская ленточка», фотовыставки «В нашей семье есть герой», выставки рисунков «Славим День Победы» позволит наиболее полно раскрыть смысл данного праздника.

Очень важно привить детям чувство любви и уважения к культурным ценностям и традициям русского народа, приобщать к культуре своего народа (русские народные праздники), поскольку обращение к отеческому наследию воспитывает уважение, гордость за землю, на которой живешь.

Успехов в патриотическом воспитании могут добиться только те педагоги, которые смогут добиться взаимодействия с детьми «от сердца», быть искренними и глубоко убежденными не только в правильности своих позиций, но и верить в целительную силу, осознавать духовное богатство своего народа.

Настоящий педагог должен быть увлечен своей профессией, иметь высокий уровень профессионального мастерства, педагогической грамотности, должен занимать активную жизненную позицию, сам должен быть патриотом.

Таким образом, проводимая работа по патриотическому воспитанию дошкольника должна стать фундаментом для воспитания будущего поколения, обладающего духовно-нравственными ценностями, гражданско-патриотическими чувствами, уважающими культурное, историческое прошлое и настоящее России.

Библиографический список:

1. Алешина Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников. – М.: ЦГЛ, 2005. – 247 с.
2. Балдина Е.З. Статья Нравственно-патриотическое воспитание детей в детском саду. [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-patrioticheskoe-vozpitanie-doshkolnikov-1011113.html> (дата обращения: 14.05.2017 г.).
3. Воротынцева О. Как научить детей любить Родину / О. Воротынцева // Предшкольное образование. – 2009. – № 2. – (проект «Я-гражданин, патриот»).
4. Ермакова Т.В. Воспитание чувств патриотизма у дошкольников / Т.В. Ермакова // Методист. – 2014. – № 3. – С. 66-68.
5. Ефремова Е.А. Значение патриотического воспитания в современном детском саду. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.adou.ru/conference_notes/45 (дата обращения: 17.05.2017 г.).
6. Зеленова Н.Г., Осипова Л.Е. Мы живем в России, подготовительная группа. – М.: ЦГЛ, 2013. – 96 с.
7. Петрова И.В., Стульник Т.Д. Нравственное воспитание в детском саду. – М.: Синтез, 2008. – 90 с.
8. Сакавичене О. Патриотическое воспитание дошкольников / О. Сакавичене // Ребенок в детском саду. – 2006. – № 2.
9. Тищенко А.В. Статья Патриотическое воспитание дошкольников по ФГОС: темы занятий [Электронный ресурс]. – URL: <http://fb.ru/article/212125/patrioticheskoe-vozpitanie-doshkolnikov-po-fgos-temyi-zanyatiy> (дата обращения 16.05.2017г.).

ПРОЕКТИРОВАНИЕ АНТЕННОЙ РЕШЕТКИ СО СХЕМОЙ КАЛИБРОВКИ БЛОКА ЦИФРОВОГО ДИАГРАММООБРАЗОВАНИЯ

Жукова Ирина Николаевна.

г. Великий Новгород, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, заведующий кафедрой радиосистем, irina.zhukova@novsu.ru.

Королев Андрей Сергеевич.

г. Великий Новгород, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, инженер.

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы проектирования, изготовления и исследования характеристик антенной решетки со схемой калибровки блока цифрового диаграммообразования. Основное внимание уделено проектированию калибровочной платы и линейки излучателей

Ключевые слова: фазированная антенная решетка, диаграммообразование, фазирование.

Благодаря способности быстро и с высокой точностью менять диаграмму направленности в современных радиолокационных системах все более широкое применение находят фазированные антенные решетки (ФАР).

Одной из сложнейших задач при проектировании ФАР является калибровка (фазирование) и дальнейшее поддержание антенной решетки в рабочем состоянии [1, с. 271]. Расфазировка каналов может происходить при монтаже системы из-за неравной длины сигнальных кабелей, паразитных емкостей на соединителях и разброса параметров приемо-передающих модулей системы. Более того, в реальных условиях эксплуатации оказывает влияние внешняя среда: существует неравномерность теплового распределения на приемо-передающих каналах, различного рода загрязнения и деформации. Отсюда вытекает необходимость калибровки системы в режиме реального времени.

При фазировании приемных каналов ФАР с аналоговым диаграммообразованием необходимо проверять разность фаз сигналов приемных каналов поочередно, что требует значительных затрат времени и создает сложности в управлении приемными устройствами. Результаты фазирования должны быть переданы в центральное вычислительное устройство, пересчитаны в поправки, которые должны быть учтены в приемных.

В цифровых фазированных антенных решетках (ЦФАР) фазирование всех приемных устройств происходит одновременно, а время, необходимое на это, составляет единицы микросекунд и калибровку можно повторять в течение рабочего цикла.

Одним из способов фазирования является установка источника сигнала на таком расстоянии от решетки, чтобы фазовый фронт приходящего сигнала можно было считать плоским. Этот способ требует точного соблюдения

местоположения источника калибровочного сигнала и не дает возможности проверить расфазировку решетки в режиме работы на передачу. Данный метод приемлем для стационарных устройств.

Другим способом является подвод калибровочного сигнала близко к излучателям и ответвление его в сторону приемо-передающего модуля. Достичь этого можно также сигнальными кабелями, при этом необходимо соблюсти равную длину сигнальных кабелей, что очень сложно. Метод печатных проводников облегчает обеспечение равенства длин. Кроме того, тестовый сигнал с модуля калибровки может быть подан на каждый приёмно-передающий канал для настройки приёмного тракта, а также снят с любого из данных каналов и обработан в модуле калибровки для настройки тракта передачи.

В настоящей статье изложен опыт проектирования схемы калибровки ФАР, приведены результаты экспериментальных исследований характеристик макетного образца.

Схема калибровки блока цифрового диаграммообразования.

Структурная схема антенной решетки со схемой калибровки блока цифрового диаграммообразования представлена на рисунке 1.

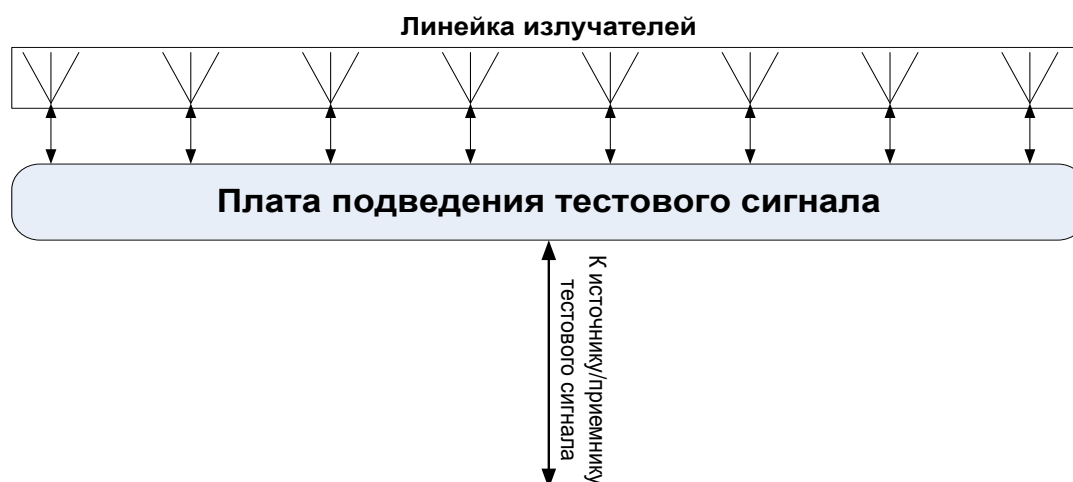


Рис. 1. Структурная схема антенной решетки со схемой калибровки блока цифрового диаграммообразования

В схеме калибровки тестовый сигнал подводится к приемо-передающему тракту, что позволяет измерить значение различного накопления фазы $\Delta\varphi$ при прохождении сигнала от антенны через приемо-передающий модуль (ППМ) к аналого-цифровому преобразователю (АЦП) или от цифро-аналогового преобразователя (ЦАП) через ППМ к антенне. На рисунке 2 представлена схема прохождения полезного сигнала и место подключения тестового сигнала.

Для каждого канала будет своя задержка фазы, которая может изменяться во время работы. После измерения накопления фаз на каждом канале, один из них следует принять как эталонный. Опираясь на значение $\Delta\varphi$ эталонного канала, можно рассчитать разность фаз между каналами и основываясь на этих расчетах вносить поправочные коэффициенты в цифровой блок формирования сигналов.

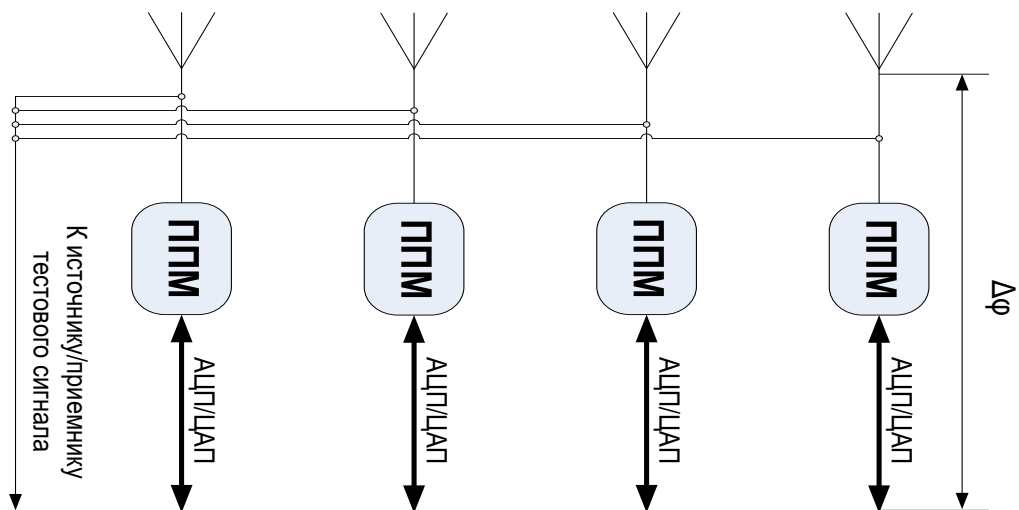


Рис. 2. Структурная схема прохождения полезного сигнала и место подключения тестового сигнала

Следует обеспечить синфазность тестового сигнала, подводимого к антеннам. Достичь этого можно путем создания симметричной схемы, делящей мощность источника калибровочного сигнала на заданное четное число каналов. Здесь целесообразно использовать иерархическую структуру из делителей мощности пополам.

Для того, чтобы довести тест-сигнал к приемно-передающему модулю и при этом не вызвать излучения этого сигнала через антенну, потребуется использование направленного ответвителя.

Для реализации устройства было решено выбрать метод печатной платы для реализации схемы калибровки. Для этого в качестве делителя был выбран кольцевой делитель мощности пополам [2, с. 126], для реализации развязки антенной решетки, схемы калибровки и приемно-передающих модулей был выбран направленный ответвитель на связанных линиях с направленным ответвлением 20 дБ [2, с. 142]. В качестве проводников будет использоваться микрополосковые линии с волновым сопротивлением 50 Ом, так как они позволяют достичь высокой точности по длине проводников при малых потерях.

Поскольку излучатели должны отвечать требованию миниатюризации, иметь малую массу и объем, а также простую в исполнении конструкцию целесообразно использовать в качестве излучателей микрополосковые антенны резонаторного типа в печатном исполнении [3, с. 317].

В топологию кольцевого делителя мощности и двух направленных ответвителей, представленную на рисунке 3, на верхний слой металлизации добавлен полигон. Полигон связан с нижним земляным полигоном множеством переходных отверстий. Это минимизирует паразитную связь между каналами при распространении сигнала. Форма полигона такова, что не приближается к дорожкам на расстояние меньшее, чем область существенного распространения волны в микрополоске – толщину подложки, умноженную на три.

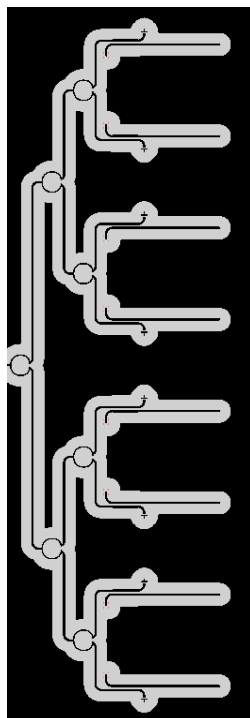
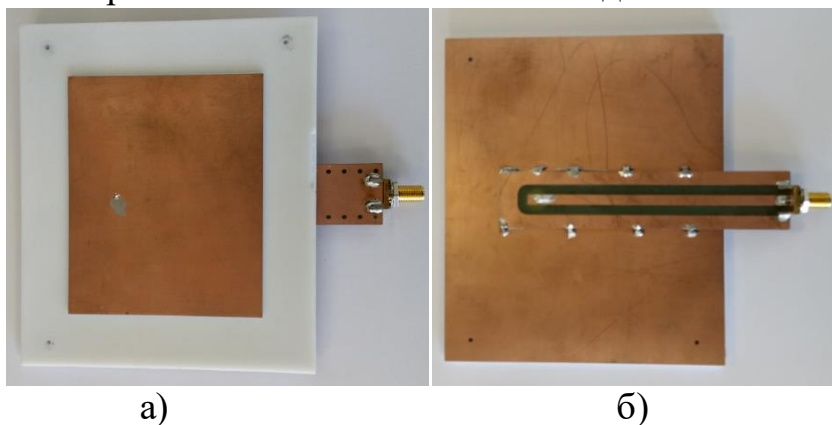


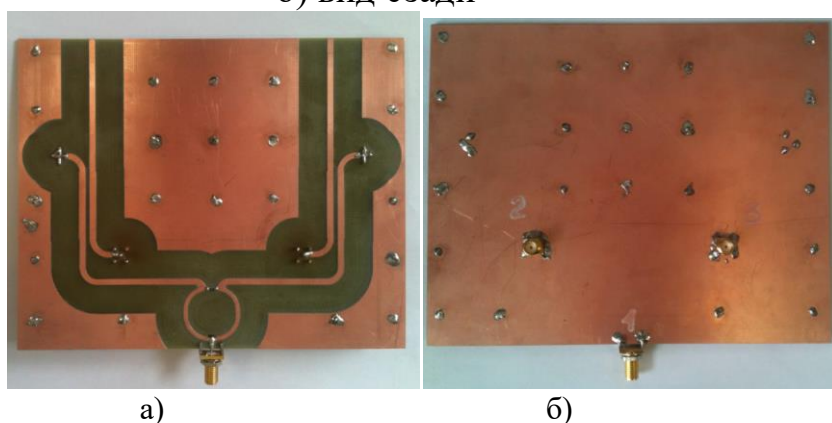
Рис. 3. Топология верхнего слоя печатной платы с добавлением полигона



а)

б)

Рис. 4. Макетный образец микрополоскового излучателя: а) фронтальный вид; б) вид сзади



а)

б)

Рис. 5. Макетный образец калибровочной платы: а) фронтальный вид; б) вид сзади

Печатные платы изготавливались на фрезерно-сверлильном станке LPKF ProtoMat S103 с числовым программным обеспечением (ЧПУ). Изготовленные

макетные образцы микрополоскового излучателя и калибровочной платы на два канала, представлены на рисунках 4 и 5.

