



**СИБИРСКИЙ ИНСТИТУТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ,
ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

**ПЕРСПЕКТИВНЫЕ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

НОВОСИБИРСК

2016

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

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ

КОНФЕРЕНЦИИ

(Новосибирск, 31 октября 2016 г.)

НОВОСИБИРСК

2016

УДК 159.9:37:364
ББК 88.9+74+
60.9

Рекомендовано научно-методическим
советом ЧУДПО СИПППИСР

П27

Редакционная коллегия:

Сорокина Елена Львовна, канд. пед. наук, доцент (отв. редактор)

Иванов Игорь Васильевич канд. пед. наук, доцент

Кузь Наталья Александровна, канд. пед. наук, доцент

Пискун Ольга Юрьевна канд. пед. наук, доцент

Елинская Янина Алексеевна директор ЧУДПО СИПППИСР

Перспективные научно-практические исследования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 31 октября 2016 г. / отв. ред. Е.Л. Сорокина – Новосибирск: ЧУДПО СИПППИСР, 2016. – 134 с.
ISBN 978-5-9908021-2-4

Данная книга является сборником материалов Всероссийской научно-практической конференции. Конференция организована и проведена ЧУДПО СИПППИСР. 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 159.9:37:364
ББК 88.9+74
+60.9
ISBN 978-5-9908021-2-4

© Частное учреждение дополнительного профессионального образования Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, 2016
© Группа авторов, 2016

Содержание

<i>Аблѣзгова С.А.</i>	6
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	
<i>Алеева Э.С.</i>	9
ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ПРИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ	
<i>Владыкина Е.А., Александрова Е.Р., Кузнецова М.В.</i>	12
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТА КАК СПОСОБА АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ, ОСНОВАННОГО НА ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЯХ	
<i>Гордиенко Т.В.</i>	19
МЕТОД НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
<i>Донская М.В.</i>	24
ЛОГИЧЕСКИЕ БЛОКИ ДЪЕНЕША КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРИЗНАКОВ ОДАРЁННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
<i>Жукова Г.В.</i>	33
РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ НАРОДНЫХ ПОДВИЖНЫХ ИГР	
<i>Загидуллина Ю.П.</i>	36
ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВЫХ МАСТЕРСКИХ КАК НЕТРАДИЦИОННАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ	
<i>Илюшенко Л.Б.</i>	39
РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ПОТЕШНОГО ФОЛЬКЛОРА	
<i>Исаева А.И.</i>	42
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ ПО СЕНСОРНОМУ ВОСПИТАНИЮ В ДЕТСКОМ САДУ И ДОМА	
<i>Кононова О.С.</i>	45
АГРЕССИЯ В СТРУКТУРЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ЕЁ ПРЕОДОЛЕНИЯ	
<i>Кононова О.С.</i>	49
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ СРЕДСТВАМИ ЭКОЛОГО-КРАЕВЕДЧЕСКОГО ТУРИЗМА	
<i>Корон В.О.</i>	53
ПРОЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ ТРАНСФОРМАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
<i>Крянга А.А., Кулишова Т.В., Газаматов А.В.</i>	60
ДИНАМИКА ВЕГЕТАТИВНЫХ И ТРЕВОЖНО-АСТЕНИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У БОЛЬНЫХ ХРОНИЧЕСКИМ ПРОСТАТИТОМ НА ФОНЕ РЕАБИЛИТАЦИИ С ВКЛЮЧЕНИЕМ МАГНИТОЛАЗЕРНОЙ ТЕРАПИИ И КРАСНОГО СВЕТА	
<i>Куянова Т.В.</i>	65
ПОВЫШЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	
<i>Малых Ю.В.</i>	69
ТРЕНДЫ В ОБЩЕСТВЕ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	

Матыгулина Т.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НЕСЛЫШАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	72
Морозова Е.Э. СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	77
Петрук И.В. СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО И ГЕНЕРАЛИЗОВАННОГО ДОВЕРИЯ	83
Полевик Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ЧЕРЕЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ	88
Попова О.Н. ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИРОДНЫМ МИРОМ КРАЙНЕГО СЕВЕРА	92
Потейко А.В. ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	97
Пуханова Т.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ГРАМОТЕ	105
Чигряй Н.В. ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА.	107
Щеклачева О.В. СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ В ГРУППАХ КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	112
Ющак Т.В. РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА СО ВЗРОСЛЫМИ И СВЕРСТНИКАМИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ	120
Яковлева С.И. ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ВЗРОСЛЫХ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДО	123
Якушенко А. Я. РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА	127
Ярыгина Н.Л. К ВОПРОСУ О ВНЕДРЕНИИ ПРОФЕССИИ ТЬЮТОРА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	130

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аблѐзгова Светлана Александровна.

МДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 10», Белгородская область, г. Валуйки, учитель-логопед.

Аннотация. Развитие речи детей дошкольного возраста - актуальная проблема, так как степень сформированности речи влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Речь зависит от эмоционального состояния человека, его интересов, склонностей и привычек. Проблема речевого развития – одна из важнейших проблем воспитания детей дошкольного возраста. Сегодня стоит острая проблема, связанная с организацией игровой деятельности современных детей. Необходимо активизировать работу по развитию речи детей дошкольного возраста через театрализованную деятельность, которая позволяет решить коррекционные задачи.

Ключевые слова: организация, режимные моменты, задачи.

По мнению Б.М.Теплова «Театр – это волшебный мир. Он дает уроки красоты, морали и нравственности. А чем они богаче, тем успешнее идет речевое развитие».

Хорошо развитая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности. Театрализованная игра – это творческая игра. Она представляет собой разыгрывание литературных произведений (сказок, рассказов, инсценировок). Герои литературных произведений становятся действующими лицами, а их приключения, события жизни, изменѐнные детской фантазией – сюжетом игры.

Развивая речь детей в театрализованной игре, нами ставятся следующие задачи:

- развитие словаря – обогащение словарного запаса детей в процессе ознакомления с окружающей жизнью;
- развитие звуковой культуры речи – развитие речевого слуха, обучение правильному звукопроизношению, овладение средствами звуковой выразительности, выработка четкой дикции, формирование культуры речевого поведения;
- формирование грамматического строя речи – создание условий для практического освоения всех частей речи;
- развитие связной речи [1, с. 85].

На наш взгляд, театрализованные игры позволяют:

- развивать общую моторику и тонкие движения пальцев рук;
- выработать умение управлять своими органами артикуляции;
- формировать навык правильного речевого дыхания;
- улучшить дикцию, четкое произношение звуков;
- тренировать навык активно пользоваться мимическими мышцами;
- повышать работоспособность, речевую активность.

Основные требования, предъявляемые к организации театрализованных игр:

- Содержательность и разнообразие тематики.
- Постоянное включение театрализованных игр во все формы педагогического процесса.
- Максимальная активность детей на этапах и подготовки, и проведения игр.
- Сотрудничество детей друг с другом и с взрослыми на всех этапах организации театрализованной игры.
- Последовательность и усложнение содержания тем и сюжетов, избранных для игр, соответствуют возрасту и умениям детей [2, с. 35].

Театрализованные игры могут быть включены в перечисленные режимные моменты:

- Театрализованные игры в НОД.

Во время занятия педагог включает театрализованную игру как игровой прием и форму обучения детей. Игровая форма проведения занятия способствует раскрепощению ребенка, созданию атмосферы свободы. Так, на занятиях по звукопроизношению, по грамоте с помощью театрализованных игр дети учатся правильному произношению звуков.

- Использование театрализованных игр в свободной совместной деятельности во время прогулки. Например, при изучении лексической темы «Осень» используются в работе такие театрализованные игры как: «Осенние листочки», «Ветерок», «Дождь», «Солнышко и дождик» и др. В этих играх дети изображают как кружатся осенние листочки, как они шуршат, как качаются под ветром деревья, как люди прячутся от непогоды, т.е. через эти игры дети учатся правильно дышать, развивается фонематический слух, мимика, идет согласование речи и движения, воспитывается любовь к прекрасному, к природе и т.д.. [3, с. 55].

- Использование театрализованных игр в самостоятельной деятельности детей. В самостоятельных детских играх отражаются персонажи и сюжеты, взволновавшие детей. Яркие сюжеты, игры, хороводы, усвоенные в совместной свободной деятельности детей и взрослых, в играх-занятиях, также способствуют возникновению самостоятельной театрализованной игры детей. Детям даётся возможность пользоваться в самостоятельной деятельности пальчиковым театром, где импровизируют на основе знакомых стихов и потешек, сопровождая свою речь несложными действиями.

Выход на сцену – это уже ответственность. Поэтому необходимо заранее заучивать текст, роли, позы, жесты. Главное – это понимание смысла сказки. Умело, поставленные вопросы побуждают детей думать, анализировать сложные ситуации.

Театрализованная игра – это лишь ступенька, которая выводит на более высокий уровень театрального творчества, когда маленькие дети начинают принимать участие в создании спектаклей. По итогам результатов диагностики уровня речевого развития можно сделать следующие выводы: происходит уменьшение количества детей с низким уровнем и увеличение количества детей с высоким уровнем развития речи (словарный запас, звуковая культура речи, связная речь, выразительность речи).

Таким образом, театрализованная игра является эффективным средством в речевом развитии ребёнка-дошкольника и позволяет достигнуть значимых результатов в активизации и совершенствовании словарного запаса, грамматического строя речи, звукопроизношения, навыков связной речи, темпа, выразительности речи. А участие в ней доставляет детям радость и вызывает активный интерес к спектаклям.

Библиографический список:

1. Маханева М.Д. «Театрализованные занятия в детском саду» / Пособие для работников дошкольных учреждений. М., 2003 – 128с.
2. Петрова Т.И., Сергеева Е.Л., Петрова Е.С. «Подготовка и проведение театрализованных игр в детском саду» М., 2003 –77 с.
3. Ушакова, О.С. Придумай слово. Речевые игры и упражнения для дошкольников [текст] / О.С. Ушакова. – М. ИПТ, 2001. – 95 с.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ПРИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ

Алеева Эрика Сергеевна.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 35», г. Ангарск, воспитатель.

Аннотация. В статье речь идет о разнообразной совместной деятельности в триаде «педагоги, родители и дети» в области художественно-эстетического развития. В данной работе предложен перечень игр-занятий, которые позволяют использовать нетрадиционные техники рисования при совместной деятельности взрослых и детей.

Ключевые слова. Художественно-эстетическое развитие, совместное творчество, взаимодействие, игры, занятия.

«Только вместе с родителями, общими усилиями, педагоги могут дать детям большое человеческое счастье» (В.А. Сухомлинский).

Художественно-эстетическое образование является важным моментом в формировании и развитии личности человека, поэтому раннее приобщение ребёнка к искусству играет значительную роль в формировании художественной культуры [2, с. 12].

Каждый ребёнок по своей природе – творец. Но, как правило, его творческие возможности находятся в скрытом состоянии и не всегда полностью реализуются. Создавая условия, побуждающие ребенка к занятиям искусством, можно раскрыть эти дремлющие до поры до времени творческие способности [1, с.52].

Сегодня, признав приоритет семейного воспитания перед общественным, возложив ответственность за воспитание детей на родителей, мы понимаем, что это требует новых отношений семьи и дошкольного учреждения. Новизна этих отношений определяется понятиями сотрудничество и взаимодействие. Сотрудничество – это общение на равных, а взаимодействие – способ организации совместной деятельности, которая осуществляется с помощью общения на равных.

Ведущие специалисты по работе с семьёй (Л.И. Маленкова, Е.П. Арнаутова, Т.И. Ерофеева, Н.Д. Ватутина, Т.Н. Доронова и др.) отмечают, что совместная работа педагогов и родителей является ценнейшим инструментом, позволяющим составить для каждого ребёнка свой воспитательный маршрут, подобрать оптимальный вариант индивидуального развития [3, с.15].

Эффективность семейного воспитания детей, по утверждению многих исследователей (М.П. Гурьянова, Ю.В. Василькова, Т.Ф. Яркина, А.А. Майер, Б.З. Вульф и др.), во многом зависит от уровня педагогической грамотности, педагогической образованности и компетентности родителей [4, с.15].

Современные родители образованны, обладают широким доступом к информации из области педагогики и психологии. Однако высокий уровень образования, эрудированность и информированность родителей не являются гарантией достаточного уровня их педагогической культуры. Родители испытывают затруднения в воспитании детей, выборе оптимальных воспитательных методов и приёмов в применении полученной из разных источников информации непосредственно на практике. Они нуждаются в получении конкретной адресной помощи. Именно педагоги способны оказать поддержку родителям.

Проблему по формированию художественной культуры можно решить через сотворчество родителей с ребёнком. Ведь известно, что решающее влияние на приобщение детей к творчеству оказывает личный пример родителей, их ценностные ориентации, совместные игры-занятия [5, с.14].

Мы предположили, что если организовать совместные действия родителя и ребёнка в условиях группы, то родитель сможет стать партнёром своего ребёнка. И в данной ситуации, сможет осваивать тактики эффективного взаимодействия с ребёнком. Процесс сочувствования, совместного эстетического переживания заполнит эмоциональный резервуар малыша и сделает взаимоотношения взрослого с ребёнком более значимыми в дальнейшей жизни, что, непременно, скажется на креативном развитии ребенка. А это и значит – расти вместе.

Особое внимание в сотворчестве «педагог – ребёнок – родитель» мы уделяем изобразительной деятельности. Организуя игры-занятия по рисованию с использованием нетрадиционных техник.

В связи с этим, была разработана и апробирована программа и методические рекомендации «В мастерской маленького художника», которая позволяет развивать художественные способности детей раннего возраста в условиях семейного воспитания. В программе реализуется идея взаимодействия детского сада и семьи, что обеспечивает единое образовательное пространство и позволяет овладеть знаниями, умениями, навыками по изобразительной деятельности, как с детьми, так и с родителями.

Новизна данной программы состоит в параллельном обучении детей и родителей, а также применении игровых технологий и групповых форм обучения родителей. При включении малыша в совместную с взрослым деятельность, ребёнок ощущает, что взрослый играет с ним с огромным увлечением и интересом, что процесс рисования притягивает и захватывает взрослого, и малыш также проникается радостным ощущением созидания.

Занятия проводятся в форме игровой мастерской с участием родителей, где игры-занятия по изобразительности с включением нетрадиционных техник рисования переплетаются с играми по развитию речи, с двигательной активностью и музыкальными играми. В своей работе мы учитываем принципы андрагогической модели обучения: учет личностного опыта родителей, акцент

на эмоциональной стороне деятельности родителей, развитие родительской рефлексии.

Конструктивной особенностью данной программы является её лаконичность и последовательность, разнообразие разделов, видов работ (тем). Большая часть времени отводится на практические занятия.

Методическое обеспечение, развивающая предметно-пространственная среда, включение в содержание занятий национально-регионального компонента, а также разнообразные формы работы родителей с детьми – всё это создаёт условия для реализации данной программы. И в полной мере способствует развитию у детей образного воображения, творческого мышления, художественных способностей, развития речи.

Таким образом, на основе проведённой работы можно сделать выводы:

- активность ребёнка раннего возраста в процессе рисования зависит от активности матери;
- работа с красками вызывает положительные эмоции и снимает отрицательные – как у ребёнка, так и у матери;
- чем раньше начата работа с красками, тем быстрее развивается мелкая моторика рук, появляются любимые цвета, индивидуальные для ребёнка;
- в результате занятий существенно повышается мотивация родителей к взаимодействию с ребёнком, появляется желание творить самим.

Творческий процесс увлекает детей, а малышей особенно. Японская пословица гласит: «Когда рисуешь ветвь, нужно слышать дыхание ветра». Следуя пословице, можно нарушать все запреты стандартного рисования, нужно мазать, и не только пальчики, но и ладошки, носик, ступни, и тогда, наши рисунки «оживут»: петухи закукарекают, ножки побегут по дорожке, и листья зашелестят на ветру, а медузы на дне океана затеют веселую игру.

Библиографический список:

1. Шпикалова Т.Я. Волшебный мир народного творчества. – М.: Просвещение, 2001. – 105с.
2. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. – М.: Академия, 2000. – 385с.
3. Данилина Т.А., Лагода Т.С., Зуйкова М.Б. Взаимодействие дошкольного учреждения с социумом. М.: АРКТИ, 2003. – 85с.
4. Доронова Т.Н. Природа, искусство и изобразительная деятельность. – М.: Просвещение, 2004. – 105с.
5. Доронова Т.Н. Играют взрослые и дети. - М.: Линка-Пресс, 2006. – 208с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТА КАК СПОСОБА АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ, ОСНОВАННОГО НА ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЯХ

Владыкина Евгения Александровна.

ГПОУ «Прокопьевский промышленно-экономический техникум», г. Прокопьевск, преподаватель права.

Александрова Екатерина Рудольфовна.

ГПОУ «Прокопьевский промышленно-экономический техникум», г. Прокопьевск, преподаватель истории.

Кузнецова Мария Владимировна.

ГПОУ «Прокопьевский промышленно-экономический техникум», г. Прокопьевск, педагог-психолог.

Аннотация: В рамках данного исследования был разработан веб-квест «Холокост: память и предупреждение», цель которого заключается в углублении знаний участников веб-квеста по вопросам Холокоста, и формирование мировоззрения, основанного на общечеловеческих ценностях. В ходе прохождения данного веб-квеста участник последовательно выполняет три ключевые роли: «Историк-политолог», «Искусствовед», «Психолог». При разработке заданий, учитывались различные способности обучающихся: музыкальные, творческие, поэтические, художественные, а также, увлеченность Интернет-технологиями. Веб-квест сопровождается примерами различных литературных, музыкальных, изобразительных и кинематографических произведений по теме Холокост, для обогащения и расширения культурного кругозора обучающихся. Веб-квест был апробирован на студентах 1–4 курсов ГПОУ «Прокопьевский промышленно-экономический техникум» и получил положительную оценку испытуемых.

Ключевые слова: веб-квест, Холокост, толерантность, общечеловеческие ценности.

В век расцвета информационных технологий большинство молодых людей еще с раннего возраста используют современные информационные технологии в образовательной деятельности, тем самым упрощая для себя процесс поиска необходимой информации, ее дальнейшей обработки и представления в различных презентативных формах. Прогресс не обошел стороной и самих педагогов. Все чаще учителя и преподаватели на своих занятиях активно используют информационные технологии для обогащения и актуализации необходимой информации, при этом отмечая, повышения мотивации обучающихся к самообучению, формирование новых компетенций, реализацию креативного потенциала на занятиях.

В современном мире все большее значение приобретает внедрение в учебный процесс, технологий, связанных с глобальной сетью Интернет. В сети Интернет, находится большое количество веб-сайтов, в том числе и образовательных, на которых располагается необходимая для учебного процесса информация. Часто поиск необходимой информации осуществляют самими обучающимися, однако, в ходе поиска им приходится часто просматривать те веб-сайты, которые не содержат полезной информации, а лишь отвлекают учащегося от учебного процесса. Поэтому, растет актуальность совершенствования процессов поиска и использования информации, как средства при обучении, становится значимой необходимостью разработки технологии, которая могла бы стать промежуточным звеном в учебном процессе между обучающимся и глобальной сетью Интернет. В качестве такой технологии может выступить образовательный веб-квест, в котором будут располагаться ссылки на уже отобранные веб-ресурсы, помогающие в изучении какой-либо конкретной темы.