Экспериментальное исследование характеристик макетных образцов микрополоскового излучателя и калибровочной платы. Экспериментальное исследование проводилось с использованием анализатора цепей Р4М-18 фирмы «Микран». Анализатор цепей векторный Р4М-18 предназначен для измерения S-параметров однопортовых и двухпортовых устройств в диапазоне частот от 10 МГц до 20 ГГц.

Для изготовленного макетного образца микрополоскового излучателя получены S-параметры, график которых представлен на рисунке 6.

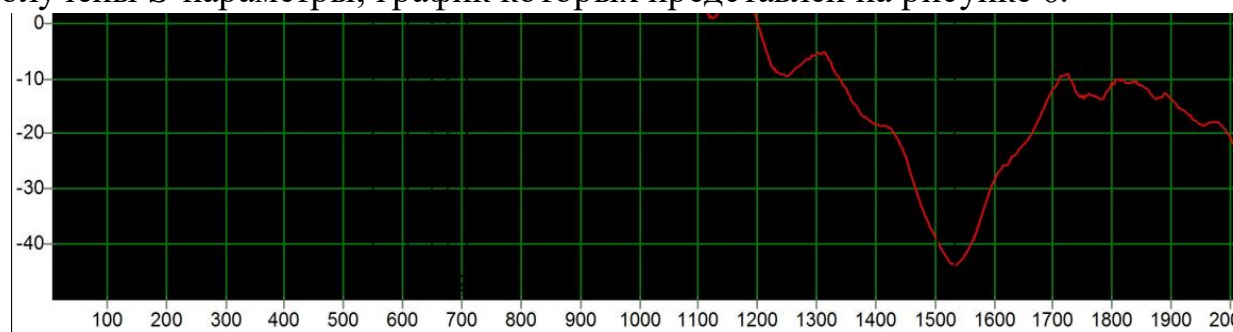


Рис. 6. S-параметры образца микрополоскового излучателя

Из рисунка 6 видно, что излучатель имеет на рабочей частоте значения параметра S_{11} равное -40 дБ, что свидетельствует о том, что его настройка в резонанс совпала с результатами предварительного моделирования

Для макета калибровочной платы получены амплитудно-частотные (АЧХ) и фазо-частотные (ФЧХ) характеристики, представленные на рисунках 7 и 8.

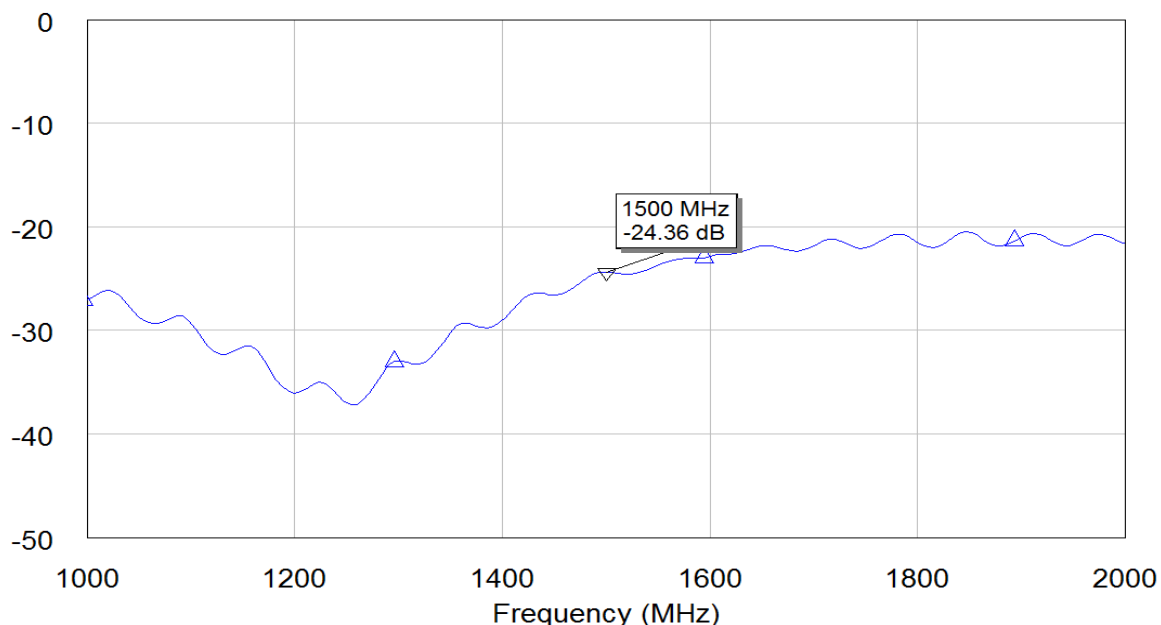


Рис. 7. АЧХ макета двухканальной калибровочной платы

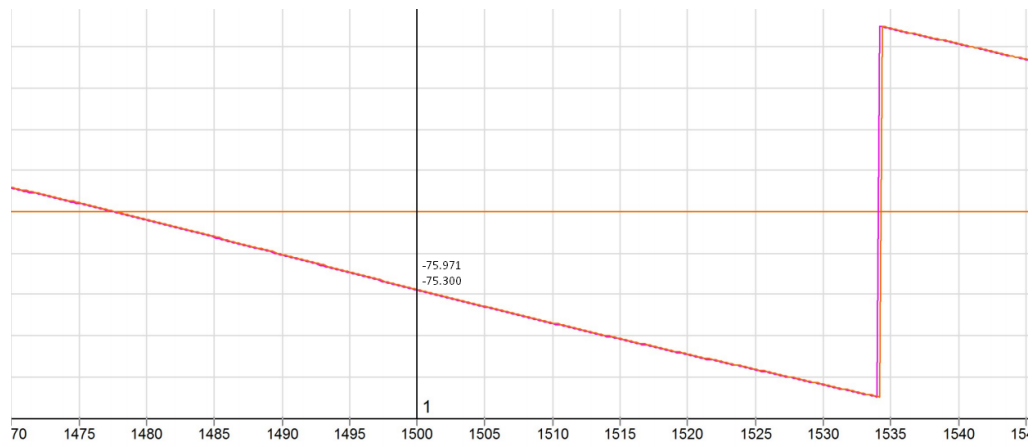


Рис. 8. ФЧХ макета двухканальной калибровочной платы

Из рисунка 8 видно, что на рабочей частоте 1.5 ГГц имеется незначительная разница фазы между каналами, которая может быть учтена в блоке цифрового диаграммообразования.

Библиографический список:

- 1 Айзенберг Г.З. Антенны УКВ. – т. 1,2. – М., 1977. – 288 с.
- 2 Конструирование и расчет полосковых устройств / Под ред. И.С. Ковалева. – М.: Советское радио, 1974. – 295 с.
- 3 Антенны и устройства СВЧ / под ред. Д.И. Воскресенского. – М., 1972, 1981. – 432 с.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКА

Задощенко Ксения Сергеевна.

г. Муравленко, МКОУ «Образовательный центр «Эврика»», педагог-организатор, ms.zadoshchenko@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматривается идея поликультурного воспитания школьников. Использование научных и культурных достижений других народов в воспитательных целях, воспитание в духе дружбы, терпимости и взаимопонимания людей разных народностей. Поликультурный компонент в образовании положительно отражается в социализации ребёнка школьного возраста, а также формирует картину мира, представления о мировом сообществе и создаёт условия для развития социально-нравственных качеств.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, социализация, личностное развитие.

В условиях глобализации одним из основных компонентов формирования мировоззрения каждого человека является представление о принадлежности к мировому сообществу. Начиная с раннего возраста, дети вместе с родителями осваивают пространства, выходящие за пределы страны.

К особенностям современной социокультурной среды России относится ее полиэтничность, что и определяет одну из приоритетных задач школьного образования – формирование у подрастающего поколения представлений о мировом сообществе, этнокультурной компетентности.

С позиций комплексного психолого-акмеологического подхода приоритетными являются компетентностный и личностно-ориентированный подходы.

Компетентностный подход напрямую связан с идеей общей подготовки и воспитания индивида как личности и члена социума и является гуманитарным в своей основе.

Целью гуманистического воспитания является не только трансляция знаний подрастающему поколению, умений и навыков в определённой сфере, но и развитие его эрудиции, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообразованию, а также формирование гуманистических ценностей.

Определения личностного развития и воспитанность влияют на позитивные изменения личности, охватывающем период школьного возраста, студенчества, выраженные в количественных и качественных показателях, структурных в интеллектуально-познавательной, эмоциональной, мотивационно-потребностной сферах и системе социальной причастности, которые можно установить при помощи специального инструментария [1, с. 27].

Условиями эффективности поликультурного воспитания являются:

- доверие ребенку в выборе средств достижения поставленной цели, основанное на вере в потенциальные возможности каждого ребенка;
- учет интересов детей, их индивидуальных вкусов, предпочтений, побуждение новых интересов;
- стремление к сотрудничеству с иными группами;
- добровольность включения ребенка в ту или иную деятельность;
- оптимистическая стратегия в определении изменений во взаимоотношениях между детьми, предупреждение негативных характеристик в процессе педагогического воздействия.

Главными условиями эффективности поликультурного воспитания являются [3, с. 36–41]:

- опора на возрастной и индивидуальный подходы в реализации задач воспитания;
- наличие теоретически обоснованной и практически ориентированной Концепции развития поликультурного образования и воспитания поликультурной личности;
- наличие организационно-методических возможностей для осуществления такой работы (материальных, организационных, психолого-педагогических и методических);
- включенность родителей в реализацию идеи поликультурного воспитания.

Основные пути поликультурного воспитания:

- целенаправленная ежедневная работа с детьми по формированию общечеловеческих ценностей, таких как «жизнь», «добро», «семья», «дом», «любовь», «дружба», «Родина» и др.;
- реализация позиции «Мы все разные – все равны!»;
- деятельность по реализации прав человека и соблюдения правозащитных функций, позволяющие обеспечить жизнь, достойную человека, формированию позитивной национальной идентичности;
- формирование ответственности за свои решения и чувства патриотизма.

Поликультурное образование школьников как целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс выполняет следующие функции [2]:

- гуманистическую – воспитание позитивного отношения к культурам других народов;
- культурологическую – формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи;
- образовательно-развивающую – осознание важности культурного богатства для самореализации личности;
- коммуникативно-интеграционную – развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания.

С учетом вышесказанного в педагогическом процессе поликультурно-образовательного пространства О.В. Гукаленко [2] определила наиболее значимые компетенции субъектов педагогического процесса:

- общекультурные и социальные компетенции предполагают знание основ и закономерностей развития культур, поликультурного воспитания, умение организовать различные виды занятий в поликультурном образовательном пространстве;
- компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе: способность к осуществлению межкультурных коммуникаций, овладение эффективными социокультурными методами организации деятельности;
- компетенции, связанные с организацией и управлением продуктивных взаимоотношений: коммуникативные способности детей при осуществлении межнационального общения, культуре вербального и невербального способа передачи информации между группой лиц.

Порядок поликультурного воспитания детей школьного возраста в образовательной системе включает три взаимосвязанных этапа: когнитивный, мотивационно-ценностный, нравственно-деятельностный [3, с.78–84].

Когнитивный этап предполагает формирование у школьников представлений о языке, истории, традициях и ценностях культуры не только своего народа, но и народов других стран.

Мотивационно-ценностный этап основывается на коммуникативно-продуктивном взаимодействии педагогов с детьми, при котором ребенок должен выступать в роли субъекта, стремиться к реализации собственных потребностей и интересов.

Нравственно-деятельностный этап предполагает образовательную и духовную деятельность школьников с целью формирования основ национального самосознания, уважения к людям других национальностей, их обычаям и традициям.

Школьный возраст является сензитивным для развития мировоззренческой категории – принадлежность к мировому сообществу. Значение представлений человека о принадлежности к мировому сообществу трудно переоценить. Так без категории «принадлежность к мировому сообществу» невозможно полноценно формировать и патриотические чувства, поскольку эти понятия диалектически обусловлены и находятся в единстве. Чем активнее взрослые используют сензитивность школьного возраста для формирования предпосылок мировоззрения у ребенка, тем более активным и открытым для сотрудничества и связей станет личность.

Формирование межкультурных коммуникаций способствует образованию социального опыта у школьников, приобщает ребёнка к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, а также формирование гражданской позиции, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу.

Интерес к представителям разных национальностей, формирование картины мира, представления о мировом сообществе и принадлежности к нему – необходимый компонент мировоззрения личности, который формируется на

этапе школьного детства и является результатом поликультурного воспитания. Системность воспитательных мероприятий, активность детей в культурном процессе и организация этих процессов со стороны взрослых обеспечивают качественное развитие предпосылок формирования мировоззрения обучающихся.

Таким образом, идея поликультурного воспитания заключается в использовании научных и культурных достижений других народов в воспитательных целях, воспитание в духе дружбы, терпимости и взаимопонимания людей разных народностей. Поликультурный компонент в школьном образовании позволяет стимулировать у детей интерес к процессу познания, формировать картину мира, представления о мировом сообществе, способствовать развитию социально-нравственных качеств.