Кроме того, в настоящее время в различных сферах деятельности ощущается нехватка специалистов, способных самостоятельно и в команде решать возникающие проблемы, с помощью Интернета. Поэтому работа учащихся в таком варианте проектной деятельности, как веб-квест, разнообразит учебный процесс, сделает его живым и более интересным.

«Образовательный веб-квест – это сайт в Интернете, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу. Разрабатываются такие веб-квесты для максимальной интеграции Интернета в различные учебные предметы на разных уровнях обучения в учебном процессе. Они охватывают отдельную проблему, учебный предмет, тему, могут быть и межпредметными. Различают два типа веб-квестов: для кратковременной (цель: углубление знаний и их интеграция, рассчитаны на одно-три занятия) и длительной работы (цель: углубление и преобразование знаний учащихся, рассчитаны на длительный срок – может быть, на семестр или учебный год). Особенностью образовательных веб-квестов является то, что часть или вся информация для самостоятельной или групповой работы учащихся с ним находится на различных веб-сайтах. Кроме того, результатом работы с веб-квестом является публикация образовательных продуктов учащихся в виде веб-страниц и веб-сайтов (локально или в Интернет)» [2, с.16].

Разработчиками веб-квеста как учебного задания является Берни Додж, профессор образовательных технологий Университета Сан-Диего (США).

Им определены следующие виды заданий для веб-квестов:

1. Пересказ – демонстрация понимания темы на основе представления материалов из разных источников в новом формате: создание презентации, плаката, рассказа.
2. Планирование и проектирование – разработка плана или проекта на основе заданных условий.

3. Пересказ – демонстрация понимания темы на основе представления материалов из разных источников в новом формате: создание презентации, плаката, рассказа.
4. Планирование и проектирование – разработка плана или проекта на основе заданных условий.
5. Самопознание – любые аспекты исследования личности.
6. Компиляция – трансформация формата информации, полученной из разных источников: создание книги кулинарных рецептов, виртуальной выставки, капсулы времени, капсулы культуры.
7. Творческое задание – творческая работа в определенном жанре – создание пьесы, стихотворения, песни, видеоролика.
8. Аналитическая задача – поиск и систематизация информации.
9. Детектив, головоломка, таинственная история – выводы на основе противоречивых фактов.
10. Достижение консенсуса – выработка решения по острой проблеме.
11. Оценка – обоснование определенной точки зрения.
12. Журналистское расследование – объективное изложение информации (разделение мнений и фактов).
13. Убеждение – склонение на свою сторону оппонентов или нейтрально настроенных лиц.
14. Научные исследования – изучение различных явлений, открытий, фактов на основе уникальных он-лайн источников.

Примерная структура любого веб-квеста определена и представлена следующим образом:

1. Вступление.
 2. Центральное задание.
 3. Список информационных ресурсов.
 4. Описание процедуры работы.
 5. Описание критериев и параметров оценки веб-квеста.
 6. Руководство к действиям.
- Заключение.

Веб-квест – это игра и обучение. Хороший веб-квест сделает процесс обучения намного интереснее как для обучающегося, так и для преподавателя. Кроме того, веб-квест развивает критическое и творческое мышление, переключая внимание ученика с глобального на местный уровень.

Веб-квест – это уникальная возможность использования всемирной сети Интернет для обучения. Веб-квест – это наиболее интересные аутентичные задания и ролевые игры в одно и то же время. Играя роль, обучающиеся учатся смотреть на проблему с разных точек зрения.

Веб-квест позволяет исследовать проблему более или менее глубоко, и таким образом он идеален для обучающихся любого уровня. Он прекрасно подходит для обучения в команде, повышает уверенность в своих силах,

пробуждает интерес и самооценку, что способствует формированию коммуникативной компетенции.

Почтение памяти жертв Холокоста неотделимо от исследования причин трагедии, пошатнувшей основание человеческой цивилизации, как и от воспитания уважения, друг к другу, а также пресечения предрассудков, антисемитизма и разжигания ненависти.

Веб-квест «Холокост: память и предупреждение» позволяет узнать не только историю Холокоста и геноцидов XX века, а также позволяет выработать навыки независимого исторического мышления и критического осмысления фактов, сформировать мировоззренческие суждения, основанные на моральных ценностях гражданского общества, осознать опасность любых проявлений ксенофобии, шовинизма, неонацизма, антисемитизма, также сочувствия к жертвам геноцидов.

Каждому, кому важно благополучие его близких и друзей должен понимать, как важно противостоять ненависти, агрессии и жестокости.

Целью веб-квеста «Холокост: память и предупреждение» заключается в углублении знаний участников веб-квеста по вопросам Холокоста, формирование мировоззрения, основанного на общечеловеческих ценностях.

Для достижения поставленной цели, необходимо решить следующие задачи:

1. Раскрыть значение понятия «Холокост» и его этимологию.
2. Ознакомиться с наиболее яркими историческими хрониками Холокоста, на примере Второй мировой войны: взгляд очевидцев, публикации, Холокост в искусстве, фотодокументы и др.
3. Раскрыть смысл и значение понятия «толерантность» и его взаимосвязь с темой Холокоста.
4. Проверить свои знания по теме Холокост.
5. Проверить свой уровень толерантности, при прохождении психологических тематических тестов.

Веб-квест «Холокост: память и предупреждение» направлен на:

- воспитание толерантного сознания, исторического мышления, в основе которого должно лежать неприятие проявления антисемитизма, ксенофобии, шовинизма, неонацизма;
- усвоение важности уроков Холокоста для понимания проблем современного развития нашей страны и мира;
- привлечение участников к исследовательской деятельности, развитие аналитического мышления, умения выделять логические связи, приобщение к способам и культуре научного познания.

Место веб-квеста в образовательном процессе. Данный веб-квест разработан для проведения как внеклассных мероприятий по дисциплинам «Истории», «Психологии», «Обществознания» в рамках дополнительного и углубленного изучения истории Холокост и его значения в современном мире, так и может использоваться на практических занятиях и для внеаудиторной

самостоятельной работы обучающихся по соответствующим темам в рамках учебного процесса.

Предполагаемая возрастная категория участников:

1. Школьники (9–11 классы).
2. Студенты профессиональных и средне-профессиональных образовательных организаций.
3. Студенты ВУЗов.
4. Учителя и преподаватели средней и высшей школы.

Участники веб-квеста: студенты 1–4 курсов ГПОУ «Прокопьевский промышленно-экономический техникум».

Продолжительность веб-квеста: рассчитана ориентировочно на 4 академических часа (поэтому данный веб-квест применим как для практических занятий, так и для внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся).

Центральное задание веб-квеста и ожидаемый результат: углубление знаний по вопросам Холокоста с последующей проверкой полученных знаний в ходе тестирования, а также выявление уровня толерантности, при прохождении психологических тематических тестов.

Особенность данного веб-квеста заключается не только в последовательном выполнении каждой роли при прохождении веб-квеста «Холокост: память и предупреждение», но и в определении уровня толерантности участниками веб-квеста, при прохождении психологических тематических тестов. Также в рамках данного веб-квеста предлагаются разработанные упражнения для повышения уровня толерантности в группе, которые могут быть достаточно полезны на внеурочных занятиях и на начальных этапах коллективной работы в период адаптации обучающихся. Веб-квест сопровождается примерами различных литературных, музыкальных, изобразительных и кинематографических произведений по теме Холокост, для обогащения и расширения культурного кругозора обучающихся.

Данный веб-квест можно проходить в двух режимах:

1. «Участник» – непосредственное прохождение веб-квеста, с последовательным освоением ролей.
2. «Гость» – самостоятельное изучение представленной информации без непосредственного прохождения веб-квеста.

Работа в веб-квесте «Холокост: память и предупреждение», дает возможность его участникам развить:

- личностные результаты: сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития общественной науки и практики, основанного на диалоге культур, а также различных форм общественного сознания, осознание своего места в поликультурном мире.
- предметные результаты: владение умениями применять полученные знания в повседневной жизни, прогнозировать последствия принимаемых решений; сформированность навыков оценивания социальной информации,

умений поиска информации в источниках различного типа для реконструкции недостающих звеньев с целью объяснения и оценки разнообразных явлений и процессов общественного развития

– метапредметные результаты: использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, владение навыками получения необходимой информации из словарей разных типов, умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников; умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач.

Адрес веб-квеста «Холокост: память и предупреждение» в сети Интернет: <https://holokost0826.blogspot.ru/>.

В ходе реализации веб-квеста «Холокост: память и предупреждения» были получены следующие результаты:

1. При прохождении роли «Историк-политолог» результатом качества освоения роли является решение теста «Что я знаю о Холокосте?». По состоянию реализации веб-квеста с 26 сентября по 14 октября 2016 года указанный тест прошли 55 участников.

Исходя из анализа результатов прохождения теста было выявлено (см. рис.1):

- 62% (34 человека) участников выполнили тест без ошибок;
- 29% (16 человек) участников выполнили тест с одной ошибкой;
- 9% (5 человек) участников выполнили тест с двумя ошибками.

Выполнение теста с большим количеством ошибок зафиксировано пока не было. Кроме того, в ходе анализа качества ответов на вопросы, было выявлено, что наибольшую сложность для испытуемых представляет вопрос «Что является главным мифом о Холокосте?», где 38% участников (21 человек) совершали ошибку именно в указанном вопросе.

При прохождении роли «Искусствовед» результатом качества освоения роли является решение теста «Холокост и искусство». По состоянию реализации веб-квеста с 26 сентября по 14 октября 2016 года указанный тест прошли 55 участников.

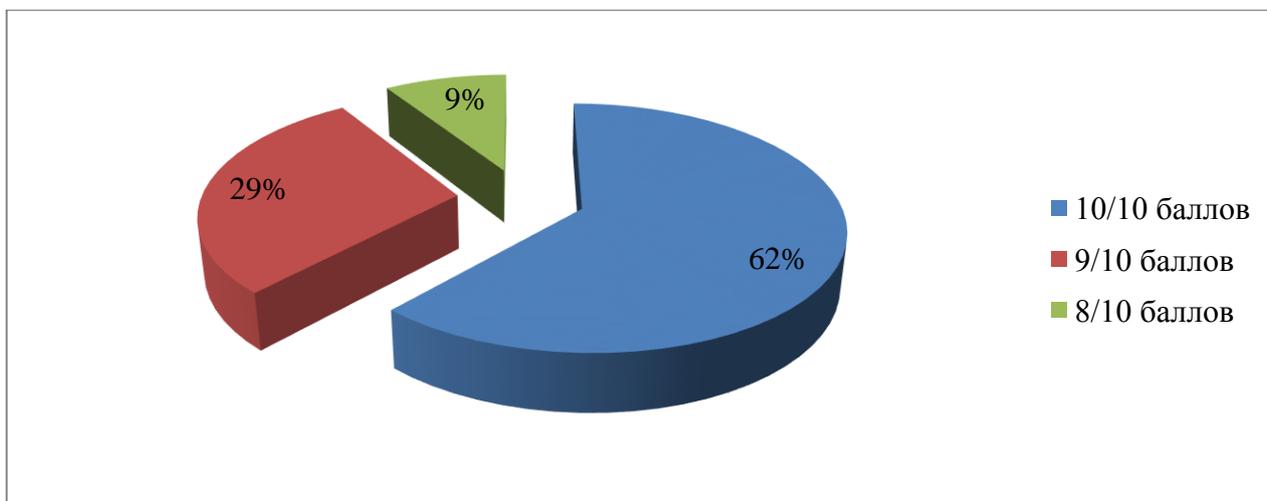


Рис.1. Результаты выполнение теста «Что я знаю о Холокост?»

2. Исходя из анализа результатов прохождения теста было выявлено (см. рис.2):

- 49% (27 человек) участников выполнили тест без ошибок;
- 27% (15 человек) участников выполнили тест с одной ошибкой;
- 15% (8 человек) участников выполнили тест с двумя ошибками;
- 7% (человека) участников выполнили тест с тремя ошибками;
- 2% (1 человек) участников выполнили тест с шестью ошибка (неудовлетворительный результат).

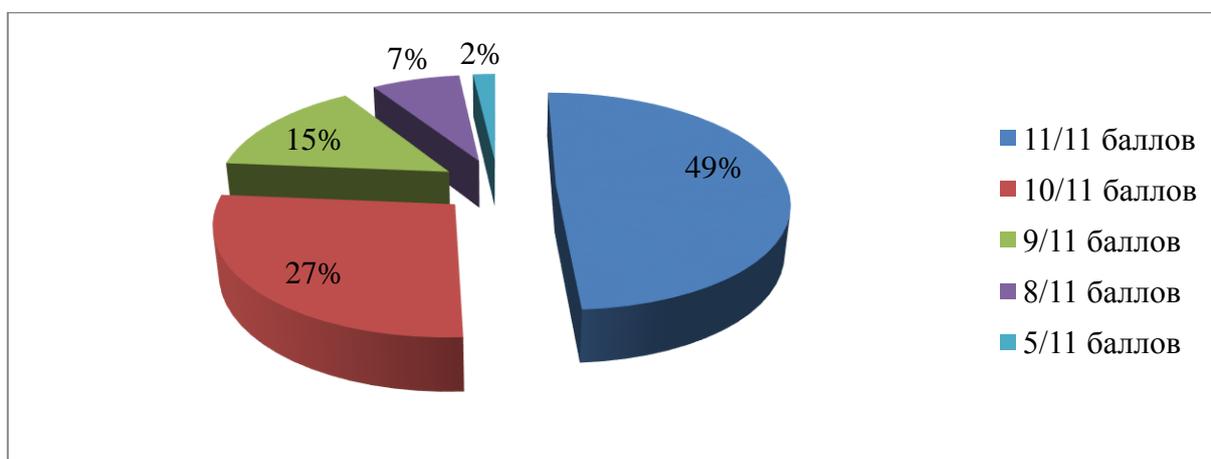


Рис. 2. Результаты выполнение теста «Холокост и искусство»

Таким образом, можно сделать вывод, что подавляющее большинство участников веб-квеста успешно справляются с поставленными перед ними задачами. Об этом свидетельствуют результаты пройденных тестов. Кроме того, в ходе анализа «Чек-листа», который предлагается заполнить всем участникам по завершению веб-квеста было выявлено, что:

- Степень понимания заданий веб-квеста «достаточно понятны» – 66,7% опрошенных), «полностью понятны» – 33,3% опрошенных .
- Степень сложности представленных заданий в веб-квесте 66,7% определили как «простые», а 33,3% – как «сложные».

– Все 33 человека-опрошенных положительно отзываются о данном веб-квесте.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что веб-квест «Холокост: память и предупреждение» получило положительную оценку испытуемых и имеет реальные практические результаты. В дальнейшем, данный веб-квест еще неоднократно планируется использовать на занятиях истории, обществознания и психологии. Также, планируется продолжить работу над данным веб-квестом в направлении исследования Нюрнбергского процесса, как не менее значимого события для мировой истории.

Прохождение веб-квеста «Холокост: память и предупреждение», позволяет его участникам ближе ознакомиться с ужасающими событиями второй мировой войны. При работе с сайтом, участники получают всю необходимую им информацию для выполнения заданий веб-квеста

Библиографический список:

1. Альтман И. А. Жертвы ненависти. Холокост в СССР, 1941 – 1945 гг. – М.: Фонд «Ковчег», 2002. – 543 с.
2. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании». – 2009. – С. 16–21.
3. Гроссман В., Эренбург И. Неизвестная «Черная книга»/ сост. Альтман И. – М, 2015. – 412с.

МЕТОД НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Татьяна Валентиновна Гордиенко.

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №1 «Северок», г. Норильск, учитель-логопед.

Аннотация: В статье представлено подробное описание этапов работы по обогащению словаря и активизации самостоятельной речи ребенка с помощью наглядного моделирования. В основу наглядного моделирования положена игра. Данный метод может быть использован как в индивидуальной, так и в подгрупповой работе педагога. Применение метода наглядного моделирования в работе с детьми с нормальным речевым развитием поможет расширить и обогатить речевые навыки, а при работе с детьми с нарушением развития лексико-грамматического строя и связной речи – скорректировать имеющиеся недостатки.

Ключевые слова: символ, заместитель, моделирование, развитие умственных способностей, обогащение словаря.

Связная речь занимает важное место в общении ребенка со сверстниками и взрослыми, отражает логику мышления ребенка, его умение осмысливать воспринимаемую информацию и правильно выражать ее. Она является показателем того, насколько ребенок владеет лексикой родного языка, отражает уровень эстетического и эмоционального развития ребенка. Следует отметить, что овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи.

Формирование связной речи у детей многократно усложняется, если имеет место общее недоразвитие речи (ОНР). Задача педагога – расширить, обогатить и активизировать в самостоятельной речи словарь ребенка, научить строить связное речевое высказывание.

Одним из эффективных приемов, направленных на решение этой задачи является метод наглядного моделирования. Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним.

На целесообразность применения наглядного моделирования в работе с детьми дошкольного возраста указывали Л.В. Эльконин, Л.А. Венгер, В.П. Глухов, О.И. Киселева, т.к. он доступен детям и развивает умственные способности, обогащает словарь, дети учатся сравнивать, обобщать.

Доступность метода обусловлена тем, что в основу наглядного моделирования положен основной и самый важный вид деятельности, присущий ребенку – игра. Именно в детской игре первоначально возникает замещение: кубик – хлеб, стул – автомобиль. Ребенок, используя какой-либо

предмет в качестве заместителя реальных предметов, осуществляет символизацию, т.е. происходит рождение символа.

Использование метода наглядного моделирования помогает ребенку с ОНР представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними, задействовав для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память. Метод помогает решить проблему быстрой утомляемости и потери интереса к занятию, что характерно для детей с ОНР. Использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала. Применяя графическую аналогию, ребенок видит главное, систематизирует полученные знания.

Результат диагностики актуального состояния речевого развития и базового словаря детей с ОНР показывает, что ребенок может подобрать один – два слова признака (при ответе на вопрос: «Какой?»), в основном, указывая размер и цвет предмета: «Мячик большой, синий. Зайчик беленький» и один – два слова действия («Что делает?») – «Зайчик прыгает». Аналогично с умением составлять рассказ об игрушке: «У меня есть кукла. Я ее люблю» или «У меня есть машина. Она большая». Из чего видно, что дети затрудняются в определении и выявлении свойств и качеств предметов, явлений, у многих детей не сформировано целостное восприятие предмета.

В ходе коррекционной работы решаются следующие задачи:

1. Увеличение объема словарного запаса (включая все лексико-грамматические категории – существительные, прилагательные, глаголы, наречия, предлоги, частицы).
2. Развитие описательного типа речи, т.е. рассказывание о свойствах и качествах предмета. Предметно-символическое моделирование, включение символов.
3. Развитие повествовательного типа речи, обучение рассказыванию по картинке, пересказыванию с переходом к символическому способу моделирования.