Библиографический список:

1. Бондаревская Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – №10. – С.23-31.
2. Гукаленко О.В. Некоторые аспекты моделирования поликультурного образовательного пространства [Интернет-ресурс] / О.В. Гукаленко, Т.В. Ильевич // Теория практика и перспективы образования, поликультурного воспитания, карьеры и интеграции беженцев, мигрантов и их детей в современном мире: матер. первой междунар. науч.-практ. конф. [Электронный ресурс]. – http://rspu.edu.rU/science/conferences/01_04_09/gukalcnko.html (дата обращения: 08.09.2017).
3. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь [Текст]: для студ. высш. и сред.пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Изд. Центр «Академия», 2000. – 176 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ДОШКОЛЬНОГО ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ПУНКТА

Калашникова Светлана Сергеевна.

г. Билибино, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад «Сказка» комбинированного вида города Билибино Чукотского автономного округа», учитель-логопед, ssp_09@mail.ru.

Аннотация. В статье показано, как образовательный материал с экологическим содержанием встраивается в коррекционную работу учителя-логопеда.

Ключевые слова: экологический компонент, природный материал, логопедический пункт, коррекционно-образовательный процесс.

Развитие речевых механизмов реализуется только в условиях взаимодействия ребенка с сенсорно обогащенной окружающей средой. Природа северного региона отличается от природы других регионов нашей страны. Но особая красота, неповторимая в своем роде, оставляет неизгладимый след в душе любого ребенка. Не в каждом регионе нашей страны можно познакомить дошкольников с северными пейзажами, тундровой растительностью, мелкими животными, птицами буквально за воротами детского сада. Дети могут использовать природный материал, который собрали самостоятельно: разные по форме, размерам и поверхности камни, песок, спилы сухих веток, сухие листья и травы, живописные коряги, речную гальку, птичьи перышки, разные виды мха, шишки, орехи.

Природа оставляет глубокий след в душе ребенка, воздействуя на его чувства своей яркостью, многообразием, динамичностью [2, с. 3], вызывая его удивление, желание больше узнать, побуждает к передаче чувств и мыслей в речи. Процесс познания природы во всем ее многообразии способствует пониманию и использованию в связной речи различных грамматических категорий, обозначающих названия, действия, качества и помогающих анализировать предмет и явление со всех сторон [1, с. 4].

В задачу учителя-логопеда логопедического пункта не входит диагностика отношения детей к природе, к другим детям, по воспитанию у дошкольников экологической эмпатии и рефлексии, экологической этики, а также создание благоприятных психологических условий для погружения в мир природы.

Для учителя-логопеда дошкольного логопункта чрезвычайно важным является рациональный и тщательный подбор образовательного материала для занятий. Каждое занятие должно носить эмоциональный, развивающий и по возможности воспитывающий характер, быть оптимально интенсивным. Развиваться должна не только речь, но и интеллект.

Использование речевого материала с экологическим содержанием и реальных объектов неживой природы в играх и упражнениях, наглядный печатный материал позволяет учесть все вышеперечисленные условия и

параллельно стать предпосылкой для формирования экологических знаний и культуры.

Если проанализировать образовательный материал, который применяется на всех этапах работы над устной речью (развитие и коррекция звукопроизношения, дыхания, просодики, слухового внимания, фонематического восприятия, слоговой структуры слова, лексико-грамматических конструкций, связной речи, мелкой моторики, психических процессов), то можно увидеть, что экологическое содержание пронизывает практически все формы работы, методические приемы, литературные источники, применяемые на практике: в подвижных, дидактических, театрализованных играх, играх-путешествиях, играх-превращениях, в наглядных пособиях и т.д.

На этапе планирования, например, используются лексические темы, которые в основном связаны с природой: овощи, фрукты, осень, грибы, ягоды, дикие животные, перелетные птицы и другие.

При постановке звуков используется прием сравнения с животными, насекомыми, птицами, с объектами неживой природы:

– артикуляционные упражнения – «Лошадка», «Киска», «Лягушка», «Бегемотик».

– дыхательные упражнения – «Ветерок», «Одуванчик», «Тучки», «Снежинки».

– просодические компоненты – «Скажи как папа-медведь, а потом как Мишутка», «Произнеси фразу «Я – аист» будто птица взмывает к облакам, а потом спускается на землю», «Произнеси «ау» сначала громко, а потом все тише, будто уходишь в глубь леса».

– темпо-ритмическая сторона речи – «Постучи как дятел вот так ...», «Прохлопай песню «В лесу родилась елочка», «Произнеси стихотворение медленно, как улитка».

Для развития слухового восприятия, для релаксации можно использовать фономузыкальный материал. Например, подборку записей природных звуков, шумов, фрагментов музыкальных произведений, песен Виталия Самойлова и музыкально-звуковые картины [5, с. 115]. А также музыкальные инструменты, изображающие то журчание ручейка (металлофон), то стук капли (треугольник).

Для координации слов с движением подходят стихотворения детских поэтов, приметы о времени года, месяцах: «Начинает календарь месяц с именем... январь».

Для автоматизации звуков обычно применяются слова, словосочетания, предложения, чистоговорки, пословицы, связанные с экологической темой: «На траве не видно тропки», «У шиповника шипы», «Са-са-са – прилетела к нам оса».

Для закрепления звука в свободной речи и развития диалогической и монологической речи, активно предлагаются стихи, игры-диалоги, тексты для пересказа, рассказы с интересными экологическими сюжетами, а для развития мелкой моторики, массажа, самомассажа и других здоровьесберегающих

приемов еще и сухие бассейны, наполненные различными семенами и плодами (крупы, орехи), песком, мелкими камнями.

Для развития общих и мелких движений – физминутки, стихи, подбираемые по возрасту воспитанников.

Для коррекции лексико-грамматических категорий чаще используются дидактические игры: «Где чей хвост?», «Кто где живет?», «Чьи детки?», «Когда это бывает?» и другие.

При использовании всех словесных, наглядных, практических методов в логопедическом пункте детского сада необходимо следить, чтобы содержание коррекционной работы, образовательный материал с экологическим компонентом строго соответствовал возрастным и индивидуальным особенностям дошкольников, знакомил не только с природой средней полосы нашей страны, но и с конкретным природным окружением.

Природа предоставляет огромные возможности для разнообразной деятельности детей, что способствует активному усвоению и использованию приобретенных речевых знаний и умений.

Библиографический список:

1. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. Пособие для воспитателя дет. сада. – М.: «Просвещение», 1978. – 103 с.
2. Лучич М.В. Детям о природе: Кн. Для воспитателя дет. Сада. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение. – 1989. – 143 с.: ил.
3. Марковская М.М. Уголок природы в детском саду: Кн. Для воспитателя дет. Сада. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение. – 1989. – 144 с.
4. Николаева С.Н. Воспитание начал экологической культуры в дошкольном детстве: Методика работы с детьми подготовительной группы детского сада. – М.: Новая школа. – 1995. – 160 с.
5. Попова Т.И. Мир вокруг нас. Материалы комплексной программы культурно – экологического образования и нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: LINKA-PRESS, 1998. – 191 с.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДООУ С СЕМЬЕЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Калмыкова Яна Юрьевна.

г. Советский, МАДОУ детский сад «Родничок», воспитатель,
yana.kalmykova09@yandex.ru.

Аннотация. В статье рассматриваются инновационные формы взаимодействия с семьёй и задачи ФГОС ДО. Постулируется необходимость творческого, креативного подхода к решению поставленных российским образовательным пространством задач.

Ключевые слова: инновации, ФГОС ДО, взаимодействие с родителями.

Воспитание и развитие подрастающего поколения является актуальным аспектом в современном обществе.

В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) произошли изменения в развитии и воспитании детей.

Одной из главных задач ФГОС ДО является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [3, с. 7].

На сегодняшний день родители (законные представители) воспитанников дошкольного образовательного учреждения (ДООУ) являются непосредственными участниками образовательного процесса, и их активное участие в воспитании детей зависит от применения нестандартных, современных форм взаимодействия ДООУ с семьей.

Стандартные формы взаимодействия с родителями, такие как круглые столы, родительские собрания, семинары, экскурсии, консультации, выставки творческих работ, оформление стендов и др. уже малоэффективны [2, с. 12].

Во взаимодействии с родителями должен быть дифференцированный подход, должны учитываться запросы и интересы, степень заинтересованности родителей деятельностью дошкольного образовательного учреждения [1, с. 24].

Применение современных, нетрадиционных форм работы с семьей позволит повысить уровень педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания и развития детей, способствует повышению заинтересованности и вовлеченности родителей в мероприятиях ДООУ, формированию доверительных взаимоотношений.

К инновационным формам взаимодействия ДООУ с семьей относятся:

- тренинг (проигрывание различных ситуаций, получение практических знаний в вопросах воспитания и обучения детей);
- флэшмоб (способствует сплочению и установлению доверительных взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса);

- промо-акция (данная форма предполагает целый ряд мероприятий, связанных с представлением рекламируемого события, услуги в яркой и запоминающейся форме при прямом общении с родителями. Такой тесный контакт с ними дает возможность донести необходимую информацию быстро и эффективно);
- новостная лента (способствует вовлечению родителей и повышению их заинтересованности в мероприятиях ДООУ. В детском саду выпускается телепередача «Детские новости», в которой ведущими и корреспондентами являются воспитанники ДООУ. Она информирует родителей о прошедших и предстоящих мероприятиях ДООУ);
- арт-терапия.

Данные формы работы успешно применяются в нашем ДООУ и имеют большую популярность среди родителей за счет нестандартности приемов, творческой активности всех участников воспитательно-образовательного процесса.

Грамотно организованная работа педагога с использованием нерадиационных форм взаимодействия с семьей способна существенно поднять заинтересованность и вовлеченность родителей в мероприятия ДООУ.

Библиографический список:

1. Евдокимова Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 96 с.
2. Сертакова Н.М. Инновационные формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей – СПб, 2013. – 79 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬЕЙ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО- РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Конева Наталья Леонидовна.

г. Ленинск-Кузнецкий, Муниципальное казенное учреждение «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Радуга», социальный педагог, naik1398@yandex.ru.

Аннотация. Статья посвящена вопросам реабилитации семей, имеющих несовершеннолетних детей и находящихся в трудной жизненной ситуации. Сформулированы некоторые проблемы воспитания и социализации детей и подростков, предложены варианты помощи членам семей в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних. В статье также рассматриваются методы и формы работы специализированных служб и различных специалистов социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних с семьями, нуждающимися в помощи и сопровождении.

Ключевые слова: социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних, семейное воспитание, социальное становление ребенка, социально-педагогическая работа с семьей, неблагополучная семья, специалисты центра, воспитательно-реабилитационный процесс, семейные ценности, моделирование семьи, комплекс педагогических средств.

Главной задачей социально-реабилитационного центра является профилактика семейного неблагополучия и социального сиротства. Поэтому наибольшее внимание специалистами центра уделяется изучению семей воспитанников, определению проблем семейного воспитания и оказанию каждой семье конкретной адресной помощи.

Остановимся более подробно на анализе внутрисемейных отношений.

Семья – это основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью; семья – это институт, который обеспечивает ребенка необходимым минимумом общения, без которого он никогда не мог бы стать личностью [4, с. 86]. В младенчестве и раннем детстве семья играет определяющую роль, которая не может быть компенсирована другими институтами социализации. Именно семья призвана обеспечивать основные базовые потребности ребенка, к которым относятся физиологические потребности (сон, отдых, питание и т.п.), потребность в безопасности («крыша над головой»), социальная и материальная защищенность и т.п.), потребность в любви и уважении [Приводится по 7, с. 426].

Однако далеко не всегда семья выполняет жизненно важные функции для развития и социального становления ребенка. Такие семьи объединяются понятием «неблагополучная семья». К данной категории семей обычно относят семьи с низким материальным достатком; семьи, ведущие асоциальный образ жизни; семьи, в которых нарушены детско-родительские отношения (т. е. имеют место

конфликты, насилие, отчуждение, безразличие и т.п.) [Приводится по Галагузова М.А., 2006].

Опыт общения с такими семьями показывает, что какими бы факторами ни было обусловлено неблагополучие семьи, оно в той или иной степени негативно сказывается на развитии ребенка. Чаще всего проблемы, возникающие у детей в процессе социализации, имеют корни именно в неблагополучии семьи.

Поэтому обязательной и важнейшей частью работы с детьми, имеющими какие-то социальные, психологические или педагогические проблемы, является работа с их семьями. [Приводится по 6, с. 141–142]

Конкретное содержание социально-педагогической работы с семьей в каждом отдельном случае обусловлено типом ее неблагополучия, а также индивидуальными особенностями данной семейной ситуации.

В социально-реабилитационных центрах обычно существует отделение Социальной диагностики, специалисты которого осуществляют подробное и тщательное изучение семьи каждого ребенка, находящегося в данный момент центре и требующего незамедлительной помощи.

Работа с семьей включает в себя следующие этапы:

1. Изучение семьи и осознание существующих в ней проблем, изучение обращений семей за помощью.
2. Первичное обследование жилищных условий неблагополучной (проблемной) семьи.
3. Знакомство с членами семьи и ее окружением, беседа с детьми, оценка условий их жизни.
4. Взаимодействие с теми службами, которые уже оказывали помощь семье, изучение их действий, выводов.
5. Изучение личностных особенностей членов семьи.
6. Составление карты семьи (информация обо всех членах семьи).
7. Координационная деятельность со всеми заинтересованными службами.
8. Составление программы работы с неблагополучной семьей.
9. Текущие и контрольные посещения семьи.
10. Выводы о результатах работы с неблагополучной семьей [5, с. 110].

С целью повышения качества предоставления социальных услуг специалистами центра нередко разрабатываются и реализуются специальные адаптированные к условиям работы программы. Такие программы проходят рецензирование, апробацию, показывают свою актуальность и соответствие поставленным целям и задачам. Таким образом, обеспечивают программную основу воспитательно-реабилитационного и образовательного процесса.

Кроме специалистов отделения Социальной диагностики, с семьями работают также и социальные педагоги, воспитатели и психологи. Работа эта носит разнообразный характер, включая как различные беседы с родителями, консультации, просвещение родителей, родительские собрания, клубы, так и приглашение на праздники, утренники, различные спортивные и развлекательные культурные мероприятия.

При планировании социально-педагогической работы с родителями учитывается, что большинство из них не имеют специального педагогического

образования. Действия педагогов и психологов строятся таким образом, чтобы полученные знания могли быть использованы родителями на практике.

Если просветительской и консультативной работой с родителями больше занимается педагог-психолог, то одной из основных задач воспитателя является социализация воспитанников. Есть поговорка – «Ребенок учится тому, что видит у себя в дому». Известно, что основные личностные качества ребенка закладываются до 3-х лет. Именно в этом возрасте происходит усвоение моральных норм и правил поведения и осознание самого себя в обществе. Именно в это время формируются основные понятия о семейных ценностях, а именно:

- ребенок учится создавать свою будущую семью, глядя на отношения между родителями;
- дети узнают, как нужно заботиться о своих детях из заботы о них собственных родителей;
- когда ребенок выходит во взрослую жизнь, он умеет принимать решения, потому что видел, как его родители делали это;
- ребенок учится быть членом общества тогда, когда он принят и включен в жизнь этого общества [3, с. 89].

Очень часто в социально-реабилитационные центры поступают дети, которые демонстрируют различные поведенческие отклонения. Их можно объединить в единый термин «педагогическая запущенность».

Воспитатель наблюдает за ребенком и строит воспитательную работу по принципу индивидуального подхода. С помощью различных методов (беседа, занятие, сюжетно-ролевая игра, дидактическая игра, развитие творческих способностей и пр.) пытается воздействовать на ребенка. Рабочие программы, созданные специалистами подобных центров, направлены на моделирование семьи: старшие дети учатся заботиться о младших, проявлять уважение к старшим. Подготовка к семейной жизни направлена на то, чтобы у воспитанников вырабатывались навыки ведения домашнего хозяйства, оказания первой помощи, организации досуга.

Работа по реализации данных программ ведется с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, особое внимание уделяется привитию общежитийских умений и навыков. Это может быть, к примеру, ручной труд в швейной мастерской, сельскохозяйственные работы на земельном участке, а также уход за цветами, клумбами и домашними животными.

Кроме этого, воспитание ответственности и инициативности в ребенке осуществляется через участие воспитанников в различных праздниках и мероприятиях, вовлечения их в деятельность, интересную для них и вместе с тем обеспечивающую развитие их личности: начальное профессиональное, техническое, художественное, музыкальное образование и спорт.

Во многих подобных учреждениях существуют традиции приглашать родителей на праздники и мероприятия, чтобы они смогли увидеть своих детей в другом качестве – танцующих, поющих, читающих стихи и участвующих в театральных постановках, а также создающих замечательные поделки своими руками. С одной стороны, это повышает у ребят мотивацию и стремление

показать себя с самой лучшей стороны, они стараются сделать лучше, чтобы родители могли оценить их успех. С другой стороны, мамы и папы видят, какой у них способный и успешный ребенок, что повышает их самооценку и способствует желанию продолжать сотрудничество с центром, бывать на праздниках, общаться со специалистами.

Как правило, каждой семье специалисты предлагают памятки по педагогическому, психологическому, медицинскому сопровождению, которые в дальнейшем им пригодятся для воспитания детей в семье. Например, хвалить детей за хорошие поступки; поощрять за любое изменение к лучшему, даже если оно незначительно, так как это способствует усилению уверенности ребенка в себе; стараться научить ребенка исправить неправильный поступок; разговаривать с детьми в тоне уважения и сотрудничества; вовлекать ребенка в процесс принятия решений; избегать пустых угроз; не выражать предпочтение одному из детей, если в семье не один ребенок; не требовать от ребенка того, что он не может сделать; оценивать сам поступок, а не того, кто его совершил; использовать любую возможность, чтобы выказать ребенку свою любовь; нельзя лишать детей возможности удовлетворять основные человеческие потребности (например, если он плохо ведет себя за столом, можно попросить его сесть отдельно, тем самым лишив радости совместной трапезы в кругу семьи); можно запретить езду на велосипеде, если он нарушает правила дорожного движения, но ненадолго; маленьких детей, пачкающих стены, можно заставить вымыть их и похвалить за выполненную работу и т.д. [9, с. 325– 327].

Основная задача сотрудников центра в работе с проблемными семьями – укрепление взаимодействия с ними, использование всего комплекса педагогических средств для изменения стиля общения между родителями и детьми, развитие ответственности взрослых за воспитание ребенка, воздействие на состояние ребенка, корректировка его поведения.

Библиографический список:

1. Алмазов Б.Н. Психологическая средовая адаптация несовершеннолетних. – Свердловск, 1986. – 151 с.
2. Макеев Г.А. Семейная жизнь и дети. – Волгоград, 1987. – 247 с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М., 1999. – 184 с.
4. Наумчик В.Н. Социальная педагогика: Проблема «трудных» детей: Теория. Практика. Эксперимент / В.Н. Наумчик, М.А. Паздников. – Мн., 2005. – 400 с.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М., 2004. – 480 с.
6. Социальная педагогика / Под общей ред. М.А. Галагузовой. – М., 2006. – 416 с.
7. Социальная работа для студентов вузов. – Ростов-на-Дону, 1999. – 575 с.
8. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. – М., 2007. – 272 с.
9. Шишковец Т.А. Справочник социального педагога. 5-11 классы. – Издательство ВАКО, 2007. – 207 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА В
ВОПРОСАХ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И ПРОФИЛАКТИКИ
АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ
ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(на примере физкультурно-оздоровительной культурно-массовой работы)

Мананникова Наталья Александровна.

п. Новобурейский, Муниципальная общеобразовательная бюджетное учреждение Новобурейская средняя общеобразовательная школа № 3, социальный педагог, 08-05-1990@mail.ru.

Аннотация. В статье обоснована значимость социально-педагогической поддержки для учащейся молодежи. Раскрыта сущность социально-педагогической деятельности педагога школы и условий ее осуществления. Представлен опыт совместной деятельности общеобразовательной школы и вуза, реализованный в рамках социально-педагогического проекта.

Ключевые слова: школа, вуз, социально-педагогическое сопровождение, физкультурно-оздоровительные досуговые мероприятия, профилактика асоциального поведения.

На этапе развития современного общества неуклонно возрастает значимость психологической и социально-педагогической деятельности и поддержки. Условия работы социального педагога можно охарактеризовать как условия повышенной моральной ответственности за жизнь и качество жизни человека, а также являются условиями, требующими от педагога проявления максимальной стрессоустойчивости. Они связаны с содействием развитию детей и подростков посредством воспитательной и коррекционной работы с ними в различных социумах, а также обеспечением превентивной профилактики различного рода негативных явлений (нравственного, физического, социального типа), отклонений [1, 2, 3].

В настоящее время формируется положительный опыт реализации социально-педагогической поддержки учащейся молодежи на базе общеобразовательных школ [5]. В статье рассмотрен опыт социального психолого-педагогического сопровождения, реализующегося в рамках совместного проекта подшефной школы и курирующего вуза.

Таким образом, объектом анализа социально-педагогического опыта мы рассматриваем школьников, педагогов школы и кафедру физического воспитания вуза города. Направлением работы послужил социально-

педагогический проект «Спартакиада – педагоги и учащаяся молодежь», проводимая на базе школы и вуза.

В настоящее время все больше внимания уделяется изучению, учету интересов и мнений детей и подростков с асоциальным поведением и поиску решений, устранения проблем их асоциальной жизнедеятельности.

В связи с этим, школа и Комитет по социальной защите района обратился с просьбой к кафедре физического воспитания одного из вузов города о проведении совместных спортивно-массовых мероприятий с целью оказания реальной практической помощи в работе с детьми асоциального поведения, включения их в такие педагогические мероприятия, которые бы позволили бы осуществить сплоченную командную деятельность, научиться конструктивному общению со сверстниками, студентами и педагогами, обеспечив развитие мотивационно-потребностной сферы, проявлению интереса к данным видам деятельности.

Решение задачи привлечения детей и подростков с асоциальным поведением к занятиям физической культурой и спортом во время внеучебной деятельности взяла на себя кафедра физического воспитания вуза при социально-педагогическом сопровождении педагогов подшефной школы.

Руководство вуза поставило перед кафедрой физического воспитания задачу совершенствования данного направления работы в курируемой школе. До 3% бюджетных средств стало выделяться на проведение совместных спортивных мероприятий.

Мероприятия проводились на базе школы и вуза в свободное от образовательного процесса время (т.е. каникулярное). Периодичность мероприятий – 2 раза в год (зимний и летний периоды). Зимние мероприятия проходили в спортивных залах (игровые виды) и бору (лыжные старты), летние – в бору (веселые старты).

Известно, что личный пример воспитателя, особенно авторитетного для воспитанников, неocenim. Особое значение имеет этот фактор в организации совместных спортивно-массовых мероприятий с детьми и подростками асоциального поведения [2; 4; 5].

Говоря о роли такого влияния, следует отметить актуальность следующих связей: между повышением степени вовлеченности асоциальных детей и подростков в благоприятную окружающую среду и качеством коррекционного воспитательно-образовательного процесса; между повышением личного статуса педагога, воспитателя, социального работника и приобщением асоциальной молодежи к активному образу жизни.

Считаем необходимым отметить, что такое явление как совместные Спартакиады вызывает положительные эмоции. Опыт показывает, что

соревнования, которые проводят и в которых непосредственное участие принимают сами преподаватели, проходят гораздо интереснее, ребята охотнее участвуют в них, что позволяет полноценно реализовывать задачи социально-педагогической деятельности.

Говоря об успешности данной деятельности и степени надежности положительного результата, приведем данные социологического опроса.

Оказалось, что среди ребят, которым очень нравятся мероприятия, 89,85% относятся к процессу участия в них положительно и лишь 2,90 % – отрицательно. У ребят, которые не удовлетворены мероприятиями или затрудняются ответить, отношение к участию все же остается положительным.

Таким образом, можем сделать вывод о том, что от данного вида направления и мероприятий, организуемых в их контексте, зависит создание благоприятного микроклимата, способного благотворно повлиять на полноценное развитие каждого человека, особенно на этапе детского и подросткового возраста.

Библиографический список:

1. Буртова, Н.В. Методы коррекции эгоцентризма в подростковом возрасте и решение проблемы социальной дезадаптации / Н.В. Буртова // Вестник Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2009. – Вып. 11. – С. 96–102.
2. Гонеев, А. Д. Работа учителя с трудными подростками: учеб. пос. для вузов / А.Д. Гонеев, Л.В. Годовникова. – М.: Academia. 2008. – 237 с.
3. Журавель, М.А. Социально-педагогическое сопровождение дезадаптированных подростков в процессе профессионального обучения / М. А. Журавель // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2012. – № 11(126).
4. Малков, А.А. Роль физической культуры и спорта в профилактике асоциальных проявлений среди студентов и подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.istu.edu/docs/events/sport_konferenz/malkov
5. Миннегалиев, М.М. Физкультурно-оздоровительная деятельность в школе как средство профилактики девиантного поведения несовершеннолетних: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.М. Миннегалиев. – Уфа, 2004. – 20 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА В ПЕРИОД МЛАДЕНЧЕСТВА

Паршукова Инга Алексеевна.

г. Москва, Сибирский государственный университет путей сообщения,
студент, inga-law@mail.ru.

Аннотация. В статье рассмотрены особенности психического развития ребенка в период младенчества. Определено, что процесс изменения существующих форм психики и появления новых качеств и функций протекает по существующим образцам и определяется теми формами деятельности, которые характерны для данного уровня развития общества.

Ключевые слова: период младенчества, психическое развитие, общение.

Младенчество представляет собой период, в котором развитие ребенка в физическом, психическом и социальном плане происходит чрезвычайно быстро, преодолевая за небольшой промежуток времени огромный путь от беспомощного новорожденного с малым набором врожденных реакций до активного младенца, который способен смотреть, слушать, действовать, взывать о помощи, радоваться [1, с. 24].

Известно, что период младенчества состоит из двух фаз (первая – длительностью до 5–6 месяцев, вторая – до 12 месяцев) и завершается кризисом одного года.

Психическое развитие ребёнка в период младенчества определяется тем, что он беспомощен биологически и социально и обладает минимальными возможностями общения и взаимодействия с окружающими. Поэтому главное направление развития ребенка на этом этапе – освоение основных способов взаимодействия с миром.

Для первой фазы младенчества характерно активное развитие сенсорных систем, т.е. элементарных форм будущих ориентировочных реакций, таких как сосредоточение, слежение, круговые движения. В 4 месяца появляется реакция на новизну, она состоит в частности в длительности удержания взгляда на новом предмете. Также происходит развитие слухового восприятия (реакция на голос матери) и тактильной чувствительности, имеющей большое значение для формирования акта хватания и обследования предмета.

Развитие голосовых реакций ребенка проявляется в виде попыток привлечь взрослого посредством голоса, что говорит о процессе перестройки голосовых реакций в поведенческие акты. В это время у ребенка наблюдаются различные типы реакций голоса, к которым относится гуканье, гуление, лепет.

С началом второй фазы младенческого возраста (приблизительно в 5 месяцев) происходит «перелом» в развитии ребенка. Его начало характеризуется появлением первого направленного действия – акта хватания. Для психического развития ребенка этот акт является чрезвычайно важным, так как в связи с ним возникает предметное восприятие.

Благодаря акту хватания происходит углубление восприятия пространства (пространство вытянутой руки). Хотя расстояние его невелико, вместе с тем, предмет вырывается из прежней схемы (восприятие пространственных характеристик до этого происходило через рот).

На основе активного развития руки, которое заключается в противопоставлении большого пальца, у ребенка расширяются возможности манипуляций с предметом. Поэтому в возрасте от 4 до 7 месяцев у ребенка появляются результативные действия, что проявляется в простом перемещении предмета, извлечении из него звуков.

К 7–10 месяцам осуществляется формирование соотносимых действий, т.е. ребенок научается взаимодействовать с двумя объектами одновременно, отдавая от себя или соотнося их между собой.

К моменту окончания младенческого периода (от 10–11 до 14 месяцев) происходит возникновение функциональных действий. Эти действия характеризуются более совершенными движениями: открыванием, вкладыванием, нанизыванием. При этом если ранее ребенок осуществлял действие одним способом, который был ему показан взрослым и производил это действие на одних и тех же предметах, то теперь он осуществляет попытки воспроизвести действие на всевозможных объектах [4].

Акт хватания стимулирует у ребенка возникновение сидения. Перед ним открывается множество других предметов, при этом появляются и предметы, до которых он не может дотянуться. Здесь вступает в силу закон опережающего знакомства ребенка с миром. Благодаря тому, что ребенок тянется к предмету, но достать его может только с помощью взрослого, общение приобретает другой характер, оно становится общением по поводу предметов.