Обучение приемам наглядного моделирования происходит последовательно, в трех основных направлениях. На начальном этапе работа по составлению модели включает в себя обследование предмета в специально организованных играх и упражнениях. По мере выявления определенных свойств, характеристик для данного предмета, вводится графический или наглядный символ, обозначающий данное свойство. В работе используются как традиционные графические символы, например, обозначающие величину, форму, цвет предмета, так и произвольные, выбор которых являлся продуктом воображения ребенка. Одновременно проводится работа по выявлению свойств и качеств предметов в ходе дидактических игр: «Найди по описанию», «Что бывает?», «Определи на ощупь», «Цепочка слов», «Сравни», «Кто что делает?», «Подбор объектов к действию» и др.

По мере накопления сенсорного опыта и лексического базиса начинается работа по обучению чтению элементарных схем, отражающих признаки

исследуемого предмета. Так от простой схемы «большое красное яблоко» количество признаков доводится до 5–8. На этом этапе вводится конкретный символ для обозначения самого объекта, его действий и качеств. Символы вводятся по мере усвоения и используются на протяжении всей работы. Особое внимание уделяется образованию грамматических конструкций методом согласования: гладкий мяч, гладкое яблоко, гладкая доска и т.п., что способствовало развитию понимания родовой принадлежности различных частей речи. На этом этапе работы значительно расширяется словарный запас детей, отрабатывается слоговая и грамматическая структура, усваиваются следующие символы наглядного моделирования: «существительные» – живой предмет – треугольник с глазками с черточкой по середине, неживой предмет – аналогично без глаз; «глагол» – треугольник с двумя черточками по середине, «прилагательное», «наречие» – треугольник с волнистой черточкой по середине.

Следующий этап работы – обучение составлению рассказов и пересказов. Оба умения формируются одновременно. Задача педагога состоит в том, чтобы донести до ребенка принцип построения рассказа. Для этого нужно научить его строить предложения по принципу цепи, т.е. объект первого предложения становится субъектом сообщения последующего. Вначале ребенку предлагаются три пары предметных картинок (щенок – девочка, девочка – колбаса, щенок – колбаса) для составления простых предложений: «Щенок подбежал к девочке». «Девочка принесла колбасу». «Колбаса – лакомство для щенка». Графическая модель рассказа строится в ходе беседы и записывается на доске с помощью символов, далее ребенок, опираясь на модель, строит рассказ.

Следующая группа заданий развивает у ребенка умение усложнения простых предложений, за счет включения в них прилагательных, наречий и увеличения их количества. Например: «Маленький, веселый, щенок подбежал к девочке. Курносая, рыжеволосая девочка принесла колбасу. Вкусная колбаса – лакомство для щенка» и т.д. На этом этапе для обозначения «коротеньких слов» предлога и союза мною был предложен, как элемент наглядного моделирования, маленький кружочек. Использование этого символа формирует умение детей с ОНР проводить полный анализ предложения, использовать в самостоятельной речи предлоги, союзы, частицы.

Обучаясь пересказу, ребенок после прослушивания текста, отвечая на вопросы «записывает» ответы символами. Построенную модель предложения использует как зрительную опору для построения речевого высказывания при пересказывании текста.

Благодаря методу наглядного моделирования дети овладевают умением пересказывать рассказы по полученной схеме, строить правильное речевое высказывание в самостоятельной речи, в исходный рассказ вводить до 4-5 прилагательных, увеличивать количество глаголов, употреблять синонимы, наречия переводить предметно–графический план на символическую основу.

Использование метода активизирует мышление, развивает память, воображение, внимание, логику. Дети овладевают приемами сравнения, обобщения, классификации.

Библиографический список:

1. Гаркуша Ю.Ф. Использование наглядного моделирования в коррекционном обучении дошкольников с ОНР [общее недоразвитие речи] / Ю.Ф. Гаркуша, Кроткова Т.Н. // Дети с проблемами в развитии: исследования и коррекция. - СПб., 1999. – С. 84-91.
2. Киселева О.И. Использование метода наглядного моделирования в обучении детей монологической речи: Учебное пособие для студентов специальности 030900 «Дошкольная педагогика и психология». – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2006. – 32 с.
3. Полянская Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. - СПб.: ООО Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009. – 64 с.
4. Сидорчук Т.А., Хоменко Н.Н. Технологии развития связной речи дошкольников, 2004. – 59 с. [Электронный ресурс]. – URL: http://pedlib.ru/Books/1/0046/1_0046-1.shtml (дата обращения: 19.05.2015).

ЛОГИЧЕСКИЕ БЛОКИ ДЬЕНЕША КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРИЗНАКОВ ОДАРЁННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Донская Марина Викторовна.

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 2», г. Черемхово, педагог – психолог.

Аннотация. В статье представлен опыт работы педагога-психолога с воспитанниками дошкольного учреждения с признаками одаренности посредством применения логических блоков Дьенеша и других развивающих методик. Подробно описаны все стадии по применению логических блоков, а также опыт взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений.

Ключевые слова: признаки одаренность, логические блоки Дьенеша, взаимодействие с родителями.

В настоящее время проблема одаренности становится все более актуальной. Общество испытывает потребность в неординарной творческой личности. Мы полагаем, что неопределенность современной окружающей среды требует не только высокой активности человека, но и его способности к творческому мышлению и нестандартному поведению. Доктор психологических наук, профессор М.А. Холодная утверждает, что одаренные люди – «это мощнейший естественный ресурс развития общества» [3]. Считаем, что назрела необходимость формирования личности, готовой не только жить в современном обществе, но и активно влиять на жизнь этого общества.

Поскольку одаренность в детском возрасте можно рассматривать в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности, мы считаем, что следует учитывать сложность самой проблемы одаренности детей.

Одаренность конкретного ребенка – в значительной мере условная характеристика. Исходя из этого, в своей работе мы руководствуемся рекомендациями Доровского А. И., который выделяет признаки одаренности, представленные в таблице 1.

Таблица – 1. Характеристика детей с признаками одаренности [1].

Возраст	Признак одаренности
Раннее детство (1–3 года)	Неуемное любопытство, бесконечные вопросы, умение следить за событиями, большой словарный запас, увлеченность словесными раскрашиваниями, развитая речь, употребление сложных слов и предложений (развернутых). Повышенная концентрация внимания на чем-то одном, упорство в достижении результата в сфере, которая интересна. Способности к рисованию, музыке, счету. Нетерпеливость и порывистость, изобретательность и богатая фантазия

Дошкольный период (4–7 лет)	Отличная память, интуитивные скачки (перескакивание через «этажи»), яркое воображение. Нечеткость в разграничении реальности и фантазии: преувеличенные страхи, эгоцентризм, тонкая моторная координация, предпочтение общества старших детей и взрослых. Доброта, открытость, понятливость. Превосходное владение искусством речевой коммуникации. Громадная любознательность, изобретение собственных слов, склонность к активному исследованию окружающего. Острое реагирование на несправедливость.
-----------------------------	---

Таблица – 2. Критерии диагностики одарённости

<p>Дети с признаками специальной умственной одарённости в определённой области наук и конкретными академическими способностями.</p>	
<p>Дети с высокими творческими (художественными) способностями:</p> <ul style="list-style-type: none"> – стремится создать какое-либо произведение, имеющее очевидное прикладное значение (украшение для дома, одежды или что-нибудь подобное); – серьезно относится к произведениям искусства, становится вдумчивым и серьезным, когда его внимание привлекает какое-либо произведение искусства или пейзаж; – не робеет высказать собственное мнение даже о классических произведениях, причем может даже попробовать критиковать их, приводя вполне разумные доводы. С ранних лет проявляет склонность к рисованию или музыке. – в свободное время охотно лепит, рисует, чертит, комбинирует материалы и краски; не находя слов или «захлебываясь» ими, прибегает к рисунку или лепке, чтобы выразить свои чувства или настроение. 	
<p>Дети с литературными способностями:</p> <ul style="list-style-type: none"> – рассказывая о чем-либо, умеет придерживаться выбранного сюжета, не теряет основную мысль; – выбирает в своих рассказах такие слова, которые хорошо передают эмоциональные состояния и чувства героев сюжета (изображает персонажи своих фантазий живыми и интересными, очеловеченными); – любят фантазировать или импровизировать на тему действительного события, причем придает событию что-то новое и необычное. 	
<p>Дети с артистическими способностями.</p> <ul style="list-style-type: none"> – меняет тональность и выражение голоса, произвольно подражая человеку, о котором рассказывает, кроме того, с легкостью «передразнивает» чьи-то привычки, позы, выражения; – пластичен и обладает способностью передавать эмоциональные образы средствами двигательной – часто, когда ребенку не хватает слов, он выражает свои чувства мимикой, жестами, движениями; стремится вызвать эмоциональные реакции у других, когда с увлечением о чем-то рассказывает, – выразительности; – с большим желанием выступает перед аудиторией, причем стремится, чтобы его зрителями были взрослые. 	
<p>Дети, имеющие спортивный талант.</p> <ul style="list-style-type: none"> – двигаются легко, пластично, грациозно; обладают высокой координацией движений; – ловко управляются с коньками и лыжами, мячами и клюшками; – у них есть свой герой-спортсмен, которому они подражают. – предпочитают книгам и спокойным развлечениям игры, соревнования; – физически развиты, энергичны и все время хотят двигаться; – смелы и не боятся синяков и шишек; 	

– почти всегда берут верх в потасовках или выигрывают в какой-нибудь спортивной игре.
Музыкально одаренные дети. – Ребенок имеет музыкальный талант, если: – любит музыку, всегда стремится туда, где можно ее послушать; – быстро и легко отзывается на ритм и мелодию, внимательно вслушивается в них, легко запоминает; – сочиняет мелодии; – научился или учится играть на каком-либо музыкальном инструменте; – если поет или играет на музыкальном инструменте, вкладывает в исполнение много чувства и энергии, а также свое настроение.
Дети, обладающие коммуникативными и организаторскими способностями. – Дети с преимущественным преобладанием контактности, потребности в общении и лидерстве отличаются – инициативностью. – высокими организаторскими способностями, – их обычно легко выбирают на главные роли в играх и занятиях, они уверенно чувствуют себя среди сверстников и взрослых.
Дети, с выраженными техническими способностями. – У ребенка отмечают технические способности, если он: – интересуется самыми разнообразными механизмами и машинами; – любит и умеет рисовать («видит») чертежи и эскизы механизмов; – сам «докапывается» до причин неисправностей и «капризов» механизмов и аппаратуры, любит «загадочные» поломки или сбои в работе механизмов, способен чинить испорченные приборы и механизмы; – может использовать старые детали для создания новых игрушек, приборов, поделок, находит оригинальные решения; – любит конструировать модели, приборы, радиоаппаратуру; – интересуется специальной, даже взрослой технической литературой.

Каждый ребенок неповторим, но существует довольно много черт, характерных для большинства детей с признаками одаренности – повышенная активность и особенности саморегуляции.

Пользуясь классификацией видов одарённости Панова В.И. [4], мы разработали систему работы с детьми, она представлена в авторской карте «Развитие признаков одаренности по методике логические блоки Дьенеша», для того чтобы выявить воспитанников с признаками одаренности мы пользуемся картой выявления детей с признаками одаренности.

Таблица – 3. Развитие признаков одаренности по методике «Логические блоки Дьенеша».

Виды одаренности (по В.И.Панову)	Развитие возможностей по методике логические блоки Дьенеша
Дети с признаками специальной умственной одарённости в определённой области наук и конкретными академическими способностями	Помочь родителям развить у детей способность анализировать, мыслить, сопоставлять факты. Развивать мыслительные операции: сравнение, анализ, классификация, обобщение, абстрагирование, кодирование и декодирование информации

Дети с высокими творческими (художественными) способностями	Помочь родителям развить у детей нестандартное видение мира и нешаблонное мышление помогают интеллектуальные загадки и лабиринты
Дети с литературными способностями	Превосходное владение искусством речевой коммуникации любознательность, изобретение собственных слов, склонность к активному исследованию окружающего характеризует таких детей, помочь родителям развить талант детей помогают придумывание собственных игр на основе блоков Дьенеша
Дети с артистическими способностями	Помочь родителям развить навыки общения, открытость, активность, оригинальность ассоциативного мышления помогают коллективные игры на основе блоков Дьенеша
Дети, имеющие спортивный талант	Психомоторные способности тесно связаны со скоростью, точностью и ловкостью движений. Помочь родителям развить эти качества у детей способны тренинговые подвижные игры на основе блоков Дьенеша
Музыкально одаренные дети.	Помочь родителям развить у детей способность к концентрации внимания на интересующем его деле и упорство в достижении результата, хорошую память, богатую фантазию помогают коллективные игры на основе блоков Дьенеша
Дети, обладающие коммуникативными и организаторскими способностями.	Помочь родителям развить у детей предпочтение сложных заданий, независимость в суждениях, способности сопереживать, ладить с другими помогают коллективные игры на основе блоков Дьенеша
Дети, с выраженными техническими способностями	Помочь родителям развить у детей способность четким образом планировать предстоящую деятельность, в постановке и нахождении оригинальных решений у детей способны тренинговые подвижные игры на основе блоков Дьенеша

При определении степени одарённости применяем методики, представленные в таблице 3.

Таблица – 3. Методики диагностики одарённости.

Возраст	Диагностические методики		
	Педагог - психолог	Воспитатели групп	Родители (законные представители)
2-3 года	«Коробка форм» «Разрезные картинки» «Конструирование по образцу» «Дорисовывание фигуры» «Парные картинки»	Методика «Определение склонностей ребенка» Методика	Методика «Определение склонностей ребенка» Методика экспертных оценок по

	«Рассказ по картинкам» «Запомни картинки» Игровые методики Н.В. Хазратовой «Употребление предметов – заместителей» и «Модификация сюжета» (Т.В. Лаврентьевой «Психолог в детском дошкольном учреждении: методические рекомендации к практической деятельности»)	экспертных оценок по определению одаренных детей (Лосева А.А.) Карта выявления детей с признаками одаренности Экспресс-анкета «Одаренный ребенок»	определению одаренных детей (Лосева А.А.) Опросник для родителей одаренных детей (Дж.Рензулли, Р. Хартман) Анкета Ф.Татл, Л.Бекер «Исключительные данные моего ребенка»
4-7 лет	Методика экспертных оценок по определению одаренных детей (Лосева А.А.) Диагностическая проективная методика «Древо желаний» (В.С. Юркевич) Диагностика творческого потенциала. Тест Торренса. «Дорисовывание фигур» Диагностика творческого воображения «Несуществующее животное» Исследование вербально-логического мышления Методика: «Назови картинку»		

Диагностику признаков одаренности воспитанников мы проводим на всех этапах дошкольного возраста. Такую большую работу невозможно провести педагогу-психологу без педагогов и родителей – участников образовательных отношений. Они и являются нашими главными соратниками. Эти взрослые первые должны «увидеть уникальность ребенка, узнать его способности и понять его потребности; дать ему уверенность и свободу быть таким, каким он, может быть; ...принять его агрессивность как созидательную силу. Только тогда ребенок отважится реализовать свою одаренность и взять на себя ответственность работать для себя и окружающего мира» [5]. Мы отмечаем, что заинтересованность родителей в этом вопросе всегда очень высока.

На первом этапе родители и воспитатели групп при помощи методики «Определение склонностей ребенка» и методики экспертных оценок по определению одаренных детей (Лосева А.А.) определяют сферы, в которых дети наиболее успешны. На последующих этапах, родители с нескрываемым интересом наблюдают за диагностированием и его результатами [6].

Необходимо учитывать, что даже самые лучшие побуждения родителей могут сыграть как положительную, так и отрицательную роль в развитии ребёнка с признаками одаренности. Нами установлено, что большинство родителей одаренных детей предпочитают индивидуальную форму работы, а чуть меньшее число считают наиболее эффективной групповые занятия,

которые «дают возможность снять ощущение единственности и уникальности собственных трудностей, позволяют получить обратную связь, ... позволяют взглянуть на свою семью с иной точки зрения» [7]. Это говорит о том, что тренинговая работа с родителями приобретает все большую популярность в родительском сообществе, хотя на первом месте остается привычная, но, безусловно, эффективная консультативная форма работы. Поэтому своей главной задачей считаем психолого-педагогическое просвещение родителей в вопросах поддержки детей с признаками одаренности.

Для этого мы используем совместные с детьми практико-ориентированные семинары для родителей: «Одаренность – не порок», «Мама + папа + Я – уравнение с тремя неизвестными», «Логические блоки для детей и взрослых», на которых создаем атмосферу творческого поиска, раскрытия творческого потенциала и развития собственных творческих способностей. Вместе с детьми и родителями мы применяем технологии творческого развития личности, такие как ТРИЗ, РТВ. Прорабатываем упражнения из методики замещающего онтогенеза Б.А. Архипова и А.В. Семенович, гимнастики мозга П. Деннисона и дидактические игры с логическими блоками Дьенеша и палочками Кюизенера, которые помогают сформировать интерес и желание творить.

В дошкольной педагогике существует множество разнообразных методических материалов, методик, технологий, которые обеспечивают интеллектуальное развитие детей. Одним из очень эффективных дидактических материалов мы считаем логические блоки Дьенеша.

В основе нашего опыта лежит использование логических блоков Дьенеша в работе с детьми с признаками одаренности. Логические блоки Золтана Дьенеша представляют собой набор из 48 логических блоков, различающихся четырьмя свойствами: формой – (круглые, квадратные, треугольные, прямоугольные), цветом – (красные, синие, желтые), размером – (большие и маленькие), толщиной – (толстые и тонкие). В наборе нет даже двух фигур, одинаковых по всем свойствам. Каждая геометрическая фигура характеризуется четырьмя признаками: одной из четырех форм, одним из трех цветов, одним из двух размеров, одним из двух видов толщины [8].

Мы полагаем, что основная цель использования дидактического материала «Блоки Дьенеша»: формирование способности к самостоятельному и творческому мышлению.

Золтан Дьенеш – венгерский теоретик и практик так называемой «новой математики» («newmathematics»). Суть этого подхода заключается в том, что математические знания дети получают через игру [8]. Дьенеш создал теорию шести стадий изучения математики, которую перенес в дошкольную педагогику.

На первой стадии большинство людей, встречаясь с незнакомой задачей, прибегают к методу проб и ошибок. Они просто пытаются делать что-нибудь. То есть какому-то систематическому перебору вариантов, обязательно

предшествуют хаотические попытки решить задачу. Это стадия свободной игры, по мнению Дьенеша, – необходимое начало обучения. Так будущий ученик знакомится с ситуацией, которую ему предстоит разрешить [8].

Мы заметили, что после свободных экспериментов в попытках появляется какая-то повторяемость, «правила игры». Это символизирует переход на вторую стадию. Как только становится понятно, что интересные занятия можно превратить в игру с помощью правил, ребенок делает большой шаг к созданию игры. У каждой игры есть правила, которые нужно изучить, прежде чем пройти от начала до конца. Изучение правил – важнейший обучающий трюк. Дети хотят поиграть, но без правил сделать это невозможно. В правилах-то и закодирована «математическая», самая сложная часть обучения. Та информация, которую педагог хочет донести до детей непременно.