Со второго полугодия жизни важна помощь взрослых (организация действий, одобрение). Это приводит к тому, что необходимы новые средства и способы воздействия на взрослого. Так возникает указательный жест, который уже предметно отнесен и имеет в себе зачатки слова.

Л.С. Выготский определил, что изначально указательный жест является неудачным актом хватательного движения: ребенок хочет взять предмет, который слишком далеко от него находится и его руки, протянутые к предмету, остаются висеть в воздухе, а пальцы делают указательные движения. Осмысление движения ребенка как указательного жеста происходит, когда мать приходит к нему на помощь. После этого ситуация значительно меняется, и данный жест уже становится жестом для других. То есть неудачное хватательное действие ребенка вызывает реакцию не со стороны предмета, а со стороны других людей. И только впоследствии ребенок начинает сам относиться к этому движению как к указанию. К осознанию своего жеста ребенок приходит последним [2, с. 101–104].

Данный процесс иллюстрирует то, что совместное действие ребенка и взрослого лежит у истоков возникновения слова.

Первое понимание слов возникает у ребенка к концу младенческого возраста, а у взрослого появляется возможность управлять ориентировкой ребенка на основе понимания им речи.

Между младенческим возрастом и ранним детством существует переходный период – «кризис одного года». Начало кризиса приходится к 9 месяцам, в это время ребенок начинает ходить. По мнению Д.Б. Эльконина, главным в акте ходьбы является не только расширение пространства ребенка, но и его отделение от взрослого. Теперь происходит разделение «мы», и впервые не мама ведет ребенка, а он ведет маму куда хочет. Ходьба является первым основным новообразованием младенческого возраста, которое знаменует собой разрыв старой ситуации развития [5, с. 159].

Появление первого слова представляет собой второе основное новообразование, характерное для этого возраста. Первые слова отличаются тем, что они являются продолжением указательных жестов. Начало ходьбы и постепенное обогащение предметных действий вызывают необходимость в речи, которая могла бы удовлетворять общение по поводу предметов. На этом этапе речь представляет собой специфическую структуру, которая состоит из обрывков слов, является эмоционально окрашенной и понятной только близкому окружению. Тем не менее, она служит критерием возникновения новой ситуации развития: там, где наблюдалось единство, появилось двое – взрослый и ребенок. Между ними возникло новое содержание деятельности – мир человеческих предметов.

Третьим, основным новообразованием в период младенчества является появление манипулятивных действий с предметами. Ребенку еще предстоит научиться взаимодействовать, освоить способы действия с человеческими предметами, которые его повсюду окружают. Пока ребенку приходится ориентироваться на физические свойства этих предметов. Выход из старой ситуации развития сопровождается проявлением негативных эмоций ребенка, которые возникают в виде ответной реакции на определенное ограничение его физической самостоятельности. Л.С. Выготский подобному поведению дал название «гипобулических реакций», то есть реакции протеста, в которых еще не произошла дифференцировка воли и аффекта.

Описывая кризис первого года жизни, Л.С. Выготский объясняет его появлением автономной детской речи. Она приводит к изменению отношения ребенка к среде, тем самым вызывая к жизни новую ситуацию развития. «Речь в отношении социального пространства ребенка играет такую же роль, как и ходьба в отношении физического» [3, с.150].

Данный период характеризуется стремлением ребенка к самостоятельности и в то же время полной зависимостью от взрослого, что составляет главное противоречие кризиса первого года.

Таким образом, данная стадия развития ребенка характеризуется тем, что с самого начала существуют две взаимосвязанные линии психического развития: формирование ориентации в смыслах человеческой деятельности и формирование ориентации в способах человеческой деятельности. Освоение одной линии открывает возможность для развития другой.

Таким образом, основной задачей воспитания ребенка в период младенчества является максимальное расширение и развитие широкой ориентации ребенка в окружающей действительности.

В виду того, что эмоциональное общение является основным типом деятельности ребенка в период младенчества, крайне важно удовлетворение первой потребности, формирующейся у ребенка – потребности в другом человеке.

Для формирования у ребенка чувства доверия к миру, взрослым необходимо общаться с ним, так как при правильном и достаточном общении ребенка с взрослым фонематический состав лепета формирует фонематический состав родной речи. При этом общение должно носить эмоционально-положительный характер.

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод, что период младенчества является важным периодом, в течение которого происходит бурное формирование всех психических процессов за кратчайшие сроки.

Библиографический список:

1. Валлон А. Психологическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1997. – 195 с.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 2006. – 224 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Просвещение, 2008. – 300 с.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для вузов. – М.: Высшее образование; МГППУ, 2009. – 460 с.
5. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития. – М.: Наука, 2009. – 168 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Рощупкина Екатерина Александровна.

г. Красноярск, МБОУ СШ № 133, учитель, roshchupkina.1987@bk.ru.

Аннотация. Статья раскрывает содержание и значимость экологического и трудового воспитания детей с умственной отсталостью, их связь с развитием эмоций ребёнка.

Ключевые слова: экологическое воспитание, умственно отсталые дети, труд.

Экологическое воспитание детей с умственной отсталостью – это часть учебно-воспитательного процесса, направленного на развитие у детей мышления, речи, эмоциональной сферы, нравственного воспитания, на развитие личности в целом. В процессе экологического воспитания ученики овладевают нормами бережного отношения к птицам как к части живой природы. Любовь к природе и заботливое отношение к ней закладывается у ребенка с детства [1].

Усвоение ребенком школьного возраста нравственно-экологических норм и правил поведения в природе способствует установлению экологически правильных и безопасных взаимоотношений ребенка с окружающей природной средой. Экологическое воспитание тесно связано с развитием эмоций ребенка, умения сочувствовать, удивляться, сопереживать, заботиться о живых организмах (птицах), воспринимать их как собратьев по природе, уметь видеть красоту окружающего мира (цветов, ручья, божьей коровки). При экологическом воспитании детей дошкольного возраста основной акцент необходимо делать на воспитании бережного отношения к природе, выработке трудовых навыков, эмоционально-нравственного отношения детей к объектам природы. Экологическое воспитание детей с умственной отсталостью, являясь целенаправленным, организованным, последовательным, планомерным педагогическим процессом формирования системы экологических знаний, умений, навыков, взглядов, убеждений, нравственных качеств, обеспечивает становление и развитие ответственного отношения к природе как к универсальной ценности. В систему экологического образования, воспитания умственно отсталых детей может быть включена совместная деятельность по изготовлению скворечников. Процессу изготовления предшествует ряд бесед и тематических экскурсий, конкурсы рисунков и викторины, дающие знания детям о роли птиц в живой природе.

В процессе трудовой деятельности (например, совместное изготовление скворечников) у детей с умственной отсталостью закладываются нормы экологической культуры, в рамках которой происходит формирование экологических представлений и знаний, развитие положительных эмоций и чувств по отношению к природе, а также восприятие природы как ценности,

создание устойчивой мотивации к трудовой деятельности, направленной на защиту, сбережение и сохранение природы.

Трудовое воспитание актуально для детей с умственной отсталостью, так как в процессе трудовой деятельности происходит формирование личностных качеств, умений и мотивации, а также уважительного отношения к труду взрослых и стремления оказать помощь. Значимым результатом трудовой деятельности является формирование у детей положительных личных качеств, таких как заботливость, ответственность, бережливость; развитие навыков организации работы.

Библиографический список:

1. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В.В. Воронковой – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Светлакова Татьяна Валентиновна.

м.о. Люберецкий, ПАО Банк УРАЛСИБ, старший кассир,
vfrcbv.80@mail.ru.

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема воспитания гуманного отношения к окружающей среде у детей дошкольного возраста. Приведены примеры экспериментов того, как в группе можно показать детям природу и её хрупкость.

Ключевые слова: экологическое воспитание дошкольников, окружающая среда и дети.

На современном этапе развития общества очень остро встает вопрос экологии и экологического воспитания. Наша планета находится на грани разрушения. Горы мусора, истощение запасов пресной воды, природных ресурсов, неумение правильно пользоваться природными благами – всё это заставляет нас задуматься об экологическом воспитании. И чем раньше мы начнем прививать детям адекватное отношение к окружающей среде, тем больше вероятность, что мы сумеем сохранить нашу планету для следующих поколений.

В первые семь лет жизни формируется самосознание, ребенок начинает выделять себя из предметного мира, начинает понимать свое место в социуме, учится ориентироваться в окружающей его среде и учится ценить некоторые блага природы.

В дошкольном возрасте ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, в это время у него формируются представления о разных формах жизни, а это начальные основы экологического мышления, сознания и культуры. Естественно, происходит это только при условии, что взрослые, которые непосредственно принимают участие в воспитании ребенка, сами имеют правильные понятия об экологическом воспитании, понимают масштаб экологической катастрофы, которая грозит нам при неправильном отношении к природе.

Экологическое воспитание предполагает формирование у ребенка с раннего детства доброго отношения к окружающему миру, людям, животным, правильного понимания того, каким должно быть его поведение во взаимодействии с природой.

Экологическое воспитание детей дошкольного возраста включает несколько аспектов: нравственное воспитание, т.е. воспитание гуманного отношения к окружающему нас миру; интеллектуальное развитие – формирование знаний и представлений об экологии; эстетическое воспитание – развитие эстетических чувств, восхищения окружающим миром; воспитание трудом – формирование навыков взаимодействия с животными, растениями.

В процессе экологического воспитания дети получают положительные эмоции (удивление и радость). Дошкольников восхищает мир окружающей их

природы. Часто свои впечатления дети изображают в рисунках или творческих рассказах.

Одним из способов вовлечения ребенка в мир природы является чтение стихов и рассказов о природе и обсуждение прочитанного. В русской литературе много интересных и захватывающих произведений, включающих описание природы.

Наилучшей формой экологического воспитания является игра как наиболее естественный и радостный вид деятельности, формирующий характер детей и придающий деятельности эмоциональную окраску.

Прогулка обеспечивает непосредственное знакомство с окружающим миром. На прогулках дети узнают, что такое времена года, время суток, узнают об изменениях в погоде, распознают виды осадков, констатируют, как изменяются растения, дают оценку действиям человека по отношению к природе, играют и знакомятся с материалами, такими как песок, листья, снег и т.д.

Для обогащения восприятия можно провести несколько экспериментов:

Для детей 3–4 года. Посадить в один большой горшок зелень. Ухаживать и всем вместе радоваться, когда всё начинает расти, а потом употребить в пищу.

Для детей 4–5 лет. Купить на каждого ребенка маленький горшок с землей, посадить и вырастить неприхотливое растение, объясняя, что важно любить и ценить то, что есть вокруг нас, что мусор не только портит вид своим присутствием, но еще и наносит огромный урон природе.

Весной на приусадебной территории можно посадить какой-нибудь цветок, и тоже всем вместе ухаживать за ним.

На таких занятиях дети узнают много нового и интересного, сделают первые открытия для себя.

Для привития любви к чистоте и порядку можно устраивать совместные субботники.

Задача педагогов воспитать думающих людей, которые смогут сохранить и приумножить то, что дает нам природа.

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМ СИНТАКСИСА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Соплова Татьяна Леонидовна.

Бежецкий промышленно-экономический колледж, Россия, г. Бежецк, преподаватель.

Аннотация. В статье обобщен опыт применения проектной технологии на уроках русского языка. Автор анализирует противоречия в педагогической деятельности, которые привели к работе по данной технологии. В качестве иллюстрации приводится структура одного из проектных уроков. В статье делается анализ эффективности проектирования в учебной работе.

Ключевые слова: Педагогическая технология, технология проектирования. противоречия в педагогической деятельности, структура проекта

Современное образование сопровождается важными изменениями как в педагогической теории, так и в практике учебно-воспитательного процесса.

Среди наиболее значимых - обновление содержания образования, развитие способов информации, личностно-ориентированная направленность процесса обучения.

Давно в педагогический лексикон вошло понятие педагогической технологии, поскольку именно технология объединяет важнейшие составляющие учебного процесса.

В своей практике наряду с классической моделью урока мы используем такие технологии, как интерактивные технологии; опорные конспекты Ю.С. Меженко; групповое обучение; элементы технологии критического мышления; технология педагогических мастерских. В систему работы сложилась технология проектирования технологий В.М. Монахова, ставшая основной на уроках русского языка, которая используется нами в течение последних шестнадцати лет как в общеобразовательной школе, так и в работе с обучающимися, получающими среднее специальное образование.

В рамках данной статьи нам хотелось бы поделиться опытом использования технологии проектирования при изучении тем синтаксиса на уроках русского языка.

Обратиться к ресурсам проектирования заставили следующие противоречия в педагогической деятельности: 1. Желание придать учебной работе характер исследования. 2. Вывести изучение учебного материала на углубленный уровень.

Концептуальные положения проектной технологии изложены в книге Т.П. Лакоцениной, Е.Е. Алимова и Л.М. Оганезова «Современный урок. Часть 5 Инновационные уроки». Издательство «Учитель» 2007 г. Авторы рассказывают об истории проектной технологии, дают классификацию проектов, а также приводят модели уроков на основе проектной технологии [2;12-69].

Целью настоящих материалов является описание и анализ опыта работы, а не изложение теории, тем не менее, нам хотелось бы выделить наиболее важные моменты, которые стоит учитывать.

Итак, первое: проектирование не должно быть, как, впрочем, и любая другая технология, целью: к выбору программного материала подходим крайне избирательно: он должен быть проблемным. Стоит учитывать особенности коллектива, где вы собираетесь проводить такой урок. Мы убедились, что данная технология «работает» в тех коллективах обучающихся, где благоприятный микроклимат, иначе работа проектных групп не будет эффективной, и где максимально доверие преподавателю, так как работа по подготовке и реализации проекта проходит совместно. Проектные уроки планируются заранее, что должно быть отражено в рабочей программе [3; 29]. Таких уроков не следует проводить много, поскольку они требуют временных затрат на подготовку. Важно учитывать место проектного урока в системе уроков по данной учебной теме.

Далее мы попробуем проиллюстрировать эти и некоторые другие особенности проектных уроков на примере подготовки и реализации учебного проекта «Бессоюзное сложное предложение».

Преподаватель обращается к этой теме дважды: в девятом классе и на этапе обобщающего повторения в курсе средней школы. В первом случае как проект разрабатывается урок обобщения по теме, а вся тема планируется как этапы подготовки проекта. Во втором случае подготовка проектных групповых заданий выносится на работу обучающихся дома.