Третья стадия – стадия сравнения. Как только мы с детьми сыграли в пару математических игр, наступает момент обсуждения, сравнения игр друг с другом. «Наполнение» таких игр будет в таком случае очевидно, играющие со временем понимают, что то, чем и как играют в конечном итоге не так важно. Гораздо важнее, что у игр похожая структура. Мы полагаем, что понимание это – неперенный шаг на пути к понимаю абстракций.

На четвертой – репрезентативной стадии ребенок понимает абстрактное содержание чисел в разных играх, тут, как нельзя, кстати, приходится разного рода диаграммы и таблицы, помогающие понять то общее, что есть в играх. Можно нарисовать карту каждой игры [8].

Пятую стадию Дьенеш называет символической [8]. По нашим наблюдениям, на данной стадии ребенок приходит к открытию, что две или несколько серии шагов приводят к одному результату. Чтобы описать карту игры, нужен специальный язык, как правило, это символы. Пытаясь экспериментировать с этим языком, ребенок создаёт новые символические системы.

И, наконец, шестая стадия формализации длится дольше всех. На этом этапе мы предлагаем несколько вариантов описания карты, определяем правила, которые позволят сделать выводы. В этом случае, мы делаем первые шаги к пониманию того, что первые описания могут быть аксиомами, а другие, – выводы к которым мы пришли, – теоремами, и как, собственно, переходить от аксиом к теоремам.

Именно игры с логическими блоками позволяют пройти все шесть вышеперечисленных стадий.

Наш опыт показал эффективность использования логических блоков как игрового материала в работе с родителями и детьми дошкольного, поскольку происходит:

– совершенствование мыслительных умений: сравнение, анализирование, классифицирование, обобщение, абстрагирование, кодирование и декодирование информации;

- усвоение элементарных навыков алгоритмической культуры мышления;
- развитие процессов восприятия памяти, внимания, воображения;
- развитие творческих способностей.

По нашим наблюдениям логические игры с блоками Дьенеша способствуют развитию логических, комбинаторных, аналитических способностей детей. Ребенок, разделяет блоки по свойствам, запоминает и обобщает. Вводятся такие первичные понятия, как логические действия, кодирование информации, структура и алгоритмы выполнения действий.

Мы считаем, что игры с логическими блоками по методике Дьенеша способствуют не только тому, чтобы ребенок думал, следил за координацией движений, но и связно говорил. Дети начинают использовать более сложные грамматические структуры предложений в речи на основе сравнения, отрицания и группировки однородных предметов.

Игровые упражнения по методике Дьенеша доступно знакомят детей с формой, цветом, размером и толщиной объектов, с математическими представлениями и основами информатики, способствуют развитию у детей мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение; логического мышления, творческих способностей и познавательных процессов (восприятие, память, внимание и воображение).

У многих детей с признаками одаренности мы заметили проблемы с развитием эмоционально-волевой сферы и саморегуляцией. Такие дети чаще всего занимаются только деятельностью, достаточно интересной и легкой для них, то есть составляющей суть их одаренности. Любую другую деятельность, которая не входит в сферу их склонностей, избегают, пользуясь снисходительным отношением взрослых к избирательной деятельности детей. В целом, видимо, можно говорить об определенной неконформности ярко одаренных, творческих детей. Это, возможно, одна из причин несоблюдения ими социальных норм и требований коллектива [2]. Мы полагаем, что использование логических блоков Дьенеша помогает решить все эти проблемы, поскольку сложность и вариативность игры позволяет ребенку проявлять активность, самостоятельность, а педагогу развивать психические процессы воспитанников с учетом их индивидуальных особенностей.

Мы считаем, что ценность игр заключается в том, что блоки Дьенеша позволяют детям, педагогам, родителям составлять новые варианты игр, играть и развиваться.

Библиографический список:

1. Доровской А.И. 100 советов по развитию одаренности детей. – М; 1997. – 274 с.
2. Дьяченко О.М. Одаренный ребенок – М.: Просвещение, 1997. – 228 с.
3. Холодная М.А. Основные формы проявления одаренности у взрослых // Одаренный ребенок.– 2003. – №3. – С 6–9

4. Лейтеса Н.С. Психология одаренности детей и подростков – М; 2000. – 135 с.
5. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка / Пер. с нем. А.П. Голубева. – М., 2002. – 144 с.
6. Дементьева Л.А. Диагностика детской одаренности – Курган. 2009. – 36 с.
7. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми – СПб., 2002. – 78 с.
8. Леявина Н.О., Финкельштейн Б.Б. Давайте вместе поиграем (набор игр с блоками Дьенеша). Учебное пособие к логическим блокам Дьенеша для детей от 2 до 7 лет. – Санкт-Петербург. 1993. – 46 с.

РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ НАРОДНЫХ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Жукова Галина Васильевна.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 35», г. Ангарск, воспитатель.

Аннотация. В статье описывается проблема развития двигательного творчества детей младшего дошкольного возраста. Основное внимание в работе автор акцентирует на организации народных подвижных игр и доказывает их влияние на развитие двигательного творчества детей.

Ключевые слова: двигательное творчество, народные подвижные игры, физическая культура.

Двигательное творчество является составной частью культуры движений ребёнка. Для каждого возрастного периода существует свой оптимальный уровень двигательного творчества. В младшем возрасте, в силу физиологических особенностей ребёнка, важно научить детей свободно пользоваться этими движениями в зависимости от условий и ситуаций.

Поэтому педагогам необходимо создать условия, чтобы ребёнок чувствовал себя комфортно и искать новые возможности для развития двигательного творчества.

Физическая культура как неотъемлемая часть общей культуры общества предполагает творческое преобразование человеком своей природы. Подвижная игра составляет основу физической культуры дошкольника. Она всегда является творческой деятельностью, так как в ней проявляется естественная потребность ребенка в движении. Играя, ребенок познает окружающий мир, преображая его, развивая все присущие ему способности. В подвижных играх создаются наиболее благоприятные условия для развития двигательного творчества детей.

Творческая игра наиболее полно формирует личность ребенка, поэтому является важным средством воспитания. У дошкольников интенсивно формируется двигательное воображение – основа творческой, осмысленной моторики.

Л.Г. Горькова, Л.А. Обухова считают, что все процессы внутреннего мира ребенка (удовольствие, удивление, сосредоточение, творческий поиск и т.д.) можно выразить движением. Познание мира через движение способствует полноценному развитию ребенка. Взаимодействие различных движений обеспечивает развитие речи, формирует навыки чтения, письма, вычисления. От развития моторики пальцев рук зависят навыки логического мышления, его скорость и результативность. Незрелость моторной сферы ребенка может затруднять его общение с другими людьми.

В движении заложены огромные возможности творческого, художественного потенциала личности. П.Ф. Лесгафт считал, что использование физических упражнений позволяет формировать у ребенка трудолюбие, самостоятельность в выполнении работы, творческое отношение к делу. Произвольность и осмысление движений позволяют успешно овладевать учебными навыками.

Идеи П.Ф. Лесгафта успешно претворялись в жизнь его последователями и учениками (В.В. Гориневским, Е.А. Аркиным).

Е.А. Аркин считал подвижную игру незаменимым средством развития ребенка, основным рычагом дошкольного воспитания. Он видел преимущества игры в ее эмоциональной насыщенности, привлекательности, мобилизирующей силы ребенка, доставляющей ему радость и удовлетворение.

Е.А. Покровский горячо отстаивал идею о национальном характере детских подвижных игр. Детские подвижные игры, взятые из сокровищницы народных игр, отвечают национальным особенностям, выполняют задачу национального воспитания. Е.А. Покровский писал, что игрушки и игры делаются нередко первыми средствами воспитания, давая первый толчок дальнейшему направлению характера, склада ума и призвания отдельных лиц и даже целого народа; именно национальные детские игры представляют важнейшее воспитательное средство, согласное с духом народа, по подобию того, как того же самого достигают народная речь, народная поэзия, сказки, поговорки, загадки [2, с. 15].

В связи с этим, у нас возникла потребность разработки мероприятий по развитию двигательного творчества детей через организацию народных подвижных игр.

Велась работа по определению, выбору тематики народных подвижных игр, отражающих возрастную, индивидуальную, тематическую, этнопедагогическую подходы и апробации их в педагогический процесс.

Этнопедагогический подход заключался в использовании адаптированных для младшего возраста народных игр Прибайкалья. Традиционные, народные игры исторически лежат в основе многих игр, относящихся к обучающим и досуговым играм. Народная игра – уникальный феномен общечеловеческой культуры, поскольку у каждого этноса есть свои любимые игры. Испокон веков в них отражается образ жизни людей, национальные устои, желание обладать силой, ловкостью, выносливостью, красотой движений. Наряду с двигательными задачами дети закрепляют знания о временах года, растениях, животных, природных явлениях, также развивается телесно-двигательная память, мышление, воображение

Игры коренных народов Сибири являются важной частью национальной культуры. Игра – это «хранилище информации», которое воспринимается у этносов как магическое действие, оказывающее влияние на судьбу человека [3, с. 8]. Русские народные игры, ёрдынские (бурятские) игры, тофаларские игры сохранили самобытные черты. В бурятском фольклоре очень много

этнологических сюжетов, связанных с животным миром – лошади, медведи, белки. Современные игры Бурятии, Прибайкалья сохранили самобытные черты, связанные с особенностями истории и быта народа, с природными условиями региона. В краю потомственных скотоводов много поучительных и разнообразных, участники которых изображают животных, имитируют характерный действия животных или птиц (медвежий танец – «баабгайн нааадан», танец тетеров – «хурын наадан» и др). В этих народных играх нашёл отражение охотничий промысел, распространённый в лесных районах Бурятии [1, с. 5].

Как пишет в своей книге «Сказки народов Сибири» Г.А. Смирнова «наукой жизни называют бурятские сказки и мифы о животных, птицах, насекомых». В русских народных играх очень много включено потешного фольклора. Тофаларские игры сопровождаются пением, танцевальными движениями. Можно изобразить танцевальные движения животных и птиц (медвежий танец, подражание журавлю, птице). Эмоциональный отклик у ребёнка вызывают звукоподражательные и звукоизобразительные упражнения, игра со звуками.

За основу мы использовали учебное пособие Л.А.Кананчук, Т.О. Смолевой, Е. А. и др. «Народные игры Прибайкалья», где представлены самобытные игры «Зайцы в огороде», «Пастушок», «Гуси», «Кот и мышь», «Верблюжонка верблюд ловит» («Ботогон буурашалга»), Ищем палочку («Модо бэдэрхе»), «Игры с рукавицей» («Бээлэй тууха»), «Олени и пастухи», «Куропатки и охотники», «Попади в нерпу», «Валенок». Основным условием успешного внедрения народных игр это свободное владение обширным игровым репертуаром и методикой педагогического руководства. Необходимо творчески использовать игру как эмоционально-образное средство влияния на детей.

Физкультурное оборудование было размещено так, чтобы была достаточная площадь для бега, игр с мячом и других движений. Также при подборе оборудования учитывали, что оно должно нести в себе игровую нагрузку, дающее возможность ребёнку свободно переходить от «чисто двигательной» деятельности – к игровой, творческой и наоборот.

Таким образом, двигательное творчество представляет широкие возможности для расширения и обогащения двигательного опыта детей и служит эффективным средством воспитания младших дошкольников.

Библиографический список:

1. Народные подвижные игры Прибайкалья: Учебное пособие Л.А. Кананчук, Т.О. Смолева, Е. А. Бояркина, И. А. Топченюк – Иркутск: ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2013. – 45 с.
2. Тимофеева Е.А. Подвижные игры с детьми младшего дошкольного возраста. М., 1979. – 63 с.
3. Кудрявцев В. Народная подвижная игра как источник духовного и физического роста в дошкольном возрасте. // Дошкольное воспитание. 1998, № 11. – 14 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВЫХ МАСТЕРСКИХ КАК НЕТРАДИЦИОННАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ

Загидуллина Юлия Петровна.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 35», г. Ангарск, воспитатель.

Аннотация. Статья посвящена феномену детской деятельности – игре. Автор осмыслил отечественный и зарубежный опыт исследователей по игровой деятельности. Обоснована необходимость повышения родительской компетентности через организацию игровых мастерских.

Ключевые слова. Игра, игровая деятельность, игровые мастерские, компетентность, взаимодействие.

Утверждение, что ребёнок развивается в игре, ни у кого не вызывает сомнений. Для маленьких детей игра – это способ жизни. Не случайно, известный детский врач и педагог Е.А. Аркин называл этот вид деятельности «психическим витамином». И. Хейзинга утверждал, что «детские игры окупаются золотом самой высокой пробы, ибо воспитывают в ребёнке всё, что составляет богатство человеческой личности». В игровых ситуациях происходит реальный процесс развития и обучения ребёнка.

Несмотря на то, что жизнь ребёнка раннего возраста проходит в семье, мы должны признать, что при поступлении в детский сад, дети не владеют простейшими навыками общения, элементами игровой деятельности, отстаёт речевое развитие. И основной причиной этого является недостаточная компетентность родителей в вопросах развития ребёнка от рождения до трёх лет.

Г.П. Щедровицкий указывал, что эффективным средством оптимизации детско-родительских отношений, оказания родителям действенной помощи в воспитании детей до трёх лет является игра, которую следует рассматривать не только как особую деятельность ребёнка, но и как социально-педагогическую форму организации детской жизни.[2]

Анализ данной проблемы позволил выдвинуть гипотезу: если в условиях образовательного учреждения разработать и внедрить систему мероприятий для развития компетентности родителей, а именно: форму работы как игровая мастерская в системе «родитель-ребёнок-педагог», то это обеспечит повышение уровня родительской компетентности и будет способствовать эффективному развитию детей.

Целью нашей работы явилась организация игровых мастерских для родителей и детей в условиях ДОУ с целью повышения родительской компетентности по вопросам игровой деятельности.

Задачи:

1. Изучить научно-теоретические основы организации работы с родителями.
2. Разработать и апробировать систему совместных игровых занятий с родителями и детьми.
3. Обогащать игровую предметно-пространственную среду.

В ходе реализации 1 этапа (констатирующего, поискового) нами был изучен отечественный и зарубежный опыт по привлечению родителей к совместному образовательному процессу.

Методологическое осмысление историко-культурных оснований (Ф.Фребель, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, А.Д. Запорожец, Д.В. Менджерицкая, П.Г. Саморукова и др.) показало, что детская игра преобразовывается в педагогическое явление только в тех условиях, когда её сознательно, целенаправленно используют для достижения определённых целей и задач воспитания [2. с.9].

Заслуживает внимания зарубежный опыт организации взаимодействия с семьями: игротерапевтическая теория и практика Г.Л. Лендретта, который сделал вывод о том, что игра является для ребёнка тем же, чем речь является для взрослого; игрушки для ребёнка – слова, сама игра – речь [1, с. 6].

С. Холл отмечает, что наиболее ярко индивидуальность ребёнка раскрывается в игре. З.Фрейд использовал игру как в психотерапевтической практике, предоставляя ребёнку возможность «выиграться».

В процессе 2 этапа (основного) была проведена работа по разработке, апробации и внедрению в воспитательно-образовательный процесс такой формы работы, как игровые мастерские с родителями и детьми. Разрабатывалась их тематика и содержание, которые позволили родителям научиться приёмам использования разнообразных видов игр: игры, направленные на сенсорное, предметно-манипулятивное, физическое, социальное, музыкальное развитие; игры-развлечения, сюжетно-отобразительные игры и др.

Первое время родители считали, что их задача заключается в том, чтобы дать детям игрушки и удобно расположиться рядом. Постепенно родители учились создавать игровое взаимодействие с ребёнком, отбирать игры с учётом возрастных и индивидуальных потребностей ребёнка.

При организации игровых мастерских воспитатель не навязывал своих инструкций. Но так как большинству родителей первое время очень трудно научиться «считывать» поведение своих детей, то тогда на помощь приходил воспитатель, который выступал в роли «образовательного консультанта».

На 3 этапе (заключительном) был проведён анализ работы, который показал, что родители стали больше понимать и принимать своих детей, позволять детям то, что казалось раньше им нецелесообразным, например, с удовольствием измазаться краской, разрисовать стену, поиграть в песок, разбросать игрушки. Родители усвоили основные принципы общения с детьми: терпимость, принятие, приемлемые действия, ограничение, интуиция, игровой подход.

Также была обогащена предметно-пространственная среда в соответствии с требованиями федерального образовательного стандарта, которая обеспечивает возможность общения и совместной деятельности детей и взрослых.

Таким образом, нами были разработаны новые, нетрадиционные формы взаимодействия с целью повышения родительской компетентности по вопросам игровой деятельности детей раннего возраста.

Библиографический список:

1. Крафт А., Лэндрет Г. Родители как психотерапевты. Прислушаться к игре своего ребёнка: пер. с англ. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000 –196 с.
2. Менджерицкая, О.К. Воспитание детей в игре [Текст] : пособие для воспитателя дет. сада / Менджерицкая, О.К. Зинченко, Л.П. Бочкарева и др. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1983. – 192 с.

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ПОТЕШНОГО ФОЛЬКЛОРА

Илюшенко Лариса Борисовна.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 35», г. Ангарск, воспитатель.

Аннотация. В статье выявлена и обоснована необходимость использования потешного фольклора в речевом развитии детей раннего возраста. Автор на основе практического опыта предлагает систему игр и игровых занятия с родителями, которые будут способствовать повышению культуры речи детей и взрослых.

Ключевые слова: Речь, речевое развитие, культура речи, фольклор, потешный фольклор.

Культура речи – это одна из составляющих общей культуры человека, которая проявляется в том, как человек говорит, это степень владения человеком родным языком, качество его речевого поведения. Овладение родным языком является одним из самых важных приобретений в дошкольном детстве. Ранний возраст является самым благоприятным для развития речи ребёнка. Основная задача развития речи ребёнка – овладение нормами и правилами родного для него языка. Норма – это то, как правильно произносить слова, строить предложения.

Одним из принципов Федерального государственного образовательного стандарта ДО является содействие и сотрудничество детей и взрослых в процессе развития детей и их взаимодействия с людьми, культурой, окружающим миром, а в требованиях к образовательной программе познавательно-речевое развитие является одной из главных областей [6, с. 5].

Современное педагогическое образование предлагает разные модели обучения и развития детей раннего возраста, что обусловлено повышением роли дошкольных учреждений в формировании нравственной культуры и духовного мира ребёнка. Особое место в этом отводится воспитанию и развитию речи детей на примерах народного художественного творчества.

М. Горький утверждал, что «начало искусства слова в фольклоре». Освоение ребёнком близкого ему по духу родного фольклорного наследия – одно из приоритетных направлений в современной педагогике, а воспитательно-обучающие возможности потешного фольклора особенно ощутимы, именно, в работе с детьми раннего возраста.

В ходе реализации 1 этапа был проведён анализ педагогической литературы, который выявил, что с помощью потешного фольклора можно увеличить запас слов и развить разговорную речь, потому что звучность, ритмичность, напевность, занимательность потешек привлекает детей, вызывает желание повторить, запомнить.

В.А. Сухомлинский утверждал: «Сказки, песенки, потешки, являются незаменимым средством пробуждения познавательной активности, самостоятельности, яркой индивидуальности».

Д. Б. Эльконин в одной из своих работ отмечает, что рифма и ритм являются в раннем возрасте основой для запоминания различных слов и словосочетаний, потешек. Он утверждал, что при повторении слов и фраз предметом сознания ребёнка являются не смысл и его значение, а звуковой состав и ритмичная структура. Такое повторение удобно осуществлять, применяя потешный фольклор.

По меткому определению К.Д. Ушинского потешный фольклор помогает «выломать язык ребёнка на русский лад».

Речь ребёнка будет развиваться, если его пространство наполнено полноценным речевым общением с взрослым и никого нет у малыша ценнее, важнее и дороже, чем его собственные родители. Самое действенное воспитательное влияние оказывает на ребёнка родительская любовь и нежность. Потешки, пестушки, небылицы, прибаутки – неоценимые помощники для родителей в развитии полноценной речи ребёнка [2, с.12].

Но родители, взаимодействуя с ребёнком, основываются на своём личном опыте использования фольклорных произведений, испытывают затруднения, вызванные недостаточным уровнем знаний в этом вопросе. Исходя из важности этой проблемы, была поставлена цель - повышение уровня развития речи детей раннего возраста средствами потешного фольклора через совместную деятельность с родителями.

Определены задачи:

1. Способствовать раннему развитию речи ребёнка с помощью потешного фольклора в семье и детском учреждении
2. Содействовать обогащению представлений и активному приобретению родителями знаний и практических навыков использования в совместной деятельности с детьми потешного фольклора.
3. Формировать оптимальные условия для регулярности занятий, что является необходимым фактором раннего развития речи детей и может обеспечиваться воспитателем в группе и родителями дома.
4. Обучать родителей эффективным способам творческого взаимодействия с ребёнком, обеспечивать развивающий досуг и игровую деятельность не только на занятиях, но и в семье.

2 этап предусматривал разработку, апробацию и внедрение в практическую деятельность системы игр и занятий с использованием потешного фольклора для детей и родителей. Каждое занятие апробировалось и корректировалось. Был учтён национально-региональный компонент, включающий малые формы сибирского фольклора – имитация и звукоподражание животным, птицам, явлениям природы.

Занятия проводятся в игровой форме, где вместе с детьми играют родители. Взаимодействие родителя и ребёнка строится на основе партнёрских

взаимоотношений, то есть родитель выступает для ребёнка таким же партнёром по игре, как и другой ребёнок. Дети чувствуют себя очень естественно, комфортно, защищено, так как рядом с ним находится самый важный и незаменимый человек – мама. Благодаря занятиям у детей интенсивно развивается речь, внимание, память, мышление, фантазия и воображение.

Занятия с использованием потешного фольклора естественно переплетаются с занятиями по развитию речи, ознакомлению с окружающим миром, двигательной активностью, т. е. обеспечена интегративность, позволяющая объединить различные элементы педагогического процесса.

Кроме игровых занятий используются и другие формы работы по развитию речи детей. Это дни открытых дверей, когда родители присутствуют на занятиях по развитию речи. Совместные праздники и развлечения, выставки («Секреты бабушкиного сундука») и конкурсы («Семейная реликвия») Для родителей проведена семейная гостиная на тему: «Преданья старины глубокой» с целью ознакомления родителей с опытом прошлых поколений, как средством воспитания детей. Рассказы о народных традициях, привлекли внимание к изучению истории семьи. Мастер – класс «Посиделки в горенке» познакомил родителей с разными жанрами фольклора, с умениями организовывать разные виды игр с использованием малых форм фольклора, с эффективными практическими навыками творческого взаимодействия с ребёнком.

Итогом данной работы явилась программа «Говорушки», особенностями которой является её интегративность, позволяющая объединить различные элементы учебно-воспитательного процесса и процесса «проживания» фольклора, его «прорастания» в жизнь ребёнка, а также включение родителей в образовательный процесс. Так как очень важно, чтобы

В заключении можно сказать, что долг педагогов и родителей – с терпением и любовью лепить характер будущего человека так, чтобы с первых же лет его жизни интеллектуальное и эмоциональное развитие было гармонично, а ребёнок развивался в среде качественных взаимоотношений, напитанной теплом любви и взаимного интереса. Потешный фольклор в этом отношении является эффективным средством.

Библиографический список:

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников. – М.: Академия, 1999. – 235 с.
2. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки, детский фольклор. – М.: Учпедгиз, 1957. – 184 с.
3. Борисенко М.Г., Лукина Н.А. Начинаем говорить (Развитие речи). - СПб.: «Паритет», 2005. – 205 с.
4. Генералова Н.В. Русские народные потешки в жизни малышей // Дошк. Воспитание № 5, 1985. – С. 6-8
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Центр педагогического образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ ПО СЕНСОРНОМУ ВОСПИТАНИЮ В ДЕТСКОМ САДУ И ДОМА

Исаева Анна Ивановна.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 35», г. Ангарск, воспитатель.

Аннотация. В данной статье автор рассматривает проблему использования в образовательном процессе дидактических игр как средства сенсорного воспитания. Автор подчёркивает, что дидактическая игра должна проводиться через игровые действия.

Ключевые слова: дидактические игры, сенсорное воспитание, сенсорная культура

В дошкольной педагогике дидактические игры и упражнения с давних пор считались основным средством сенсорного воспитания.

Дидактическая игра как игровая форма обучения – явление очень сложное. В отличие от учебных занятий в дидактической игре действует одновременно два начала: учебное, познавательное, и игровое, занимательное. В соответствии с этим воспитатель в одно и то же время учитель и участник игры, учит детей и играет с ними, а дети учатся играя. Дидактическая игра становится настоящей игровой формой обучения лишь в том случае, когда учебные, познавательные задачи ставятся перед детьми не прямо, а через игру, тесно связываются с игровым, занимательным началом – с игровыми задачами и игровым действием.

Если этот принцип нарушается, исчезает игровой характер взаимоотношений между взрослым и ребёнком и игра переходит в дидактическое упражнение.

Проблема также заключается в том, что недостаточно используется потенциал дидактической игры, как одного из средств формирования сенсорных эталонов у детей раннего возраста и родители недостаточно владеют методикой проведения данных игр.

В связи с этим у нас возникла потребность разработки комплекса дидактических игр и оборудования по сенсорному воспитанию, которые будут использоваться в детском саду и дома.

Были определены задачи:

1. Провести теоретический анализ педагогической и психологической литературы по проблеме использования дидактических игр в сенсорном воспитании детей раннего возраста.
2. Разработать и апробировать дидактические игры в соответствии с возрастными особенностями детей раннего возраста.

3. Содействовать овладению родителями умениями оказывать малышу педагогически целесообразную и развивающую помощь.

В ходе 1 этапа (теоретического) нами был изучен отечественный и зарубежный опыт. Выдающиеся ученые Ф. Фребель, М. Монтессори справедливо считали, что сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного сенсорного развития, является одной из основных сторон дошкольного воспитания. М. Монтессори подробно описала методику развития тактильного чувства, чувства зрения, звука. Она утверждала, что развивать у детей чувство осязания – значит учить их «видеть руками».

Факт развития сенсорики не только в процессе пассивного созерцания окружающей действительности, но и в процессе активной практической деятельности субъекта доказан в исследованиях Л.А. Венгера.

Л.С. Выготский доказал, что «все психические функции в раннем возрасте развиваются вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия».

Наиболее важный вклад в этом направлении внесли такие отечественные авторы как А.П.Усова, А.В. Запорожец, А.Г. Рузская, Н.А. Ветлугина, В.П. Зинченко, Э.Г. Пилюгина, Н.П. Сакулина и многие другие.

Профессор Н.М. Щелованов называл ранний возраст «золотой порой» сенсорного воспитания. На втором-третьем году жизни ребёнок находится на 1 этапе (предэталонном) сенсорного развития, у него только начинают накапливаться представления о цвете, форме, величине и других свойствах предметов. Однако проводимая работа должна готовить почву для последующего усвоения сенсорных эталонов, т. е. строиться таким образом, чтобы дети могли, в дальнейшем, легко усвоить общепринятые понятия и группировку свойств [3, с.9].

На 2 этапе были разработаны и апробированы дидактические игры в соответствии с возрастными особенностями детей, составлен перспективный план.

Для развития сенсорной культуры детей раннего возраста, нами была проведена систематическая работа с помощью следующих дидактических игр: для различения цвета «Найди цветок для бабочки», «Спрячь мышку», для определения геометрических форм и развития мелкой моторики «Чудо-паровоз». Для умения составлять целый предмет из его частей с опорой на цвет «Сложи картинку», выбор цвета по образцу «Найди друга» дидактические игры «Молоток и колышки», «Распусти носочек, смотай клубочек», «Заплети косичку», «Шнуровки» и др.

Ни одну воспитательную или образовательную задачу нельзя успешно решить без контакта с семьёй. Совместно с родителями оборудовали дидактические игры на развитие сенсорики и моторики. Нами были оформлены стенды для родителей по данной тематике, проведены консультации «Сенсорное развитие детей раннего возраста», мастер-классы, беседы.

Таким образом, были созданы условия, обеспечивающие эффективное использование дидактических игр.

В результате проведённой работы, важно отметить, что как бы разнообразны ни были пособия, представленные ребёнку, сами по себе они не обеспечивают его сенсорное развитие. Поэтому организовывать и направлять сенсорную активность ребёнка должен педагог и родитель. Без специальных воспитательных и игровых приёмов сенсорное развитие не будет успешным. И дидактическая игра является самой эффективной формой работы с детьми раннего возраста по развитию сенсорной культуры.

Библиографический список.

1. Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста. /Аксарина Н.Н.- М., 1974. – 234 с.
2. Плеханов А. Педагогическая теория и практика Марии Монтессори // Дошкольное воспитание. –1989. – №10. – С. 66–70
3. Пилюгина Э.Г. Сенсорное воспитание детей раннего возраста в процессе ознакомления с цветом. Дис. канд. пед. наук. – М., 1971. – 147 с.
4. Поддъяков Н.Н. Способы сенсорного воспитания. //Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду; под ред. А.П. Усовой, Н.П. Сакулиной. – М.: Просвещение, 1965. – 188с.

АГРЕССИЯ В СТРУКТУРЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ЕЁ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Кононова Ольга Сергеевна.

МБОУДО «Детская эколого-биологическая станция», г. Дивногорск, Красноярский край, педагог дополнительного образования.

Агрессия – проявление враждебности по отношению к окружающему миру или себе (аутоагрессия), выражающееся в причинении вреда объекту или объектам действительности. Агрессия свойственна всем людям, т. к. все люди в той или иной степени в процессе жизни в социуме вступают в конфликты с другими людьми и даже с собой. Но не каждый человек обладает агрессивностью. Учась управлять своей агрессией, в т. ч. подавлять её, придавать социально приемлемые формы (занятия спортом), человек учится сосуществовать с другими людьми. Агрессивность в качестве характеристики поведения и/или черты характера школьника часто встречается у школьников с девиантным поведением, т. е. поведением, отклоняющимся от норм и правил, принятых в человеческом обществе. Девиантное поведение отличается от поведения делинквентного – совершения существенных проступков и правонарушений, бродяжничества, хулиганства, а также криминального поведения – сознательного совершения правонарушений и преступлений. Девиантным является не только агрессивное поведение, но и отказ от своего «Я» – поведение аддиктивное (пассивное, зависимое – добровольная алкоголизация, наркотизация и т.д.), девиантная виктимность (жизненная позиция жертвы, не сопротивляющейся ничьей агрессии, испытывающей потребность в ней) [5]

Таким образом, потребность школьников в самоутверждении, гипертрофированное стремление к выражению и защите своего «Я» школьников с девиантным поведением чаще всего и являются причиной их агрессивных проявлений. Что является причиной подобной девиации? Девиантное поведение возникает как следствие различных нарушений психического и психосоматического здоровья школьника, социального здоровья среды его воспитания. Рассмотрим некоторые причины девиантного поведения на примере опыта работы детского объединения дополнительного образования.

1. Девиантное поведение – проявление психических (болезнь Аспергера, или синдром РДА, шизофрения), психосоматических (ДЦП, эпилепсия) заболеваний, психопатий (гебоидный синдром), которые частично или полностью наследственно обусловлены, иногда возникают вследствие тяжёлых перинатальных травм головного мозга. Поведенческая девиация часто сочетается с умственной отсталостью, которая не является заболеванием, т. е. не прогрессирует. Агрессивное поведение школьников, страдающих такими

расстройствами, поддаётся лишь частичной комплексной коррекции, включающей медикаментозное лечение нарушений деятельности ЦНС, психотерапию, в т. ч. гипноз, и т. д.) [1].

2. Девиантное поведение – проявление акцентуаций темперамента и характера, которые являются врождёнными, но не болезненными чертами личности школьника. Акцентуации характера – варианты характерологической нормы, не являющиеся стабильными на протяжении всей жизни человека (в отличие от психопатий). Крайние проявления акцентуированности личности возникают лишь при социально-психологическом неблагополучии, например, при воспитании в асоциальной среде.

А. Е. Личко выделяет 12 типов акцентуаций характера [3], которые часто проявляются в подростковом возрасте, т. е. представляют собой варианты неблагоприятного протекания пубертатного криза. Гипертимные (шумные, неусидчивые) школьники часто проявляют вербальную и физическую агрессию в процессе осуществления своих грандиозных планов, которым часто сопротивляются окружающие (так, Вадим Д., являясь лидером в эколого-социальной деятельности детского объединения, систематически проявляет агрессию – вербальную и физическую – в отношении товарищей по ДО, которые не разделяют его планов – не участвуют в сборе вторсырья и т. д.; если же он находит единомышленников (в т. ч. с помощью педагога), проявления агрессии исчезают). Их агрессивность корректируется в процессе активной созидательной деятельности, позволяющей таким школьникам самоутвердиться общественно одобряемыми путями. Школьники с астено-невротической и психоастенической акцентуациями характера проявляют вербальную агрессивность в случае переутомления, которое наступает в процессе любой деятельности весьма быстро; физическая агрессивность таких школьников выражается в разбрасывании вещей и т. п. при нервном истощении (так, агрессивное поведение Анастасии К. становится выраженным в случае необходимости длительного сосредоточения на создании поделки из природного материала и т.п., но при последовательном игнорировании её агрессии педагогом и обучающимися (с которыми педагог провёл беседу о необходимости помочь девочке) Анастасия полностью прекратила агрессивные выходки, а созданная ситуация успеха в творчестве помогла ей повысить уровень сосредоточенности на объекте деятельности, улучшить саморегуляцию).

Агрессивность является одной из основных черт эпилептоидных школьников, которые часто проявляют потребность в истязании слабых и т. д. Эпилептоидная акцентуация характера хуже других поддаётся коррекции, т. к. эпилептоидные школьники замкнуты, уверены в собственном превосходстве над окружающими, у них ослаблено чувство самосохранения; их психические процессы ригидны, вследствие чего они крайне злопамятны и мстительны (так, Дмитрий К. в течение учебного года не только проявлял физическую агрессию непосредственно после конфликта, но и планировал месть обидчику,

осуществляя её в самых неожиданных ситуациях – во время индивидуальной работы, на прогулках и экскурсиях; снизить уровень его агрессивности позволили только систематические беседы с другими детьми: они проявляли повышенную уступчивость в отношении мальчика, не давая повода для конфликта; имея высокие умственные способности, он понял, что теперь его поведение выглядит нелепо, и агрессивные вспышки стали случаться реже).

3. Девиантное поведение – следствие социального неблагополучия школьника воспитание в агрессивной, или, напротив, в эмоционально холодной среде, вследствие чего возникает педагогическая запущенность, ЗПР, постоянные трудности в учении, травмирующие самолюбие школьника; для такого школьника агрессия – единственный известный и доступный путь самоутверждения, она носит демонстративный характер (так, Виктория Т., переживая постоянные ссоры родителей друг с другом, в которых винила отца, проявляла выраженную вербальную агрессию по отношению к мальчикам, мужчинам). Приёмы коррекции агрессивности таких школьников разнообразны, но, к сожалению, не достигают цели при постоянном нахождении школьника в психотравмирующей среде.

Причины, вызывающие девиации поведения, часто сочетаются (например, умственная отсталость вследствие перинатальной травмы головного мозга, приведшей к развитию резидуальной энцефалопатии, в сочетании с педагогической запущенностью, воспитанием в антисоциальной среде и вседозволенностью в семье и школе приводят к развитию агрессивности как определяющей черты личности). На несформированную систему жизненных ценностей такого школьника оказывают воздействие отрицательные социальные стереотипы, модели поведения, принятые в семье, социальной группе и т. д. В подобных случаях реакция имитации побуждает школьника (преимущественно подростка) следовать предлагаемому стереотипу (так, Владислав Б., систематически проявляющий вербальную и физическую агрессию по отношению к более слабым товарищам, в беседе о причинах его поведения очень точно их определил: «Тот, кто бьёт, – крутой. Я хочу быть крутым!»).

К явлениям, провоцирующим агрессивные проявления у школьников с девиантным поведением в ОУ, следует отнести явную или скрытую агрессивность педагога (-ов), эмоциональную напряжённость в педагогическом коллективе и т. д., поэтому в связи с увеличением количества агрессивных и даже жестоких выходов школьников очень полезным становится опыт выдающегося психиатра, психолога и педагога В. П. Кащенко, который главными факторами успеха педагогической коррекции считал единство педколлектива в вопросах воспитания и личное самообладание и спокойствие педагога в любой ситуации [2].

Избежать выхода агрессии школьников из-под контроля педагога (когда последствия агрессии становятся непредсказуемыми, школьник представляет

опасность для себя и окружающих) в случае конфликтной ситуации позволят следующие приёмы:

- 1) сохранение спокойствия, проявляющееся в медленных, плавных движениях, ровном тембре и тоне голоса педагога;
- 2) отвлечение внимания агрессивного школьника внезапным действием (иногда якобы случайно опрокинутый стул, уроненная книга на фоне общего спокойствия педагога производят очень сильное отрезвляющее впечатление);
- 3) использование шутки (опасно шутить над поведением агрессивного школьника, лучше пошутить над собой).

Уверенность педагога в себе, искренность в общении с воспитанниками в сочетании с психолого-педагогическими знаниями – один из путей преодоления агрессивного поведения школьников.

Библиографический список.

1. Еникеева Д. Д. Пограничные состояния у детей и подростков: Основы психиатрических знаний/ Д. Д. Еникеева. – М.: Академия, 1998. – 304 с.
2. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция/ В. П. Кащенко. – М. : Академия, 2000. – 302 с.
3. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития/ Сост. В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 384.
4. Раттер М. Помощь трудным детям/ М. Раттер. – М.: Апрель-пресс; Эксмо-пресс, 1999. – 432 с.
5. Степанов В. Г. Психология трудных школьников/ В. Г. Степанов. – М.: Академия. 2001 – 336.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ СРЕДСТВАМИ ЭКОЛОГО-КРАЕВЕДЧЕСКОГО ТУРИЗМА

Кононова Ольга Сергеевна.

МБОУДО «Детская эколого-биологическая станция», г. Дивногорск, Красноярский край, педагог дополнительного образования.