Цели и задачи проекта: 1. Исследование бессоюзного сложного предложения как синтаксической единицы. 2. Исследование сферы употребления бессоюзного сложного предложения.

Структура проекта:

1. Понятие бессоюзного сложного предложения.
2. Запятая и точка с запятой в бессоюзном сложном предложении.
3. Двоеточие в бессоюзном сложном предложении.
4. Тире в бессоюзном сложном предложении.
5. Употребление бессоюзных сложных предложений в разных стилях.

Сформированные проектные группы обучающихся по 4-5 человек получают следующие задания:

1. Подготовить теоретический материал о постановке запятой и точки с запятой в БСП. Подобрать примеры из поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души». Сделать вывод об употреблении БСП в художественном стиле.
2. Подготовить теоретический материал о постановке двоеточия в БСП. Подобрать примеры из романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Сделать вывод об употреблении БСП в художественном стиле.
3. Подготовить теоретический материал о постановке тире в БСП. Подобрать примеры из повести Ф.М. Достоевского «Белые ночи».
4. Сделать вывод об употреблении БСП в художественном стиле.
5. Сравнить частотность употребления БСП в равных по объёму текстах разных стилей.

б. Сделать вывод о сфере употребления БСП.

Результатом проектного урока стал вывод, что сфера употребления БСП зависит не от стилевой принадлежности текста, а исключительно от стиля автора.

Кроме этого урока, технология проектирования была использована нами при изучении тем «Односоставное предложение» [1; с. 250], «Сложноподчинённое предложение» [1; с. 311], «Обособленные члены предложения» [1; с. 272] и некоторые другие.

Технология проектирования хорошо «комбинируется» с другими технологиями, например, технологией критического мышления. Так, теоретический материал по темам «Сложноподчинённое предложение» и «Частица» одна из проектных групп должна была представить структурированно, в виде кластеров. Теоретический материал можно представить и в виде презентации.

Особо следует сказать о результативности проектной технологии. Конечно, результат виден при наличии системы в работе. Однако очевидна результативность психологического плана: обучение превращается в совместную деятельность преподавателя и обучающихся, улучшается микроклимат в учебном коллективе, повышается самооценка обучающихся, что не менее важно, чем качество обучения.

Библиографический список:

1. Греков В.Ф. Русский язык 10-11 кл.-М.: Просвещение,2011.-250с.,311 с.,272 с.
2. Лакоценина Т.П., Алимов Е.Е., Оганезов Л.М. Современный урок. Часть 5. Инновационные уроки.-Учитель, 2007.- С.12-69.
3. Рабочая программа по дисциплине «Русский язык и литература. Часть 1 Русский язык». Составитель-преподаватель Бежецкого промышленно-экономического колледжа Т.Л. Соплова.-Бежецк,2017.- 29 с.

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ПЕДАГОГА

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Бекетова Елизавета Сергеевна.

г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет, кафедра коррекционной педагогики и психологии, студент, Liza001@list.ru.

Аннотация. Проблема формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нарушением слуха является актуальным вопросом в области педагогической деятельности. Так как речь у детей с нарушением слуха самостоятельно не формируется, общение недоступно им без должного обучения. В данной статье рассматриваются подходы к проблеме формирования коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха, описанные выдающимися педагогами.

Ключевые слова: сурдопедагогика, коммуникативные навыки, дети с нарушением слуха.

Проблемой формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, Г.Л. Выгодская, Т.В. Розанова, Л.И. Тигранова, Н.А. Рау, Е.Ф. Рау, Н.И. Белова, Э.И. Леонгард, А.Д. Салахова, Н.Д. Шматко, Т.В. Пельмская, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Б.Д. Корсунская, Л.П. Носкова и другие.

Подходом к решению проблемы развития коммуникативных навыков, формирования коммуникативной компетентности занимался Л.С. Выготский, который рассматривал общение в виде главного условия личностного развития и воспитания детей.

Г.Л. Выгодская утверждала, что формирование коммуникативных навыков детей является одной из главных задач дошкольного образования, так как качество и результативность процесса общения зависит в большей степени от уровня коммуникативных навыков субъектов общения [4, с. 64–67].

Коммуникативные навыки – это умение взаимодействовать с иными людьми, правильно интерпретируя получаемую информацию, а кроме того верно передавая ее.

Для детей дошкольного возраста коммуникативные навыки обнаруживаются в возможности взаимодействия со взрослыми, а также взаимодействия со сверстниками, умение содействовать друг другу в трудных моментах и умение регулировать межличностные взаимоотношения.

В дошкольном возрасте происходит активное развитие всех психических процессов, обогащение представлений об окружающем мире, становление игровой, познавательной и трудовой деятельности. Также происходит активное

формирование речи, которое способствует развитию коммуникативных навыков у детей [5, с. 20–31].

Но у детей с нарушением слуха речь без обучения никак не формируется, а, следовательно, коммуникативные навыки тоже. Часть слабослышащих детей понимает элементарную обращенную речь в обстоятельствах установленной ситуации, а другие осознают только лишь выученные слова. Некоторые слабослышащие дети с детальной фразовой речью способны сознавать обращенную речь за пределами ситуации. В общении слабослышащие дети широко пользуются указаниями на объекты и предметными действиями, естественными жестами, мимическими средствами. Тем не менее, глухие дети в наименьшей степени совмещаются с применением речи, характеризующейся огромным числом грамматических и фонетических искажений [3, с. 140-143].

Велико значение формирования речи для детей с нарушением слуха, она представляется основой общения с находящимися вокруг взрослыми и сверстниками. Следует формировать у детей необходимость в речевой деятельности, для этого необходимо создать условия, чтобы дети имели возможность являться интенсивными участниками общения [3, с. 23].

Роль устной речи как средства общения с окружающими, основы для освоения языком, условия формирования мышления глухих и слабослышащих детей раскрыто в работах Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау, В.И. Бельтюкова, К.А. Волковой, Н.Ф. Слезиной и др. Способы развития устной речи у детей с нарушениями слуха раннего и дошкольного возраста описаны Н.А. Рау, Е.Ф. Рау, Н.И. Беловой, Э.И. Леонгард, А.Д. Салаховой, Н.Д. Шматко, Т.В. Пельмской и др.

Проблема исследования коммуникативных навыков в сурдопедагогике была основной с момента развития науки. Исследуя эту проблематику, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Б.Д. Корсунская, Л.П. Носкова и др., подчеркнули некоторые основы, а собственно применение необходимости в общении, организации речевой среды, применение деятельности в общении, что дает возможность детям с нарушением слуха быть функциональными участниками речевого общения [3, с. 15–19].

Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин и др. полагают, что развитие коммуникативных навыков и умений совершается только лишь на базе интенсивной речевой деятельности. Однако характерные черты речевого развития детей с нарушением слуха, слухового и слухозрительного восприятия, свойства произносительной стороны речи в общении, связь с окружающими различают коммуникативную сторону речи детей с нарушением слуха сравнительно слышащих детей [2, с. 31].

Согласно взгляду С.А. Зыкова, коммуникативными навыками у детей с нарушением слуха являются: умения устанавливать и подкреплять связь с окружающими людьми, передавать и получать информацию в ходе социального взаимодействия, применяя легкодоступные речевые средства [6, с. 44].

Л.П. Носкова полагает, что основой коммуникации детей с нарушениями слуха являются: фактическая деятельность, речевое взаимодействие, языковая способность, речевая деятельность, отношение форм речи, глобальное и

аналитическое понимание речи, приближенное понимание речевых единиц, уточненное воспроизведение текстов, сопряженно-отраженное произнесение, активная речь [7, с. 105].

Исходя из этого, сурдопедагоги определяют, что развитие коммуникативных навыков совершается путем формирования речи у детей с нарушением слуха и практическом применении речевых навыков, т.е. общении.

Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха реализуется через принцип коммуникативной направленности используемого речевого материала; связи речевой практики с игровой, познавательной, практической и другими видами организованной деятельности на уроке и вне его; ситуативности речи, опирающейся на овладение языковым материалом и прошлый речевой опыт; активизации самостоятельности в выражении мыслей и чувств.

Т.В. Розанова считает, что для становления речи и развития речевых способностей, а, следовательно, и коммуникативных навыков, необходимыми условиями являются: сохранность слухового восприятия и пребывание среди слышащих сверстников с общением с ними. Обучение речевому общению строится на основе формирования словестной речи у детей с нарушением слуха в устной, письменной и дактильной форме, а также развитие импрессивной и экспрессивной речи [8, с. 25].

Развитие коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха реализуется через принцип коммуникативной ориентированности применяемого речевого материала; взаимосвязи речевой практики с игровой, познавательной, практической и иными видами организованной работы на занятии и за пределами его; ситуативности речи, опирающейся на освоение языковым материалом и предыдущий речевой опыт; активизации самостоятельности в обороте мыслей и чувств [8, с. 30].

С целью развития речи и формирования речевых возможностей, а значит и коммуникативных умений, важными критериями являются: целостность слухового восприятия и присутствие среди слышащих сверстников и взаимодействие с ними. Подготовка речевому общению создается на базе развития словестной речи у детей с нарушением слуха в произносимой, письменной и дактильной форме, а так же формирование импрессивной и экспрессивной речи [8, с. 65–67].

Концепция Е.П. Кузьмичевой дает возможность сформировать остаточную слуховую функцию у детей с нарушением слуха, что дает возможность увеличить способности освоения речи посредством воспроизведения речи педагога на слухозрительной базе, подобным способом приближая формирование речи у детей с нарушением речи к развитию ее у слышащих.

Также важным условием, способствующим развитию речи, равно как способу общения, у детей с нарушением слуха является создание специальных условий, что содействует возникновению активной речи и необходимости в общении [8, с. 71].

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха дошкольного возраста осуществляется при активной речевой деятельности. Для формирования коммуникативных навыков необходимо ребенку организовать речевую среду, для того, чтобы ребенок мог практически использовать речевой материал в игровой, познавательной и практической деятельности, необходимо научить ребенка самостоятельно высказывать собственные потребности, просьбы, желания, мысли и чувства.

Библиографический список:

1. Барабанов Р.Е. Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха//Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Международной научной конференции. – Челябинск, 2013. – С.140–143.
2. Боскис Р.М. Требования к специальному обучению тугоухих детей в связи с особенностями формирования речи//Известия АПН РСФСР. – М.: АПН РСФСР, 1954.– Вып. 62. – 20 с.
3. Власова Т.А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка. – М, 1954. – 178 с.
4. Выгодская Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. – М.: Просвещение, 1975. – 174 с.
5. Галигузова Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет. – М., 2005. – 44 с.
6. Зыков С.А. Обучение глухонемых детей по принципу формирования речевого общения. – М., 1961. – 211 с.
7. Носкова Л.П., Головчиц Л.А. Методика развития речи дошкольников с нарушением слуха. – М. Владос, 2004. – 344 с.
8. Розанова Т.В. Развитие способностей у глухих детей. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Валяева Евгения Алексеевна.

г. Новосибирск, Институт детства ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», направление «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Сурдопедагогика», студент, valiaeva.ev@yandex.ru.

Аннотация. В статье рассматривается роль первого опыта отношений между родителями и ребенком с нарушением слуха, оказывающая влияние на формирование оценки и самооценки, а также взглядов на окружающий мир. Особенности коммуникативной деятельности между детьми с нарушением слуха и слышащими детьми. Типы отношений между сверстниками с нарушением слуха, родителями и детьми, имеющими нарушение слуха. А также различные формы общения детей с патологией органа слуха.

Ключевые слова: межличностные отношения, дети, нарушение слуха.

Большинство людей могут проследить этапы развития отношений у детей, но не все знают, как протекает процесс формирования и развития межличностных отношений у детей, имеющих нарушение слуха. Эти вопросы рассматривали в своих трудах Л.С. Выготский, Л.А. Новоселов, С.А. Зыков, Е.Г. Речицкая, Т.С. Зыкова, И.Л. Соловьева, Г.А. Карпов, Т.Г. Богданова. Они утверждают, что в отличие от слышащих детей у ребенка с нарушением слуха намного позже происходит развитие всех психических процессов. Но независимо от того, каким родился ребенок, его первые отношения зарождаются и постепенно развиваются в семье.

Занимаясь изучением взаимоотношений ребенка и семьи, А.А. Бодалев и В.В. Столин установили, что опыт первых отношений может иметь положительный или отрицательный характер. Родители могут избегать своего ребёнка, быть недовольны его успехами, ущемлять его права или же, наоборот, всегда быть рядом, поддерживать его. Спустя определенное количество времени, дети анализируют и синтезируют опыт, определяют, насколько они любимы и важны для родителей. Взаимоотношения родителей с ребенком играют большую роль в формировании взгляда на мир и на самого себя [2, с. 98].

Такие исследователи, как Г.А. Карпова, Т.Г. Богданова, Н.В. Мазурова, В. Петшак, занимающиеся изучением детей с нарушением слуха, единодушно отмечают, что семейное воспитание и развитие глухого ребенка осуществляется в двух разных ситуациях: воспитание глухого ребенка слышащими родителями и родителями глухими. В связи с этим формирование и развитие межличностных отношений существенно различаются [1, с. 80].

По мнению Г.А. Карповой самой важной причиной отсутствия взаимопонимания между детьми с нарушением слуха и родителями без данного вида нарушений является отказ родителей признать рождение ребенка с

патологией. В большинстве случаев слышащие родители не могут создать естественные родственные отношения с ребенком. Они не понимают собственного ребенка, не могут реализовать его потребности, максимально обеспечить его своим вниманием. Отцы, как правило, испытывают раздражение и неприятие ребенка, матери – чувство вины и жалости, ведущие к гиперопеке [1, с. 59].

Психологи Е.И. Исенина, И.В. Добряков обнаружили, что дети, лишенные в свое время любви и ласки, отставали в развитии. В течение первого года жизни малышу необходимо чувствовать теплые эмоциональные отношения от близких людей, а особенно с матерью, чтобы утвердиться в своем доверии к миру [3, с. 8–9].

Дети, воспитывающиеся в таких семьях, не могли в дальнейшем построить благоприятные отношения со сверстниками. Они не могли начать общение, по причине незнания жестового языка, не были готовы к взаимодействию с товарищами в процессе игры.