Девиантное поведение – поведение, не соответствующее социальным нормам, ролям, ожиданиям. [2] Поведенческие девиации возникают вследствие психических и психофизических расстройств, а также по социальным и психологическим причинам – вследствие психической депривации, когда человек длительное время ограничен в удовлетворении своих социально-психологических потребностей – потребности в общении, одобрении и признании и т. п.. Девиантное поведение – не всегда поведение агрессивное, связанное с демонстративным нарушением общественных норм, причинением, ущерба чему-то или кому-то; конформность, отсутствие волевых проявлений и т. п. также являются поведенческими девиациями.

Причины поведенческих девиаций часто сочетаются; одни поведенческие девиации влекут за собой другие: так, ребёнок-дошкольник из асоциальной семьи, страдающий нарушениями работы МПС, в течение нескольких лет не получал должной медицинской и социально-психолого-педагогической помощи, его общение с окружающими ограничивалось его заболеванием, проявления которого вызывали неприятие со стороны сверстников, т. е. ребёнок находился в состоянии психической депривации, что привело к нарушениям эмоциональной сферы ребёнка (развились замкнутость, подозрительность, а впоследствии), недоразвитию грамматического строя речи; в 1 классе массовой школы ребёнок вызвал неприятие уже из-за своих психологических особенностей, причём не только у сверстников, но и у старших, и даже у взрослых; в течение нескольких месяцев появились девиации поведения – вербальная и физическая агрессия, отсутствие послушания педагогам и т. п.. Поведенческие девиации ребёнка не преодолены и сегодня.

Таким образом, существуют первичные и вторичные поведенческие девиации. Вторичные поведенческие девиации часто являются причиной социально-психологической дезадаптации ребёнка в школе, когда он, демонстрируя девиантное поведение (например, постоянную вербальную агрессию), которое возникло в результате воспитания в асоциальной среде, вызывает неприятие сверстниками; за ним закрепляется соответствующий ярлык, а ребёнок день за днём подтверждает его справедливость, т. к. он постоянно испытывает отрицательные эмоции, а выразить их приемлемым для окружающих способом он не умеет, и, возможно, уже не считает необходимым. Так возникает социально-психологическая дезадаптация – состояние человека,

социально-психологический статус которого, не соответствует требованиям социальной ситуации, среды. [3]

Обучение в детском объединении в системе дополнительного образования позволяет преодолеть социально-психологическую дезадаптацию, т. к. обучающиеся детских объединений – школьники разных возрастов, с различным социально-психологическим опытом, и, главное, – учащиеся разных школ. Социально-психологическая ситуация детского объединения предоставляет ребёнку с девиантным поведением возможность освободиться от ярлыков, приобретённых в школе, т. к. здесь о них никто не знает.

Экологический и эколого-краеведческий туризм, т. е. туризм, сочетающийся с изучением и защитой природы, в т. ч. особо охраняемых природных территорий (преимущественно родного края) является одним из средств социально-психологической адаптации школьников 10–14 лет, проявляющих вербальную и физическую агрессию по отношению к окружающим, не проявляющих интереса к учению, подвижных, но не добивающихся успеха и в спорте вследствие задержки физического развития, из-за воспитания в асоциальной среде, моторных нарушений. Такие школьники часто бесцельно проводят время на улице и даже бродяжничают. Есть среди них и школьники с делинквентным поведением (совершающие мелкие правонарушения) [6]. Занятия туризмом не только нормализуют их физическое развитие, но и дают возможность проявить себя в исследовательской и проектной деятельности, и, конечно, обрести новый круг общения.

Эколого-краеведческий туризм, сочетающийся с спортивным туризмом, изучением истории и природы родного края с целью создания новых туристических маршрутов, экологических троп и т. д., является одним из предпочтительных видов туризма для таких школьников, т. к. предполагает и конкретную практическую деятельность здесь и сейчас (туристический поход, акция по уборке лесного участка и т. п.), и получение материального результата (экологическая тропа), который вызывает чувство гордости своим трудом, позволяет получить внимание окружающих социально одобряемым способом.

Организация эколого-краеведческого туризма для социально-психологической адаптации школьников с девиантным поведением предполагает:

1. Проведение туристических походов и экскурсий для групп учащихся разных школ (в т. ч. школ разных типов и видов – массовых и специальных (коррекционных)). В такой ситуации школьники свободны от ярлыков, которым они привыкли соответствовать в классе, школе, и часто не стремятся оправдывать их в новом коллективе. Добровольность посещения занятий детского объединения снижает уровень агрессивности школьников с девиантным поведением, т. к. здесь нет повода демонстративно не подчиниться педагогу и т. п.; добровольность – основа дополнительного образования. И некоторые школьники не теряют интереса к занятиям на Детской эколого-биологической станции в течение всего школьного периода.

2. Туристические походы и экскурсии для групп школьников разного возраста. В разновозрастной группе старшие оказывают помощь младшим, младшие охотнее принимают помощь от старших, чем от своих сверстников, ведь дружба со старшими повышает социальный статус ребёнка в детском объединении, школе и т. п.

3. Обязательную подготовительную работу: определение целей, маршрута, распределение обязанностей (кто-то из школьников во время похода отвечает за туристическое снаряжение, кто-то – за аптечку первой медицинской помощи, а кто-то – за измерительное оборудование для изучения окружающей среды, кто-то является фотокорреспондентом газеты детского объединения и т. д.; в октябре и марте необходим ещё и ответственный за подкормку зимующих птиц). Конечно, ответственным за успех похода или экскурсии в целом является педагог, но освобождать школьников от всякой ответственности не следует. Так, если педагог поручил школьнику уложить в рюкзак продукты, а он забыл положить туда соль для приготовления каши на костре, полезно приготовить и съесть кашу без соли – в следующий раз все проявят ответственность и организованность).

4. Чередование физического труда (заготовка дров и т. п.) с исследовательской деятельностью. Физический труд, предшествующий проведению наблюдений в природе, позволяет двигательным расторможенным школьникам израсходовать избыток физических сил на общее, полезное для всех дело, а затем заняться отбором образцов воды, почвы для изучения и т. д.

5. Включение в исследовательскую деятельность на природе всех школьников, проявляющих к ней интерес. Так, если один школьник проводит какие-либо измерения с помощью современных измерительных приборов, а другой (младший, имеющий трудности в развитии и т. п.) просит разрешить ему делать то же самое, не следует ему отказывать из-за того что он не знает химии, физики и т. д., создавая конфликтную ситуацию. Пусть его товарищ объяснит, чем ему помочь, и тот станет его постоянным помощником! Если задание окажется слишком трудным для него, он откажется от него сам. А в процессе совместной исследовательской деятельности у всех её участников развиваются мышление и речь, формируются социально одобряемые формы взаимодействия.

Использование всевозможных специальных инструментов, приборов повышает интерес к изучению и охране окружающей среды; разрешение пользоваться новым инструментом или прибором – стимул для проявления ответственности, трудолюбия.

6. Личный пример во всём. Нельзя убедить ребёнка в том, что браниться нехорошо, если педагог сам позволяет себе браниться. Нельзя приучить ребёнка правильно утилизировать ТБО, если педагог сам сжигает ПЭТ-тару в костре.

7. Подведение итогов похода, экскурсии сразу после возвращения. Создание исследовательских работ и творческих проектов по итогам походов и экскурсий. Школьники с ЗПР и др. отклонениями в умственном развитии с удовольствием создают всевозможные фотоатласы, путеводители и т.п., представляют их в своих классах, школах.

8. Привлечение к эколого-краеведческой деятельности специалистов других организаций: лесничеств, региональной дирекции по особо охраняемым природным территориям (ООПТ), дирекций отдельных ООПТ (заповедников и др.)

Повышает успешность эколого-туристической деятельности со школьниками с девиантным поведением участие в ней нескольких педагогов. Так., ДО «Клуб «Улыбка» сотрудничает с педагогами дополнительного образования МБОУДО «Дом детского творчества» – инструкторами по туризму в течение 6-ти лет; школьники по собственной инициативе обращаются к педагогам дополнительного образования с приглашениями в туристический поход и т. п. Возможность такого свободно общения с взрослыми очень важна для формирования социально одобряемого поведения, особенно у мальчиков.

Эколого-краеведческий туризм открывает школьникам родной край; за 7 лет активной эколого-краеведческой и туристической деятельности воспитанники ДО «Клуб «Улыбка» посетили Государственный природный заповедник «Столбы», памятник природы краевого значения «Пещера «Караульная», изучили 15 рек и ручьёв в окрестностях г. Дивногорска, создав виртуальную экскурсию по изученным объектам. Часто туристические походы проводятся по заданию городских организаций, преимущественно Дивногорского городского музея, с целью обновления краеведческой информации для музейных экспозиций. Каждый год мы находим всё новые и новые маршруты.

Библиографический список:

1. Воспитание трудного ребёнка: Дети с девиантным поведением/ Под ред. М. И. Рожкова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
2. Клейберг Ю. А. психология девиантного поведения/ Ю. А. Клейберг. – М.: Сфера. 2001. – 160 с.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь/ Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
4. Козлова Ю. В., Ярошенко В. В. Краеведение: внеклассная работа по истории, географии, биологии и экологии/ Ю. В. Козлова, В. В. Ярошенко. – М.: Сфера, 2007. – 128 с.
5. Раттер М. Помощь трудным детям/ М. Раттер. – М.: Апрель-пресс; Эксмо-пресс, 1999. – 432 с.
6. Степанов В. Г. Психология трудных школьников/ В. Г. Степанов. – М.: Академия. 2001. – 336 с.

ПРОЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ ТРАНСФОРМАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

*(опыт и идеи реконцептуализации социальной работы в странах Латинской
Америки)*

Короп Вадим Олегович.

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского», магистрант.

Аннотация. В статье рассматриваются идеи научного «Движения реконцептуализации», которое развивалось в странах Латинской Америки в 1950–1970 гг. Данное движение имело целью изменение парадигмы социальной работы. В рамках этой парадигмы социальный работник рассматривался в качестве субъекта позитивных общественных изменений, проект рассматривался как основной инструмент его деятельности.

Ключевые слова: «реконцептуализация», «социальная инженерия», социальная действительность, проектирование, проект.

Эта статья – результат теоретического анализа работ латиноамериканских исследователей проблем социальной работы. В 1950–1970-х годах в странах Южной Америки (Аргентина, Уругвай, Чили, Бразилия) развернулось так называемое «Движение реконцептуализации» (исп. El Movimiento de Reconceptualización), целью которого было переосмысление парадигмы социальной работы. Апологетами этого движения были Н. Айлвин, Х. Крузе, Э. Андер-Эгг, П. Альвариньо-Мартин, М. Хименес де Баррос и т.д.. Согласно Х. Крузе, крупнейшей школой, которая одной из первых начала изучать проектирование в социальной работе, была Школа социального обслуживания (далее – «чилийская школа»), базировавшаяся в Католическом Университете в г. Сантьяго (Чили). [7] Чилийские ученые (в том числе – Н. Айлвин, М. Хименес де Баррос) подвергли пересмотру традиционный метод социальной работы – администрирование, или управление. Оставив основные этапы этого метода – 1) изучение темы или проблемы, 2) дифференцированную диагностику, 3) планирование, 4) исполнение и 5) оценку результатов – без изменений, они утверждали, что человек, пользующийся им, должен стать «субъектом исторических изменений в обществе». В современном понимании именно данный метод, используемый субъектом для достижения общественных изменений, является проектированием.

Аргентинский историк и социолог Н. Алайон выделяет четыре стадии развития социальной работы в Латинской Америке: 1) «стадия асистенциализма» (от исп. Asistencia – помощь), 2) «стадия сиентицизма» (от исп. Ciencia – наука), 3) «реконцептуализация» и 4) «постреконцептуализация». [3] Первую стадию можно охарактеризовать наличием патернализма в социальном обслуживании: оно являлось прерогативой исключительно государственных структур или

аристократических кругов. Зачастую, именно эти категории населения выбирали адресатов для своей помощи. На второй стадии происходит изучение американской и европейской моделей социального обслуживания. Возникает потребность в создании собственной парадигмы социальной работы, которая бы включала положительные черты, как американской, так и европейской моделей и отвечала бы латиноамериканским реалиям (проблемы нищеты и бедности). Принцип, который должен был лечь в основу новой парадигмы – «работать не для людей, а с людьми» (исп. *trabajar no para la gente, sino con la gente*). На стадии реконцептуализации, которая характеризовалась активной научной деятельностью в университетах Южной Америки, произошло разграничение понятий «социальный помощник» (исп. *Asistente Social*) и «социальный работник» (исп. *Trabajador Social*). Первое понятие носило отпечаток патерналистской модели социального обслуживания, а также имело паллиативный смысл, поскольку социальным помощником считался тот человек, который своими действиями смягчал негативное воздействие трудной жизненной ситуации. Социального работника Н. Айлвин назвала «агентом изменения» (исп. *Agente de cambio*). Под социальным работником понимался субъект общественных изменений позитивного характера. Научная мысль сделала, по-настоящему, революционный шаг. Если реконцептуализация – это революция в науке, то постреконцептуализация – это реакция на появление в ней прогрессивных мыслей. Практически во всех странах Южной Америки, где брала свои истоки «реконцептуализация» (Аргентина, Уругвай, Чили), к власти пришли диктаторские режимы; социальная работа вернулась к патернализму; попытки позитивных общественных изменений жестоко карались. Тем не менее, идеи реконцептуализации были возрождены в трудах некоторых латиноамериканских ученых (например, Э.Андер-Эгга).

Стадия реконцептуализации, или «Движение реконцептуализации», как уже было отмечено, охарактеризовано переосмыслением парадигмы социальной работы. В латиноамериканских странах возникла потребность в появлении «субъекта исторических изменений в обществе». Паллиативной социальной помощи, которую оказывали социальные помощники, было недостаточно для того, чтобы бороться с тотальной бедностью и прочими социальными проблемами. Этим субъектом должен был стать социальный работник. Такую позицию, прежде всего, отстаивали представители «чилийской школы».

Доцент Католического Университета г. Сантьяго Н. Айлвин говорит о том, что социальная работа, прошедшая стадию реконцептуализации, должна быть ориентирована на «трансформацию социальной действительности». [2] Это и не удивительно, ибо большое влияние на Н. Айлвин и прочих представителей «чилийской школы» произвела идея Эрнеста Гринвуда, американского профессора Университета г. Сантьяго, который предложил в 1953 году «инженерную модель» социальной работы. В ее основе лежали те

отношения, которые имели место между инженерной практикой и точными, или естественными науками. Э. Гринвуд полагал, что подобно естественным наукам, которые разрабатывают инструментарий для инженерной практики, социальные науки (социология, антропология, педагогика, социальная психология) разрабатывают такой же инструментарий (знания, методы, методики и т.д.) для социальной работы. С помощью этого инструментария осуществляется познание социальной действительности (диагностика) и планируются определенные действия, которые призваны ее трансформировать. Другой представитель «чилийской школы» М. Хименес де Баррос видела «инженерную модель» социальной работы в трех этапах: 1) ver (увидеть), 2) juzgar (оценить), 3) actuar (действовать). [6] С точки зрения М. Хименес де Баррос, на первом этапе происходит изучение социальной действительности на предмет обнаружения проблем, на втором – теоретическо-поисковая работа с целью нахождения конкретного решения проблем, и, наконец, на третьем – рациональное действие, направленное на достижение результата. Это действие имеет форму проекта, т.е. сначала планируется, затем реализуется. Социальный работник как «инженер» – это субъект положительных общественных изменений, который для их достижения использует проект.

Чтобы разобраться с тем, что такое социальная действительность, следует выяснить, что является объектом социальной работы как «инженерии». Н. Айлвин подразумевает под объектом социальной работы те секторы населения, которые имеют ограничения в удовлетворении собственных потребностей и которым необходимо вмешательство «внешних агентов» (исп. *Agente externo*, или *Agente de cambio*) для преодоления этой ситуации. Цель социальной работы как «инженерии» – создание условий для удовлетворения потребностей данного сектора населения. К таким условиям Н. Айлвин относит услуги.

Что следует понимать под социальной действительностью? Действительность – это философская категория, которую нередко путают с другой категорией – реальностью. Проанализировав определения действительности, стоит отметить, что под этим понятием подразумевают осуществленную реальность. Доктор философских наук В.И. Жуковский отмечает, что реальность – это мир объективно существующих вещей, а действительность – это мир вещей, с которым действуют [8]. Чуть выше было сказано об ограничениях в удовлетворении потребностей определенного сектора населения. Эту ситуацию Н. Айлвин называет социальной проблемой. Ее основанием является разрыв или ослабление отношений между конкретным сектором и обществом в целом. Как правило, под сектором населения подразумевается социальная группа. Общество – это совокупность социальных институтов, которые владеют ресурсами, необходимыми для удовлетворения потребностей группы. Опираясь на мнение В.И. Жуковского, следует сделать вывод, что совокупность ресурсов,

объективно существующих в обществе, которые потенциально могут удовлетворить потребность группы, – это социальная реальность. В таком случае, под социальной действительностью понимается ситуация (положение) конкретной социальной группы, характеризующаяся ограниченностью располагаемых этой группой ресурсов, или отсутствием таковых, необходимых для удовлетворения ее потребностей.

Пример.

«В одном из районов города А. функционирует социальный центр. В результате исследования, проведенного сотрудниками этого центра, было установлено, что группа пенсионеров, проживающая на территории этого района, имеет потребность в освоении компьютерной грамотности. На территории района нет организаций, которые бы обучали пенсионеров работе на компьютере. Тем не менее, в городе А. насчитывается несколько таких организаций, например ООО «Народный Институт».

Пенсионеры, проживающие на территории района города А. и имеющие потребность в освоении компьютерной техники – это социальная группа. Отсутствие организаций в районе проживания этой группы, которые бы могли обучить пенсионеров компьютерной грамотности – это социальная действительность этой группы. Наличие организаций в городе А., которые обучают пенсионеров (ООО «Народный Институт») – это социальная реальность, сама организация (ООО «Народный Институт») – это ресурс, необходимый для удовлетворения потребности пенсионеров. Поскольку цель социальной работы – это создание условий для удовлетворения потребностей определенной группы населения, а условиями, которые позволят удовлетворить потребность, являются услуги, сотрудникам данного социального центра необходимо создать такую услугу, которая бы подразумевала обучение пенсионеров работе на компьютере. Ресурс (ООО «Народный Институт»), который объективно существует, т.е. является частью социальной реальности, социальный работник привлекает для создания этой услуги, результатом которой будет освоение пенсионерами компьютерной грамотности. Социальный работник организует собственную услугу по обучению пенсионеров компьютерной грамотности в социальном центре, оценивает доступность тех или иных ресурсов и привлекает ресурсы организации, которая подобную услугу оказывает в том случае, если центр ими не располагает. Также социальный работник может договориться о проведении занятий на территории этой организации и формирует учебные группы из пенсионеров. Социальный работник, в данной ситуации, является субъектом позитивного общественного изменения, т.е. создания услуги, отвечающей интересам и потребностям определенной группы людей. Достижение такого изменения за счет привлечения необходимых ресурсов, которые реально существуют в обществе, является трансформацией социальной действительности определенной группы людей.