Совсем другая ситуация складывается для глухих детей воспитываемых родителями с нарушением слуха, считает Г.А. Карпова. Глухие родители не испытывают шок и отчаяние, наоборот, они положительно воспринимают рождение глухого ребенка. Не нуждаясь в специальной помощи, зная язык жестов, они устанавливают контакт и создают благополучную среду для развития малыша. Родители знают на собственном примере, как обучать детей речи, как взаимодействовать с ними, стараются разговаривать с ребенком, находясь в его поле зрения, помогают ему жестами и мимикой понять контекст. В общении и различных видах совместной деятельности родители расширяют кругозор неслышащего ребенка, развивают в нем интерес к знаниям, потребность в чтении. В этих целях родители также используют и совместно проведенное время досуга [1, с. 58].

В исследованиях В. Петшака, Т.Г. Богдановой, Н.В. Мазуровой установлено, что в таких семьях складываются такие же эмоциональные отношения, как в семьях без патологий органа слуха [1, с. 58].

Е.И. Исенина, Э.И. Леонгард выделяют четыре типа отношений родителей к глухому малышу:

Первый тип – полное приятие. Родители понимают и принимают глухоту ребенка, всячески стараются помочь ребенку овладеть умением взаимодействовать с окружающими. Между ребенком и родителями складываются благополучные отношения.

Второй тип – сверхопека. Ребенку не дают возможность быть самостоятельным, считают его умственно отсталым и всячески освобождают его от какой-либо деятельности.

Третий тип – нереалистический. Родители не признают патологию у ребенка, ставят его наравне со слышащими, дают невыполнимые для него поручения.

Четвертый тип – отвержение. Встречается редко. Родителям не нравится их ребенок, они не пытаются его понять, полюбить, постоянно ругают [3, с. 9-10].

Постепенно у детей возникает потребность в общении со сверстниками. Так, например, Л.А. Головчиц отмечает, что неслышащие дети в дошкольном учреждении в возрасте 2–3 лет не испытывают желания вступать в коммуникативную деятельность с другими детьми. Они предпочитают играть в одиночку или взаимодействовать с взрослыми, например, с педагогом. А вот у детей старшего дошкольного возраста появляется потребность в межличностном общении. Между детьми возникают привязанности. Этот возраст предусматривает общение как процесс обмена информацией, организацию совместной деятельности дошкольников и распределение ролей в игре. А вот Е.Г. Речицкая и Е.В. Пархалина отмечают низкий уровень способности к инициативному межличностному общению. В игре, где задание может быть выполнено только при помощи взаимодействия двух и более детей, ребенок отказывался обращать внимание на подсказки партнера [1, с. 80].

С.А. Зыков, Л.А. Новосёлов, Е.Г. Речицкая утверждают, что главным условием, вызывающим потребность в коммуникативной деятельности, является деятельность ребенка с несколькими сверстниками. Когда группа детей занимается определённой деятельностью совместно, у них появляется необходимость в общении [1, с. 80].

А.В. Петровский разработал концепцию деятельностного опосредования межличностных отношений. Суть концепции заключается в рассмотрении общения в ходе совместной социально значимой деятельности. Эта концепция позволяет обнаружить структуру межличностных отношений в коллективе. В своей работе А.В. Петровский выделил два уровня групповой активности – поверхностный и глубинный. Первый представляет собой отношения, которые выступают как непосредственные, то есть субъект-субъектные связи. Такие отношения возникают и проявляются при непосредственном взаимодействии, то есть эмоциональные отношения, не опосредованные содержательной стороной деятельности. Они зарождаются в онтогенезе довольно рано. Но только когда не один сверстник, а группа сверстников выступает для ребенка как сила и объект его действий, влияний, у ребенка возникает новый уровень взаимоотношений. Глубинный уровень отношений наблюдается при включении совместной деятельности. При этом на взаимоотношения детей в группе будет влиять содержание, цели и задачи деятельности.

Для привлечения внимания сверстника дети с нарушением слуха используют такие способы, как: схватить за руку, приблизиться очень близко, заглянуть в рот сверстника, стукнуть по плечу. Всё это вызывает у слышащих детей недоумение, проявление агрессивности и нежелание общаться. Слышащие дети воспринимают такого ребенка как больного, не излечимого. Они не вступают с ними в коммуникативный акт и не пытаются начать общение. Это происходит из-за того, что дети, не имеющие нарушений органа слуха, не знают о такой патологии. Со временем глухие и слабослышащие дети овладевают языком. Использование устной и письменной формы языка

помогает им наладить контакт со слышащими. А они, в свою очередь, овладев языком, охотно общаются с детьми, имеющими нарушение слуха [4, с. 154].

Выделяют несколько средств общения глухих с внешним миром, а также между собой:

1. Средством общения глухого является своеобразный язык жестов и мимики. Такая речь возникла из естественных жестов, при помощи которых обозначались некоторые предметы и действия, а также из своеобразного изменения мимики лица, отражающего те или иные чувства.

2. Дидактическая игра. Она подразумевает коллективную, целенаправленную деятельность, в ходе которой ребенок или группа детей, объединив усилия, решают основные задачи.

3. Сюжетно-ролевая игра также является средством развития межличностных отношений. Характеризуя ее, С.Я. Рубинштейн подчеркнул, что эта игра есть наиболее спонтанное проявление ребенка, и вместе с тем она строится на взаимодействии ребенка со взрослыми.

4. Театрализованная игра. Такая игра развивает способность ребенка распознавать состояние человека благодаря мимике, жестам.

5. Музыкальная деятельность. Она направлена на социальную адаптацию и всестороннее развитие.

6. Трудовая деятельность.

Из вышеперечисленного можно сделать вывод о том, что нарушение слуха является причиной развития неблагоприятных отношений. Оно сужает межличностное общение с родителями, а также с глухими и слышащими детьми, что приводит к неполноценному умению ребенка взаимодействовать с окружающими его людьми.

Библиографический список:

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – с. 203.

2. Бодалев А.А., Столин В.В. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

3. Исенина Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 1999. – 80 с.

4. Петровский А.В. Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Корнеева Лидия Михайловна.

г. Новосибирск, Муниципальное казенное образовательное учреждение «Специальная (коррекционная) школа-интернат № 37», воспитатель, lida0550@yandex.ru.

Аннотация. В статье представлены результаты проектной деятельности, направленной на развитие мелкой моторики детей с нарушениями слуха. Обоснована возможность развития устной речи в течение подготовки проекта, раскрыты организационные аспекты, а также основные навыки, которыми дети овладели на каждом этапе.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, мелкая моторика, устная речь.

При работе в специальной коррекционной школе для глухих и слабослышащих детей наблюдается различная степень владения детьми устной речью: одни дети владеют лишь элементарным речевым запасом, другие сохраняют речь в более значительной мере, третьи владеют ей полностью. Также у детей наблюдается повышенная утомляемость, агрессия, пассивность, замкнутость в себе и собственных интересах, помимо физического нарушения слуха, эмоциональная глухота. Для возможности использовать устную речь как средство познания и мышления слабослышащим детям необходимо овладеть всем словарным составом и грамматическим строем языка.

Проектная деятельность, являясь совместной деятельностью детей и педагога, позволяет компенсировать дефицит общения у ребенка, позволяет развить творческое воображение, познавательный интерес, а также может быть эффективным способом развития речи и обогащения словарного запаса. Используя проектную деятельность, возможно повысить уровень интеллектуального развития детей, а также развить учебную мотивацию [2].

В.А. Сухомлинский говорил: «Истоки способностей и дарования детей – на кончиках их пальцев». Данное высказывание позволяет нам узнать, что одним из благоприятных факторов становления устной речи является развитие мелкой моторики [3]. Движение пальцев рук влияют на формирование «речевых» зон, а также положительно действуют на кору головного мозга. Совершенствование мелкой моторики рук у детей с нарушениями в развитии должно проходить в течение всей жизни [1].

Подготовка проекта происходит во внеурочное время, используя жизненный опыт детей. При подготовке данного проекта на начальном этапе дети использовали новые информационные технологии, искали, запоминали, осваивали и рассказывали информацию о том, какие наряды существуют, какие из них считаются модными, и какие наряды они хотят. Дети учились самостоятельно не только получать новые знания, но и применять их в данном проекте и в дальнейшей жизни. Каждый ребенок сам выбирал цвет, стиль

наряда, даже делали зарисовки, как настоящие дизайнеры. На данном этапе развивалось творческое воображение, обогащался запас знаний о дизайне, дизайнерах, моделях, о моде и сочетаемости цветов в одежде.

На основном этапе – изготовление изделия, у детей формировались самостоятельность, терпение и аккуратность, а также развивалась образная память. Основной задачей, помимо изготовления костюмов, было поставлено формирование навыков устной речи как основного средства общения, а также развитие коммуникативных навыков. Дети без напоминания педагога проговаривали свои действия, обсуждали план создания изделия, помогали друг другу, задавали интересующие их вопросы.

Важность основного этапа проявляется в использовании различных инструментов – ножниц, иголок с нитками, карандашей и фломастеров. Использование этих инструментов способствовало развитию двигательных функций, в том числе и тонких движений пальцев рук. Как уже было сказано выше, мелкая моторика есть фактор формирования «речевых» зон. Таким образом, использование инструментов, на наш взгляд, оказало влияние на становление сенсорной и моторной сторон речи.

Последний этап проекта – подведение итогов. Дети, проявляя самостоятельность, сами выбрали песню для показа своих нарядов. Каждая девочка выбирала траекторию прохода, и каким способом она остановится. Все детали дети обсуждали между собой и с педагогом, с помощью устной речи решали организационные вопросы. Окончанием нашего проекта стала связь между материалом, из которого изготовлены наряды и годом экологии. Придуманные педагогом слова дети учились говорить с интонацией, с эмоциями призыва. Выученные детьми слова посредством публичного выступления способствовали развитию навыков фонетически правильной устной речи.

Публичной защитой проекта стало выступление на дне дефектологии. Дети испытали себя в качестве настоящих дизайнеров и почувствовали себя моделями. В непринужденной обстановке, в классе, дети делились своими впечатлениями с педагогом, обсуждали все этапы проекта и его результат. Таким образом, проектная совместная деятельность детей и педагога способствует не только развитию речи через мелкую моторику, но и раскрытию творческого потенциала детей.

Библиографический список:

1. Вавилова А.В. Развитие мелкой моторики как средство улучшения речи // Молодой ученый. – 2014. – №5. – С.495-497.
2. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников. – М.: Просвещение, 2011.
3. Шанина С.А., Гаврилова А.С. Играем пальчиками – развиваем речь. – М.: Дом. 21 век, 2011. – 249 с.

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Мельникова Кристина Геннадьевна.

г. Новосибирск, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», студент, cris.melnikova@yandex.ru.

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы формирования мотивации студентов-спортсменов с нарушениями слуха, приводятся примеры стимулирующих факторов. А также говорится об общем влиянии занятий спортом на человека с нарушением слуха.

Ключевые слова: мотивация, спорт, спортсмены с нарушениями слуха.

Постоянное стремление человека удовлетворять свои потребности в движении, развивать физические качества способствовало тому, что физические упражнения постепенно трансформировались в современные виды спорта. Именно с этим связан соревновательный характер двигательных действий и регулирование их определёнными правилами.

Спорт – это особый вид деятельности человека, который связан с большими физическими нагрузками и устойчивой положительной мотивацией у спортсмена к ежедневным нагрузкам на тренировках, к формированию устойчивых внутренних установок на саморазвитие, самовоспитание и самосовершенствование. Данный специфический вид деятельности приводит к формированию у спортсмена важных профессиональных и личностных качеств и особенностей, которые значимы не только для спорта, но и в повседневной жизни.

В современной психологии существует мнение, что спортсмены, имеющие высокий уровень мотивации достижения успеха, имеют хорошо осознанные цели и не только стремятся достичь высоких результатов и утвердиться в роли лидера, но и обладают хорошо развитым чувством долга, ответственностью перед тренером и товарищами по команде, что и является очень важными показателями для повышения результативности.

Мотивация, которая работает эффективно, предполагает активное реагирование на возникшие трудности без снижения настойчивости и применения различных видов стратегий. Неэффективно работающая мотивация будет толкать на уход от решения трудностей и применение заведомо проигрышных стратегий.

При возникновении проблем в ходе выполнения какого-либо задания, как правило, снижается уровень заинтересованности в нём. Дело в том, что это будет происходить независимо от того, выбрал ли задание сам индивид или же его ему «навязали», хотя если задание выбрал он сам, то снижение заинтересованности может быть менее выражено.

Многие специалисты приходят к единой мысли о необходимости целенаправленного формирования мотивации у людей, имеющих нарушения слуха. Подчёркивая при этом, что управлять формированием мотивов сложнее, чем формировать действия.

Для правильного формирования и развития мотивации необходимо поэтапное движение цели, при этом важно опираться на потребности и желания спортсмена или ученика. Также необходимо учитывать особенности развития старших школьников с нарушениями слуха. Позволять им самим контролировать процесс выполнения задания. Если сурдопедагог будет не только знать основные педагогические приёмы, но и уметь применять их на практике, то он сможет оказывать реальную помощь спортсменам и их тренерам.

Для того чтобы сурдопедагог мог воздействовать на формирование мотивации достижения можно воспользоваться двумя путями. Первый путь – проведение работы по осознанию мотивов: спортсмену раскрываются идеалы, цели, которые у него, по мнению тренера, необходимо сформировать, затем эти «нормы» превращаются из внешне понимаемых – во внутренние, принятые самим спортсменом. Второй путь – воспитание мотивов происходит через организацию сурдопедагогом разных видов деятельности спортсмена в условиях активной деятельности самого спортсмена.

Спортсмены с нарушениями слуха рассматривают занятия спортом как: а) улучшение качества жизни; б) достижение спортивного результата; в) социализацию в обществе [2, с. 171].

С уверенностью можно сказать, что борьба самбо является прекрасным методом воздействия на подрастающее поколение, имеет применение в широком возрастном диапазоне среди многих категорий населения (школьники, студенты, служащие и др.), в том числе в работе с детьми, имеющими нарушения слуха. По мнению А.В. Жалилова и А.С. Махова, одним из факторов, стимулирующих молодых спортсменов-самбистов с нарушением слуха к занятиям самбо, являются показательные выступления, которые имеют свое влияние на психоэмоциональное состояние. Стоит отметить, что в этом виде деятельности существуют определенные черты схожие с соревнованиями: подготовка к выступлению (наработка определенного вида бросков), волнение перед выступлением, внимание зрителей. Дети с нарушением слуха прекрасно осознают, что им в этом мероприятии надо продемонстрировать отточенную и филигранную технику бросков, так как к ним обращено внимание зрительской аудитории [1, с. 130]. Такое внимание закаливает характер и мотивирует спортсмена проявить все свои лучшие качества. Показательные выступления способствуют улучшению самочувствия борцов-самбистов с нарушениями слуха. Удачные выступления перед большой аудиторией зрителей повышает их уверенность в себе и даёт хорошую мотивацию продолжать развиваться в данном виде спорта.