Как уже было отмечено в данной статье, М. Хименес де Баррос выделяет три этапа социальной работы как «инженерии»: 1) изучение действительности, 2) поиск возможных решений для ее изменения и 3) рациональное действие, направленное на достижение результата, т.е. изменения. Объектом социальной работы является социальная группа, имеющая ограничения в удовлетворении собственных потребностей. Социальный работник, как «внешний агент», изучает потребности группы и те ресурсы, которыми она располагает для их удовлетворения. Как видно из примера с обучением пенсионеров компьютерной грамотности, социальный центр провел исследование потребностей пенсионеров, проживающих на конкретной территории. Ресурсов для удовлетворения потребности нет – в районе отсутствуют организации, которые обучают пенсионеров работе на компьютере в конкретном районе. Затем социальный работник осуществляет поиск решений для удовлетворения этой потребности. Существуют следующие варианты решений:

- организация собственной услуги по обучению компьютерной грамотности пенсионеров с использованием собственных ресурсов и без привлечения специалистов из других организаций (при наличии компьютеров, техники, зала для занятий);
- организация собственной услуги по обучению компьютерной грамотности пенсионеров с привлечением специалистов из других организаций и их ресурсов;
- сотрудничество с организацией, проводящей обучение пенсионеров, и формирование учебных групп для проведения занятий на территории этой организации (ООО «Народный Институт»). В первых двух вариантах услуга планируется в соответствии с потребностью группы, происходит анализ доступных и требуемых ресурсов для ее оказания, т.е. разрабатывается проект услуги. Согласно определению М. Хименес де Баррос, проектирование, или администрирование (управление), – это процесс организации ресурсов для достижения конкретной цели.

П. Альвариньо-Мартин рассматривает проект как организованное воздействие (исп. *Impacto*), оказываемое на ситуацию с целью ее изменения. [4].

В процессе проектирования она выделяет 3 стадии: 1) стадия начальной ситуации, 2) собственно проект и 3) стадия финальной, или окончательной, ситуации. На первой стадии происходит изучение ситуации, диагностика, выявление проблем и потребностей определенной группы населения. Второй этап – это этап воздействия на ситуацию. Это воздействие имеет цель, как правило, связанную с достижением конкретного изменения. Цель – это желаемый образ этого изменения. Целью может быть решение проблемы, удовлетворение потребностей группы и т.д. Каждая цель разбита на задачи, т.е. важнейшие шаги (или микроцели), которые приведут к изменению ситуации. Для достижения цели составляется план, т.е. порядок и

последовательность реализации основных шагов или задач. После этого осуществляются конкретные действия в рамках выполнения этих шагов (или задач), т.е. воздействие на ситуацию. На последнем, третьем этапе проводится оценка и измерение результатов, которые принесло воздействие. Оценивается эффективность проекта. Главным критерием эффективности является соответствие результатов поставленным целям и удовлетворение группы населения проделанной работой специалистов (социальных работников) в рамках проекта. По завершению проектирования, как отмечает П. Альвариньо-Мартин, происходит систематизация опыта реализации конкретного проекта и оформление этого опыта в качестве теоретического материала (например, в качестве статьи).

Основные отличия идеи П. Альвариньо-Мартин от идеи М. Хименес де Баррос связаны с 1) употреблением первой понятия «ситуация» и 2) использованием первой понятия «проект» в смысле «организованное воздействие». Само слово «ситуация» означает положение какого-либо субъекта или объекта. Объектом социальной работы является социальная группа; ее положением (ограниченность ресурсов при существующей потребности), которое понимается как социальная действительность этой группы.

Понятия «ситуация» и «социальная действительность» в идеях П. Альвариньо-Мартин и М. Хименес де Баррос являются синонимичными. Для удовлетворения потребностей конкретной группы населения разрабатывается и реализуется специальный проект, т.е. для каждой группы разрабатывается отдельная услуга. Работа происходит с социальной действительностью, или ситуацией, конкретной группы. Поэтому социальный работник, организуя услугу для группы, воздействует на ее социальную действительность, т.е. изменяет или трансформирует эту действительность.

Таким образом, можно сделать вывод, что именно в проекте представители «Движения Реконцептуализации» видели инструмент трансформации социальной действительности. Под социальной действительностью они понимали положение социальной группы, которое было охарактеризовано ограниченностью ресурсов для удовлетворения ее потребностей. «Инженерная модель» социальной работы позволяла изучать действительность, выявлять проблемы и потребности, которые были у группы и с помощью проектов создавать в обществе те условия и ресурсы, которые могли бы удовлетворить эти потребности. Этими условиями были, прежде всего, услуги. Применение «инженерной модели» и проекта в своей деятельности было, по мнению представителей Реконцептуализации, задачей социального работника, который приобретал значение субъекта позитивных общественных изменений.

«Движение Реконцептуализации» в странах Латинской Америки – это, безусловно, интересная страница в истории мировой социальной работы. С приходом диктаторов к власти в странах-основоположницах этого движения

(Аргентина, Чили, Уругвай) о многих идеях реконцептуализации было забыто. Однако сегодня они снова приобретают актуальность. XXI век – это время развития сферы услуг. Идея ориентации на потребности людей в социальном обслуживании не была, конечно же, детищем латиноамериканской научной мысли, но именно реконцептуализация является примером пути, по которому социальное обслуживание в России может развиваться, отказавшись от полного патернализма, который имеет место. Социальное обслуживание в России пока зависит от институтов, которые зачастую сами определяют целевые группы для работы, не ориентируясь на их потребности. Тем не менее, существенные сдвиги в этом направлении уже есть – социальные центры в России разрабатывают собственные социальные проекты и участвуют в грантовых конкурсах.

Библиографический список:

1. Aylwin N., El trabajo social como tecnologia social [Электронный ресурс] // Revista de Trabajo social//Archivo historico (1970–2006) URL: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/6415> (Дата обращения: 1.07.2016 г.)
2. Aylwin N., Evolucion historica del trabajo social [Электронный ресурс] // Revista de Trabajo social // Archivo historico (1970-2006) URL: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/6206> (Дата обращения: 5.07.2016 г.)
3. Alayon N., Del asistencialismo a la post-reconceptualizacion: las corrientes del trabajo social [Электронный ресурс] // Revista de Trabajo social // Archivo historico (1970-2006) URL: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/6148> (Дата обращения: 6.07.2016 г.)
4. Alvarino-Martin P., La practica actual del servicio social y el trabajo por el proyecto [Электронный ресурс]//Revista de Trabajo social//Archivo historico (1970-2006) URL: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/6150> (Дата обращения: 10.07.2016 г.)
5. Alvarino-Martin P., El proyecto como modelo de accion social [Электронный ресурс] // Revista de Trabajo social // Archivo historico (1970-2006) URL: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/6371> (Дата обращения: 11.07.2016 г.)
6. Jimenez de Barros M., El trabajador social y la ejecucion de proyectos sociales [Электронный ресурс] // Revista de Trabajo social//Archivo historico (1970-2006) URL: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/6118> (Дата обращения: 15.07.2016 г.)
7. Kruse H., La reconceptualizacion del servicio social en America Latina [Электронный ресурс]// Universidad de Costa Rica URL: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000239.pdf> (Дата обращения: 15.07.2016 г.)
8. Действительность [Электронный ресурс] // Wikipedia URL: <https://ru.wikipedia.org/>

ДИНАМИКА ВЕГЕТАТИВНЫХ И ТРЕВОЖНО-АСТЕНИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У БОЛЬНЫХ ХРОНИЧЕСКИМ ПРОСТАТИТОМ НА ФОНЕ РЕАБИЛИТАЦИИ С ВКЛЮЧЕНИЕМ МАГНИТОЛАЗЕРНОЙ ТЕРАПИИ И КРАСНОГО СВЕТА

Крянга Александр Анатольевич.

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Барнаул, аспирант кафедры поликлинической терапии и медицинской реабилитологии.

Кулишова Тамара Викторовна.

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Барнаул, док. мед. наук, профессор кафедры поликлинической терапии и медицинской реабилитологии.

Газаматов Александр Васильевич.

КГБУЗ «Городская больница № 4, г. Барнаула», г. Барнаул, заведующий Городским андрологическим центром реабилитации.

Аннотация. В статье опубликованы научные данные, полученные в результате оценки динамических изменений вегетативных и тревожно-астенических нарушений у молодых мужчин, страдающих хроническим абактериальным простатитом, при помощи специализированных шкал на фоне реабилитации с включением сочетанного воздействия постоянным магнитным полем, низкоинтенсивным инфракрасным лазерным излучением и красным светом.

Ключевые слова: хронический простатит, вегетативная дисфункция, астения, тревога, магнитолазерная терапия, красный свет.

Хронический простатит (ХП), сопровождается частыми рецидивами, латентным течением, различными социальными и психологическими проблемами, вызванными половой дисгармонией и бесплодием у мужчин [1, с. 271]. Вследствие хронического рецидивирующего течения ХП часто служит причиной психических и других расстройств, что также способствует расстройству репродуктивной и копулятивной функции [2, с. 44]. Согласно данным разных исследователей частота хронического абактериального простатита (ХАП) составляет 80,0–90,0% от общей структуры ХП [3, с. 121]. Важно отметить, что эффективность лечения и реабилитации больных ХАП зачастую остается недостаточной, поэтому разработка и внедрение новых методов реабилитации данной категории пациентов являются обоснованными [4, с. 894].

Цель исследования: оценить динамику вегетативных и тревожно-астенических нарушений у больных ХАП до и после реабилитации с включением сочетанного воздействия постоянным магнитным полем, низкоинтенсивным инфракрасным лазерным излучением и красным светом.

Материалы и методы. Исследование проводилось с информированного добровольного согласия исследуемых пациентов. Критериями включения пациентов в исследование явились: возраст мужчин от 20 до 40 лет, длительность диагноза ХАП не менее 12 месяцев и не более 5 лет, отсутствие инфекции в мочеполовой системе, возможность осуществлять регулярное семявыведение. Критерии исключения: наличие общих противопоказаний для назначения физиотерапевтических процедур, наличие непереносимости или аллергических реакций на применяемые препараты. В исследование включены 120 пациентов с ранее установленным диагнозом ХАП в стадии латентного воспаления с выявленной патоспермией по данным спермограммы. Средний возраст пациентов составил $27,4 \pm 2,5$ лет, а средняя длительность заболевания $2,4 \pm 0,2$ лет. Среди пациентов преобладали холостые мужчины – 67,5%. Гиподинамия в трудовой деятельности отмечена у 82,5% исследуемых. Пациенты методом случайного отбора рандомизированы на 3 группы. Основную группу исследования составили 40 пациентов получавших совместно с медикаментозной терапией, массажем предстательной железы (ПЖ), диетотерапией и комплексом лечебной физической культуры (ЛФК), комплекс сочетанного воздействия постоянным магнитным полем, низкоинтенсивным инфракрасным лазерным излучением и красным светом в течение 10 дней, ежедневно, кроме субботы и воскресенья. Комплекс вышеприведенных физических факторов реализовывался при помощи аппарат «МИЛТА-Ф-8-01» через дополнительный терминал-излучатель «КТ4» (ЗАО «НПО Космического приборостроения», Россия, ТУ 9444-0001-17613540-99, регистрационное удостоверение № ФСР 2009/04484 от 17.03.2009 г.), который соединялся со специальным ректальным световодом. Предложенный способ физиотерапевтического воздействия осуществлялся с поочередным воздействием на три зоны: 1-я зона непарная – воздействие проводилось трансректально через световод на ПЖ больного; 2-я зона парная – воздействие проводилось паравертебрально на уровне Th12-L1 справа и слева без световода; 3-я зона парная – воздействие проводилось на правую и левую паховые зоны в проекции сосудистых пучков без световода. Время воздействия на одну зону – 2 минуты, общее время – 12 минут. Группу сравнения I составили 40 пациентов получавших только базисную терапию: медикаментозную терапию, массаж ПЖ, диетотерапию и комплекс ЛФК. Группу сравнения II составили 40 пациентов получавших базисную терапию, а также имитационное воздействие комплексом физиотерапевтических факторов, как в основной группе только от не включенного аппарата. Группы исследуемых пациентов были статистически однородными. Для оценки вегетативных нарушений в динамике до и сразу после курса реабилитации использовался опросник Вейна (Вейн А.М., 1998). Для оценки уровня астении пациентов в динамике использовалась субъективная шкала оценки астенизации (MFI-20). Оценка уровня тревожности осуществлялась в динамике с помощью шкалы оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханина), а также шкалы

Гамильтона для оценки тревоги (НАМ-А) и первой части госпитальной шкалы тревоги для первичного выявления тревоги (HADS).

Статистическая обработка результатов исследования проводилась при помощи статистического пакета программ Microsoft Excel 2007 (Microsoft, США) и Statistica 10 (StatSoft, США). Проверку на нормальность распределения признаков проводили с использованием критерия Шапиро-Уилка. Сравнение связанных совокупностей при нормальном законе распределения определяли, используя парный t-критерий Стьюдента. Сравнение несвязанных совокупностей при нормальном законе распределения определяли, используя t-критерий Стьюдента. Данные представлены в виде «среднее \pm стандартная ошибка среднего» ($M \pm m$). Критический уровень значимости при проверке статистических гипотез в исследовании принимался равным 0,05.

Результаты исследования и обсуждение. Сгруппированные научные данные были обработаны статистическими методами. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Динамика вегетативных и тревожно-астенических нарушений у больных ХАП до и после проведенной реабилитации ($M \pm m$)

Шкала	Основная группа (n=40)		Группа сравнения I (n=40)		Группа сравнения II (n=40)	
	До лечения	После лечения	До лечения	После лечения	До лечения	После лечения
Опросник Вейна	27,2 \pm 4,3	16,5 \pm 2,6*	26,5 \pm 4,2	20,1 \pm 3,2	26,8 \pm 4,2	19,4 \pm 3,1
MFI-20 ¹	49,4 \pm 7,8	30,9 \pm 4,9*	48,7 \pm 7,7	38,6 \pm 6,1	50,2 \pm 7,9	38,2 \pm 6,0
Шкала РТ ²	39,8 \pm 6,3	24,7 \pm 3,9*	39,4 \pm 6,2	28,6 \pm 4,5	38,6 \pm 6,1	27,9 \pm 4,4
Шкала ЛТ ³	47,4 \pm 7,5	28,7 \pm 4,5*	48,1 \pm 7,6	32,4 \pm 5,1	47,8 \pm 7,5	30,9 \pm 4,9
HADS ⁴	12,4 \pm 2,0	7,1 \pm 1,1*	12,7 \pm 2,0	9,8 \pm 1,5	12,2 \pm 1,9	9,3 \pm 1,5
НАМ-А ⁵	19,6 \pm 3,1	12,2 \pm 1,9*	19,2 \pm 3,0	14,3 \pm 2,3	18,9 \pm 3,0	13,7 \pm 2,2

Примечание: ¹ MFI-20 – субъективная шкала оценки астенизации; ² шкала РТ – шкала реактивной тревожности; ³ шкала ЛТ – шкала личностной тревожности; ⁴ шкала HADS – госпитальная шкала тревоги для первичного выявления тревоги (первая часть); ⁵ шкала НАМ-А – шкала Гамильтона для оценки тревоги; * – уровень значимости различий между двумя зависимыми группами ($p < 0,05$).

В результате анализа приведенных в таблице №1 результатов исследования отмечается, что у всех исследуемых пациентов определяется синдром вегетативной дисфункции на основании опросника Вейна (норма – 0-14 баллов), клинически выраженная астения на основании шкалы MFI-20 (норма не более 30 баллов) и клинически выраженный умеренный уровень тревоги. В основной группе пациентов определяется статистически значимое уменьшение балльной оценки проявления вегетативной дисфункции, астении и

тревожных нарушений у исследуемых пациентов после реабилитации с включением сочетанного воздействия постоянным магнитным полем, низкоинтенсивным инфракрасным лазерным излучением и красным светом в сравнении с исходным уровнем бальной оценки применяемых шкал в данной группе. В результате чего пациенты отмечают снижение выраженности вегетативных и тревожно-астенических нарушений за счет снижения клинических проявлений ХАП, особенно болевого синдрома, а также увеличение повседневной активности и уравновешенности. У пациентов группы сравнения I и II отмечается уменьшение всех показателей уровня вегетативной дисфункции, астении и тревоги, однако, статистически значимое уменьшение данных показателей не было достигнуто после проведенного в этих группах лечения. Тем не менее, пациенты группы сравнения I и II отмечали снижение уровня тревожности, астении и в меньшей степени проявлений вегетативной дисфункции, вследствие уменьшения болевого синдрома на фоне проводимой терапии. Сравнение полученных результатов исследования между всеми исследуемыми группами до реабилитации не дало статистически значимых различий, после реабилитации также не было выявлено наличие статистически значимых различий. Полученные результаты свидетельствуют о наличии у пациентов клинически значимых вегетативных и тревожно-астенических нарушений. Лучшие статистически значимые результаты после реабилитации по данным динамики показателей вегетативной дисфункции, астении и тревожных нарушений отмечаются в основной группе, где в дополнении к базисному лечению применялся комплекс сочетанного воздействия постоянным магнитным полем, низкоинтенсивным инфракрасным лазерным излучением и красным светом.

Выводы. Клинически значимые проявления вегетативной дисфункции, астении и тревоги являются важным патогенетическим звеном в развитии ХАП. Реабилитация больных ХАП с включением сочетанного воздействия постоянным магнитным полем, низкоинтенсивным инфракрасным лазерным излучением и красным светом, является более эффективным методом в коррекции выявленных нарушений в сравнении с базисной терапией, что подтверждается статистически значимым уменьшением вегетативной дисфункции, астении и тревоги.

Данная работа выполнена при финансовой поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда, в рамках регионального конкурса «Российское могущество прирастает будет Сибирью и Ледовитым океаном» 2016 – Алтайский край. Проект №16-16-22007. «Разработка и оценка эффективности программы оказания комплексной этапной реабилитационной и социально-психологической помощи молодым мужчинам, страдающим хроническим простатитом с репродуктивными нарушениями (в том числе с бесплодием), с использованием современных технологий».

Библиографический список:

1. Чубирко А.Г. Динамика показателей тревоги у пациентов с хроническим простатитом в зависимости от проводимой терапии / А.Г. Чубирко, К.М. Резников, О.Ю. Ширяев // Вестник новых медицинских технологий. – 2012. – Т. XIX, № 2. – С. 271-272.
2. Ноздрачев Н.А. Нарушения сперматогенеза и их коррекция у больных с хроническим абактериальным простатитом / А.И. Неймарк, Р.Т. Алиев, Н.А. Ноздрачев, С.В. Крайниченко, С.А. Ельчанинова, А.Г. Золовкина, А.В. Поповцева, О.В. Беспалова // Урология. – 2008. – № 1. – С. 44-50.
3. Тюзиков И.А., Иванов А.П. Абактериальный синдром хронической тазовой боли у мужчин как мультидисциплинарная проблема // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 1. – С. 121-124.
4. Kim T.H., Han D.H., Cho W.J. et al. The Efficacy of Extracorporeal Magnetic Stimulation for Treatment of Chronic Prostatitis/Chronic Pelvic Pain Syndrome Patients Who Do Not Respond to Pharmacotherapy // Urology. – 2013. Vol .82, № 4. – P. 894-898.

ПОВЫШЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Татьяна Владимировна Куянова.