Спортсмены, которые мотивированы на успех, не боятся столкнуться с неожиданными проблемами на пути достижения цели. Наоборот, им это даже понравится, ведь им придётся искать другие пути решения, демонстрировать

свои качества победителя, сильного человека, свою сообразительность и способность к принятию решений. А спортсмены, которые мотивированны на боязнь неудач, пойдут лёгким путём, чтобы как можно скорее избавиться от дела и не столкнуться с незапланированными ситуациями, которые могут ввести их в панику и состояние беспомощности, показать их несостоятельность в принятии решений. Они недооценивают себя и свои возможности и не способны адекватно оценивать сложившуюся ситуацию.

Библиографический список:

1. Жалилов А.В., Махов А.С. Показательные выступления как один из факторов, влияющих на психоэмоциональное состояние борцов-самбистов с нарушением слуха // Международный научный журнал «Символ науки». – 2016. – №10. – С. 129–131.
2. Рысакова О.Г., Махов А.С. Значение и структура мотивов глухих спортсменов России и зарубежья к занятиям сноубордингом // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2015. – №6. – С. 167–173.

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ГОРОДА НОВОСИБИРСКА В БЛОГОСФЕРЕ

Перминова Татьяна Александровна.

г. Новосибирск, МБОУ СОШ № 198, учитель высшей категории,
2204@mail.ru.

Аннотация. В статье представлен опыт исследования особенностей выражения языковой оценки в блогосфере на примере комментариев и отзывов с различных сайтов. Оценка является субъективной, относится к числу собственно человеческих категорий и является социально обусловленной, так как была исторически сформирована в обществе. Выделяются основные стратегии оценочных выражений: информативная, стратегия убеждения, похвалы и расспроса, обвинения, а также тактика наклеивания ярлыков. Данные приемы помогают формировать определенное мнение об объекте, несмотря на отрицательный или положительный характер отзыва.

Ключевые слова: языковая оценка, стратегии оценочных выражений, блогосфера.

В лингвистике постоянно ведётся поиск связей языковой оценки и характеристик личности (гендерных, национальных, психологических). Особенный интерес вызывает исследование оценочного компонента значения в блогосфере. В этой связи является важным изучение морально-этических представлений и ценностных установок социума, а также их закрепление в лексических значениях отдельных слов. Анализ значений таких слов дополняет результаты изучения языковой картины мира и языковой оценки в целом.

«Оценка относится к числу собственно человеческих категорий. Она задана физической и психической природой человека, его бытием и чувствованием; она задает его мышление и деятельность, его отношение к другим людям и предметам действительности, его восприятие искусства» [1. С. 5]. В современной науке учёные по-разному описывают виды и средства выражения оценки. Исследователи рассматривают данную категорию, прежде всего, с позиции положительного или отрицательного описания предмета или явления, выражающего оценку по признаку хорошо/плохо с точки зрения субъекта. Оценка представлена чаще в лексических значениях слов.

Выделяют три группы оценок: 1) сенсорные, то есть оценки, связанные с ощущениями, чувственным опытом; 2) эстетические и этические оценки; 3) рационалистические оценки, связанные с практической деятельностью, практическими интересами и повседневным опытом человека [1, с. 181]. Оценочное высказывание в большинстве случаев оказывает воздействие на адресата. Оценочность тесно взаимодействует с такими языковыми явлениями, как экспрессивность и эмоциональность.

Существует три основных типа оценочных компонентов: интеллектуально-логический тип, который основан на рационально-оценочных, логических суждениях о свойствах; эмоциональный тип, основанный на эмоциях, чувствах, переживаниях; эмоционально-интеллектуальный тип,

основанный на рационально-оценочных суждениях и переживаниях, эмоциях в органическом единстве [2, с. 175].

В русском языке для выражения оценки используются лексемы, словосочетания, интонация, ирония, контекст. Оценочная лексика создает субъективное видение мира говорящим посредством разграничения по признаку хорошо/нормально/плохо. Субъект речи при этом предстает как «человек мыслящий (приписывающий ценность на основе познанного другими и познаваемого им самим), чувствующий (испытывающий положительные, отрицательные эмоции либо безразличие) и действующий – говорящий (выражающий свое ценностное отношение и воздействующий им на окружающих) одновременно» [3, с. 8].

Общеоценочные представления, как и сама категория оценки, являются социально обусловленными, так как они исторически сформировались в обществе. Поскольку в оценке отражаются представления социума о ценностях, то нужно признать, что она обладает ментальной сущностью. Но в то же время оценка является и субъективной, индивидуальной, потому что она дается с позиции самого говорящего. Оценивая фрагменты действительности, человек пропускает их через свое сознание, разум, следовательно, оценка рациональна, содержательна. Выражение личного «я» в оценке делает ее субъективной, но не эмоциональной. «Эмоциональное» связано с проявлением чувств, однако человек не может выражать эмоций, не оценивая то, по отношению к чему они выражаются. А это значит, что «эмоциональное» является в то же время «оценочным» (т. е. в «эмоциональном» чувственное сочетается с рациональным) [4, с. 227–228].

Таким образом, категория оценки пронизывает все уровни языка и отражает мнение в соответствии с имеющейся у человека системой ценностей.

Отношение субъекта к объекту оценки выражается при помощи различных языковых средств. Самым распространённым является лексический уровень. Основными средствами внутри него выступают имена прилагательные, среди которых по степени употребительности выделяются хороший/плохой с их синонимичными рядами, а также все прилагательные, выражающие оценочное значение. Качественные прилагательные отличаются высокой степенью абстрактности, поэтому оценка может меняться в зависимости от мнения субъекта. Используются прилагательные в сравнительной степени. Кроме того, встречаются слова разной частеречной принадлежности, выражающие эмоциональную оценку: имена существительные, наречия, глаголы. Оценки могут быть выражены при помощи фразеологизмов, а также предложений и высказываний. Усилению оценки способствует использование риторического восклицания, вопросительного предложения. Способами выражения оценки могут быть литота, гипербола, метафора.

Исследование особенностей выражения языковой оценки в блогосфере города Новосибирска показало, что из 50-ти отзывов об образовательных учреждениях города Новосибирска 28 являются положительными, 22 – отрицательными. Наблюдается тенденция подчеркивания положительных черт

учебных заведений. Отрицательные отзывы отражают негативную оценку профессиональной деятельности педагогов, а также содержат в себе претензии к внешнему виду учебного учреждения. В положительных комментариях высказывается удовлетворённость учебным процессом и благодарность педагогическому коллективу, кроме того, помещаются рекомендации о поступлении в данное образовательное учреждение.

Оценка как языковое явление выполняет коммуникативные функции. Категория оценки тесно связана с миром оценивающего человека, поэтому оценка всегда субъективна, она служит для выражения отношения субъекта к объекту. Оценочность позволяет человеку различными языковыми средствами выразить свою точку зрения, тем самым обозначить позицию, передать определенные чувства и эмоции. Несмотря на многочисленные исследования, изучение оценки в языке остается спорным и открытым вопросом.

Библиографический список:

1. Арутюнова Н. Д. Аксиология в механизмах жизни и языка // Проблемы структурной лингвистики. – М.: Наука, 1982. –181 с.
2. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М.: Наука, 1974. – 367 с.
3. Синепупова О. С. Оценочная «картина мира» в публицистическом тексте (на материале печатных СМИ): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – М., 2006. – 8 с.
4. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. – М.: Наука, 1985. – С. 227–228.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Шаманаева Дария Алексеевна.

г. Новосибирск, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», студентка.

Покас Ксения Юрьевна.

г. Новосибирск, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», студентка, ksyu.pokas.96@mail.ru.

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о профессиональной деформации личности педагога. Представлены определения личности и профессиональной деформации. И как частный случай более подробно раскрывается эмоциональное выгорание педагога. Описаны признаки эмоционального выгорания, модели.

Ключевые слова: личность, профессиональная деформация, эмоциональное выгорание.

Когда человек начинает освоение профессии, это неизбежно сопровождается изменениями в структуре личности, когда для успешного развития в профессиональной деятельности происходит усиление и интенсивное развитие качеств, соответствующих профессии. И также происходит изменение, подавление и даже разрушение других структур личности, которые никак не связаны с процессом взаимодействия в сфере «человек-человек».

В «Толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова личность понимается как отдельное человеческое «Я», человеческая индивидуальность, как носитель отдельных социальных и субъективных признаков и свойств [5]. В книге «Общие основы психологии» Р.С. Немова указывает на то, что личность – понятие, обозначающее совокупность устойчивых психологических качеств человека, составляющих его индивидуальность [3].

Рассмотрим следующее определение – «профессиональная деформация личности». Профессиональная деформация личности – процесс и результат влияния на личностные свойства человека специфических особенностей определенной профессиональной деятельности, осуществляемой в течение длительного времени [4].

Профессиональная деформация большое влияние оказывает на личностные особенности представителей тех профессий, работа которых находится в сфере «человек-человек» – это руководители, работники по кадрам, педагоги, психологи, учителя, военнослужащие, медицинские работники.

Рассмотрим профессиональную деформацию личности на примере педагога. Так как эта профессия относится к группе «человек-человек», то для неё характерно эмоциональное выгорание как частный случай профессиональной деформации. Основной причиной профессионального выгорания педагога является необходимость проявлять чувство заботы о ребенке как ученике и воспитаннике.

В современном мире общество предъявляет высокие требования к учителю, но не только к профессиональным качествам, но и к личности как к таковой. Уровень выраженности профессиональной деформации учителя определяется стажем работы, содержанием педагогической деятельности и индивидуально-психологическими особенностями личности.

В настоящее время синдром эмоционального выгорания имеет диагностический статус (МКБ-10 Z73 – «Проблемы, связанные с трудностями управления своей жизнью»). Считается, что синдром эмоционального выгорания – истинный клинический синдром с невротическими особенностями, а не только усиление нормальной усталости от работы [1].

Зарубежные и отечественные исследования подтверждают, что выгорание является следствием профессиональных стрессов. Результатом же становятся:

- ухудшение качества работы (из-за истощения или цинизма);
- опоздания, больничные листы, преждевременный уход с работы (человек стремится свести к минимуму расход энергии и времени на рабочем месте);
- текучесть кадров (вследствие увольнений), необходимость учить новые кадры;
- проблемы со здоровьем (возникающие под бременем стрессоуязвимости);
- у женщин повышается вероятность ожирения;
- злоупотребление алкоголем, лекарствами (как попытка справиться со стрессом);
- семейные проблемы (из-за отвержения человеком помощи близких): конфликты, разводы.

Главная причина синдрома эмоционального выгорания – конфликт между ресурсами человека и требованиями, предъявляемыми к нему им самим и обществом, в результате которого возникает душевное переутомление, нарушается состояние равновесия.

В настоящее время существует несколько теорий, выделяющих стадии эмоционального выгорания:

Модель Дж. Гринберга [2002]:

- «Медовый месяц». Работник позитивно относится к работе, но по мере накопления рабочих стрессов профессиональная деятельность начинает приносить все меньше удовольствия.
- «Недостаток топлива». Появляются усталость, апатия, бессонница. При отсутствии дополнительной мотивации и стимулирования у работника снижаются интерес к трудовой деятельности, продуктивность работы, могут развиваться дистанцирование, цинизм. Если мотивация достаточно высока, используя НЗ (неприкосновенные запасы энергии), показывает высокие результаты, но за счет своего здоровья.
- Хронические симптомы. Чрезмерная работа без отдыха приводит к измождению, снижению иммунитета, к постоянной раздражительности, подавленности.
- Кризис. Часто развиваются хронические заболевания, что может привести к частичной или полной работоспособности; усиливаются

переживания по поводу недостаточной профессиональной компетентности, качества жизни.

– «Пробивание стены». Физические и психологические проблемы переходят в острую форму и могут спровоцировать угрожающее жизни человека заболевание.

Динамическая модель Б. Перлман и Е. А. Хартпман [1982]:

– Возникает напряженность вследствие недостатка навыков и умений работника, необходимых для соответствия статусно-ролевым и профессиональным требованиям; несоответствия работы ожиданиям человека, потребностям или ценностям.

– Появляются сильные ощущения и переживания стресса.

– Состояние человека характеризуется реакциями основных трех классов (физиологические, аффективно-когнитивные, поведенческие) в индивидуальных вариациях.

Модель М. Буриша:

– Предупреждающая фаза.

– Снижение уровня собственного участия.

– Эмоциональные реакции.

– Фаза деструктивного поведения.

– Психосоматические реакции.

– Разочарование.

Модель В. В. Бойко [2]:

– Фаза «Тревожное напряжение»: предвестник и «запускающий механизм» в формировании эмоционального выгорания.

– Фаза «Резистенция»: сопротивление нарастающему стрессу.

– Фаза «Истощение»: выраженное падение общего энергетического тонуса и ослабление нервной системы.

Библиографический список:

1. МКБ-10 ВОЗ. Международная классификация болезней. 10-й пересмотр. Классификация клинических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике / Под ред. Ю.Л. Нуллера, С.Ю. Циркина. – М.: Медицина. – 2007. – 644 с.
2. Моница Г.Б., Раннала Н. В. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости». — СПб.: Речь. – 2009. – 250 с.
3. Немов Р.С. Психология. Кн. 1. Общие основы психологии. – М. – 2003. – 688 с.
4. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК / Под общей редакцией А.А. Реана. – 2002. – 656 с.
5. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. – М.: Альта-Принт. – 2005. – 1216 с.

Научное издание

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ (Новосибирск, 15 сентября 2017 г.)**

Подписано в печать 28.09.2017 г.

Бумага офсетная.

Печать цифровая.

Формат 60x84 1/16. Гарнитура «TimesNewRoman». Усл. печ. л. 4,42.

Тираж 100 экз. Заказ 155/280917.

Отпечатано: ООО «А-СИБ»

630091, г. Новосибирск, Фрунзе, 5 оф. 604