Усть-Кутский институт водного транспорта (филиал) ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет водного транспорта», преподаватель.

Аннотация: Успешность учебного процесса зависит от множества факторов влияния, основным из которых, на мой взгляд, является психологический аспект взаимоотношений преподавателя и учащегося. Только взаимная заинтересованность друг в друге, понимание значимости каждого, атмосфера коллектива позволят достичь желаемого результата. Любая задача может быть успешно решена только при условии мобилизации внутренних резервов студента. Восточная мудрость гласит «Можно привести верблюда к воде, но нельзя заставить его пить».

Ключевые слова: личностное развитие, профессиональные компетенции, учебный процесс, коллективное взаимодействие.

«Пусть он достигнет знания не через вас, а через самого себя, пусть он не заучивает науку, а выдумывает ее сам...» (Ж. Ж. Руссо).

Учебный процесс, как любое экономическое действие предполагает получение пользы от взаимного общения Учителя и Ученика. Цель учебного процесса – передача и формирование структурированных и актуализированных знаний, использование которых составит основу умения решать задачи в разных областях профессиональной деятельности человека.

Для достижения поставленной цели априорно определяются роли обеих сторон: преподавателя – обучение посредством передачи знаний и опыта; студента – получение и овладение знаниями и опытом.

Успешность процесса зависит от множества факторов влияния, основным из которых, на наш взгляд, является психологический аспект взаимоотношений преподавателя и учащегося. Только взаимная заинтересованность друг в друге, понимание значимости каждого, атмосфера коллектива позволят достичь желаемого результата.

Любая задача может быть успешно решена только при условии мобилизации внутренних резервов студента. Восточная мудрость гласит «Можно привести верблюда к воде, но нельзя заставить его пить».

Действия участников процесса должны приносить, прежде всего, моральное удовлетворение. Психологи утверждают, что в каждом человеке живут три «Я»: «Я» – ребенок «Я» – взрослый «Я» – родитель.

Только согласованные действия внутренних «Я» позволят успешно выполнить поставленную задачу. Вспомним: когда вы дали поручение своему пятилетнему сыну сходить в булочную, это воспринималось им, как почетная

миссия, и соответственно он был горд и доволен собой. Ребенок принимает в этот момент себя как взрослого и важного члена общества, обеспечивающего питание всех членов семьи. Это же поручение, перешедшее в ранг постоянных обязанностей в старшем возрасте, может восприниматься как обременительное.

Если мы обратимся к этимологии, то определим, что фонема слова «учить» - чи- – мыслить. Отсюда следует, что учить – приобщаться к мысли. Обучать – программировать мысль.

Эго образования – познай себя через других. «Docendo discimus» – «Уча, мы самоучимся».

Общепрофессиональные компетенции, предусмотренные, ФГОС третьего поколения определяют необходимость развития у студента способности:

- организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество;
- принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность;
- осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;
- владеть информационной культурой, анализировать и оценивать ситуацию с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Конечно, можно взывать к разуму студента, разъяснять значимость изучаемого материала, апеллируя к его сознательности и долгу, но нельзя забывать, что буквальный перевод слова Долг – рана, наказание, кара.

Мы уверены, что необходимо активизировать внутреннее «Я» студента, постепенно приближаясь к намеченной цели. «Я» наблюдаю – понимаю – верю.

На каждом этапе используются различные педагогические технологии и методики:

1. Репродуктивная – что это?
2. Поисковая – как и почему?
3. Исследовательская – а что будет, если...? Как сделать лучше?

При этом обязательно должны быть соблюдены принципы: научности, наглядности, доступности, системности и последовательности, прочности, мотивации, связи с жизнью.

Необходимо научить студента реально различать информацию и знания. Информация – это набор условных знаний, навыков и мнений. Информацию можно сравнить с дорожными знаками, указывающими путь к Знанию. Но это не сама дорога. Знание – это непосредственное постижение какой-либо науки. «Кто постиг – тот и достиг», – гласит русская пословица. Знание – это «Могу».

Студент должен научиться выбирать в большом потоке информации ту, которую необходимо трансформировать в Знания. И здесь очень важна межпредметная связь, так как студент изначально должен быть ориентирован на конечную цель – профессию.

Конфуций говорил: Скажи мне и я забуду. Покажи мне и я запомню. Дай мне действовать самому, и я пойму. Жизнеспособность знаний – это умение их применить на практике.

Этот вопрос очень актуален в наше время. Мы сталкиваемся с фактами, когда студент, получивший по результатам государственной аттестации диплом с отличием, не может адаптироваться на производстве, т. к. не владеет знаниями и, соответственно, по сути своей не является специалистом.

В процессе последовательного трансформирования информации в знания при изучении бухгалтерских дисциплин необходимо постоянно апеллировать к понятиям и ситуациям, встречающимся непосредственно в жизни каждого человека: бюджет семьи, расходы и доходы, конечный финансовый результат. Формируются необходимые будущему бухгалтеру и экономисту знания.

Дисциплина аудит предполагает применение ассоциативно-рефлекторной концепции, позволяющей студентам воспользоваться знаниями, определить уровень владения знаниями экономических дисциплин, адаптировать их на практике. Особенно успешно применение данной методики во время семинарских занятий, которые готовят и проводят сами студенты.

Участие преподавателя осуществляется только на первом этапе, да и то в качестве направляющего: в определении темы занятия и цели. Все остальное: содержание, форма, структура, источники – определяют ведущие семинара. Очень важным является то, что темы выбираются значимые, т.е. те, что являются ключевыми в профессиональной деятельности. Например, при разработке темы «Аудит операций с основными средствами» предполагается наличие знаний по следующим дисциплинам: экономика, бухгалтерский учет, финансовый менеджмент, налоги и налогообложение, анализ финансовой деятельности.

Ведущий семинара выделяет самые значимые моменты учета, определяет уровень их влияния на финансовое состояние экономического субъекта. На конкретных примерах и ситуациях рассматривается вопрос и варианты получения максимальных экономических выгод. Студенты получают возможность самостоятельно исследовать ситуацию и ее последствия. Формируют аналитические выводы с обязательным использованием полученной информации и знаний. В данном случае только знания позволяют студентам понять сложившееся положение дел и найти правильное решение.

При выборе ведущих семинара целесообразно проектировать еще и воспитательную цель обучения. Очень часто студент, владеющий знаниями, не может преодолеть барьер психологического отчуждения, и мы наблюдаем ситуацию: практическая работа выполнена на отлично, а устный ответ – на удовлетворительно. Использование данной концепции позволит студенту адаптироваться в коллективе, понять, что каждый из нас – часть общества, при этом значимая часть. Как правило, ведущими определяются студенты среднего уровня или «слабые». Конечно, с последними участие преподавателя в подготовке семинара более объемно, особенно на этапе формирования выводов,

которые не всегда легко даются студентам не столько из-за недостаточности знаний, сколько из-за слабой речевой подготовки и скупости лексикона. Мартин Хайдеггер сказал: «Язык есть дом бытия», что можно понимать и так: умение изложить знания – есть критерий уровня усвоения.

На дисциплине «Бухгалтерский учет» можно на примере предложенной ситуации понять, насколько студент владеет знаниями, и определить уровень его готовности к реальной профессиональной деятельности. Аудитория относится к ведущим семинара одновременно и как к коллегам, и как к оппонентам, воспринимая информацию с обязательной ее оценкой через призму собственных знаний. Когда говорит преподаватель – это одно, а когда такой же, как ты студент – это совсем другой уровень восприятия ситуации. При этом чтобы управлять ситуацией, ведущему необходимо самому владеть достаточным уровнем знания предмета. Данная методика позволяет студентам поверить в себя, познать бремя ответственности, углубиться в предмет за пределами учебной программы.

Как показывает опыт, данная методика является очень эффективным стимулирующим фактором. Студенты стремятся сделать свой семинар максимально интересным, не похожим на все остальные. Находят примеры и моделируют ситуации со знанием дела, с профессиональной эрудицией. После проведения подобных семинаров наблюдается значительное повышение уровня знаний у студентов, особенно ведущих. Много примеров, когда студент, поверивший в себя и свои возможности, уже не удовлетворяется оценкой «три», а стремится получить «хорошо» и «отлично». В этом случае можно считать роль педагога выполненной.

Библиографический список:

1. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы [Текст] / Берн Э. – М. : Эксмо, 2007. – 576 с. : ил.
2. Литвак М.Е. «Психологические этюды» // Классическая и профессиональная психология : ФЕНИКС, 2016. – 387 с.
3. Хайдеггер М. Бытие и время / Пер. с нем. В.В. Бибихина. – М.: Академический Проект, 2013. – 460 с.

ТРЕНДЫ В ОБЩЕСТВЕ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Юлия Валентиновна Малых.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа № 140», город Нижний Новгород, заместитель директора.

Аннотация. В статье рассматриваются основные тенденции, характерные для современного общества и ключевым образом влияющие на деятельность школы.

Ключевые слова: тренд, образование, школа, общество.

Сегодня специалисты в области инноваций, бизнес-эксперты и просто образованные люди отчетливо понимают, насколько быстро меняется окружающая нас действительность на самом деле. Школы вынуждены выстраивать свою деятельность сообразно этим изменениям. В этих условиях нужен новый подход к пониманию миссии образования, выстраиванию траектории развития образовательной среды, и важнейшим фактором изменений становятся тенденции в развитии общества.

В обществе много трендов, но есть самые общие и важные, которые влияют на систему образования и задают правила игры, а образовательные организации вынуждены соблюдать их сегодня.

Тренд первый: инфантилизация общества. Это процесс замедления взросления людей – из-за постоянного изменения окружающей среды и роста объема новой информации наш мозг все дольше остается в детском состоянии, которому присуще «играть», «изучать» и «дружить-общаться» [1].

Применительно к школе можно отметить безусловное влияние этого тренда – сегодняшние родители имеют не по одному ребенку, но не готовы взять на себя и нести ответственность за образование своих детей, а, значит, за их будущее. Школа сегодня, по их глубокому убеждению, обязана выучить детей, социализировать и приготовить их к будущему, помочь сориентироваться в мире профессий, и роль родителей в этом процессе минимальна.

Отсюда и соответствующее отношение: образование, школа воспринимаются не как ценность, а всего лишь как услуга, которую должны оказать или можно оплатить.

Тренд второй: информационное общество. Если мы посмотрим форсайт «Образование 2030» [4], то становится очевидным то, что будущие изменения, которые произойдут в системе образования, вызваны именно этим трендом. Учитель становится не носителем знаний, а проводником в информационных потоках, в которые дети попадают сегодня. И в дальнейшем роль этого фактора будет только расти. Эти изменения несут в себе как созидательные, так и

разрушительные функции. Сегодня ни для кого не секрет, что успешными и востребованными являются только те школы, которые меняют классические традиционные подходы к обучению и используют инновационные педагогические технологии.

Есть еще одна, ключевая для школы, функция этого тренда: нам сегодня очень важна оценка нашей школы извне, со стороны, причем не из официальных источников, а из блогов, социальных сетей, отзывов и пр., но сами мы повлиять на этот процесс не можем.

Тренд третий: информационная и тотальная рыночность. В информационном обществе создается информационный рынок – мы все узнаем, изучаем, сравниваем и покупаем на информационном рынке. То есть не там, где это можно физически потрогать, а в результате общения, потребления рекламы, изучения постов, статей, данных площадок-агрегаторов, рекомендательных сервисов и так далее [1].

Родители привыкли все сравнивать в интернете, изучать рейтинги, и школы вынуждены создавать привлекательный образ, хотя он зачастую не несет в себе ничего.

Яркий пример: средний бал ЕГЭ по математике профильного уровня в обычной школе выше, чем результат, полученный в лицее. Но интуитивно родители поведут своё чадо именно в лицей, т.к. он разрекламирован и красиво назван.

Тренд четвертый: «просвещенные невежды». С появлением огромного количества товаров-симулякров, общего усложнения продуктов и услуг, потребитель перестал разбираться в реальном качестве товара. Сегодня мы все меньше разбираемся в реальном качестве и все больше умеем разбираться в информации о качестве. Это приводит к тому, что сегодня для потребителя важно не качество, а информация о качестве [1].

Говоря об образовании, огромное опасение вызывает именно тот факт, что потребители наших услуг – родители – не понимают миссии конкретной школы, не ценят педагогический коллектив, а верят только в отзывы, статусы и проч., и не обращаются к официальным (и достоверным) рейтингам.

Тренд пятый: лидерство. Популярные блогеры, такие как Анна Куноф, выделяют еще один тренд – лидерство. Разнообразные курсы лидерства заполнили собой сетевое и медиа-пространство. К понятию успешности манипулятивно и грубо притянута понятие «лидерства» [2]. «Если ты не лидер, ты неудачник» – транслируют СМИ в головы современных людей. Однако необходимо учитывать тот факт, что не может существовать группы или общности, состоящей только из лидеров. В классе, состоящем из одних лидеров дети будут постоянно враждовать и бороться за сферу своего влияния. Итогом станет полное отсутствие результативности обучения и социализации. К тому же, далеко не каждый человек может быть лидером. Одни склонны управлять, организовывать, вести за собой, другим же важно созидание, созерцание, полет фантазии. Успешность человека никак не связана с лидерством. Если ребенок

не склонен к лидерству, не нужно считать его ущербным. Мир нуждается в таких детях не меньше. Нужно быть крайне внимательным и осторожным с теми, кто часто употребляет слова «лидерство», «станьте лидерами», «используйте свои лидерские качества», «только лидерство сделает вас успешным». Скорей всего здесь кроется большой обман [2].

Тренд шестой: геймификация. Все мы знаем выражение: «учиться на своих ошибках». Эксперты отмечают, что в компьютерных играх это является основным принципом для игрока, чтобы достигнуть успеха. Играя, мы знаем, что нет ничего страшного в неудаче – чем быстрее мы сделаем что-то не так, тем быстрее мы сможем найти верное решение [4]. И сегодня эту технологию берет на вооружение система образования. Постепенно вводятся инструменты, которые показывают детям их прогресс – что уже сделано, что предстоит, какие цели и задачи необходимо перед собой поставить.

Другим важным фактором такого вида обучения является работа в команде. При классно-урочной системе обучающийся в основном должен отвечать сам за себя. Также самостоятельно он обязан выполнять домашние задания дома. И, возможно, он зачастую этого не делает просто потому, что ему скучно. Как компьютерные игры учат нас командному взаимодействию, так и обучение в школе должно стать командным, тогда ученики будут более включенными в изучение материала и будут заинтересованными процессом.

Как ни странно, но в классическом образовании забывают об очень простой, но безгранично значимой вещи – о том, что то, что мы делаем должно приносить нам радость и веселье. Это делает игры такими захватывающими. И этого так не хватает в процессе обучения [4].

Таким образом, мониторинг происходящих в обществе изменений сегодня жизненно необходим образовательным организациям для того, чтобы повышать эффективность своей работы, а, значит, подготовить к жизни наших детей – наше будущее.

Библиографический список:

1. Гаранин К. Кто выживет в кризис? [сайт] [Электронный ресурс] – Информационный портал RUSBASE. URL: http://nikoaskas.blogspot.ru/2016/01/blog-post_77.html
2. Куноф А. Тренды современного общества [сайт] [Электронный ресурс] – Бизнес-портал для малого и среднего бизнеса. URL: <http://mihico.ru/statyi/trendy-sovremennogo-obshhestva/>
3. Ница А. Геймификация в образовании [сайт] [Электронный ресурс] – Общественный образовательный проект. URL: <https://test.ru/2012/12/21/gamification-education/>
4. Форсайт российского образования 2030 [сайт] [Электронный ресурс] – Агентство стратегических инициатив URL: <http://asi.ru/molprof/foresight/12254/>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НЕСЛЫШАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Матыгулина Татьяна Владимировна.

ГОКУ «СКШИ г. Черемхово», Иркутской области учитель начальных классов, высшая категория.

Одним из важнейших показателей уровня культуры человека, развития его интеллекта, мышления является речь. Речь – это вид человеческой деятельности, процесс реализации мышления на основе использования языка.

Речь выполняет функции общения и сообщения, самовыражения и воздействия на других людей. Умение полноценно общаться – одна из главных целей развития глухих, слабослышающих школьников.

Актуальность этой проблемы состоит в том, что обучение языку учащихся в начальных классах, прежде всего, начинается именно с развития разговорной речи – как наиболее им доступной и естественной для организации непосредственного общения учителя с ребёнком и детей между собой. Кроме того, в процессе обучения диалогу учащихся обеспечивается развитие их языковой способности. Оно осуществляется за счёт частоты применения школьниками речевых средств, вариативности высказываний, проведения аналогий, предугадывания ответов собеседника. Речевая деятельность учащихся совершенствуется в ходе развития разговорной речи на основе говорения, чтения, письма, дактилирования и слухозрительного восприятия. То есть диалогическая речь для младших школьников является как бы фундаментом на основе которого, в дальнейшем, будет строиться развитие других форм речи (связной, письменной и др.). Поэтому целью нашей деятельности является повышение эффективности работы по развитию разговорной речи на уроках.

Гуманизация образования, ориентация на личность и максимальное развитие ее уникальности, приоритет человеческого и личностного над другими ценностями – эти идеи побуждают к поиску адекватных им педагогических технологий. В работе особое внимание уделяется использованию игровой технологии, благодаря чему, процесс обучения речи становится более доступным и привлекательным для неслышающих детей младшего школьного возраста. А в условиях специальной школы использование игры приобретает коррекционную направленность.

Нарушение слуха, особенно врожденное или наступившее в раннем возрасте, влечет за собой настолько тяжелые последствия для устной речи и ее развития у ребенка, что без специального педагогического вмешательства они оказываются непреодолимыми. В результате специального обучения неслышащие дети способны усвоить устную речь. Методы обучения,

рассчитанные на «типичного» или «среднего» ребенка являются неподходящими для детей с нарушением слуха, поскольку существует общее недоразвитие речи и восприятия. Если ребенок не может научиться понимать речь и говорить естественным путем, то его надо целенаправленно этому учить с помощью специальных приемов, опираясь на другие сохранные системы. Они должны помочь ребенку компенсировать отсутствие слухового восприятия. Особенно продуктивно в плане развития диалогической речи использование дидактической игры и игровых приёмов.

Необходимость проведения коррекционных методов через игру очевидна. Развитие диалогической речи в играх имеет две зоны, зону актуального и ближайшего развития. Актуальный – доступный настоящему времени. Зона ближайшего развития – это- то к чему необходимо стремиться.

При работе с неслышащими детьми, применяются особые коррекционно-развивающие педагогические технологии, позволяющие добиваться положительной динамики в обучении и воспитании.

Одной из таких технологий, является игровая деятельность, представляющая собой систему применения различных дидактических игр в обучении.

Использование игры в процессе обучения связано с ее преимущественными возможностями в решении дидактических задач, с ролью игровой деятельности в развитии личности. Игровая технология обеспечивает достижение единства эмоционального и рационального в обучении. В процессе игровой технологии ученик сталкивается с ситуациями выбора, в которых он проявляет индивидуальность, свободу в выборе заданий, содержания и организационных форм деятельности.

В современных условиях учитель начальных классов просто не мыслит себя без знаний основ технологий игровой деятельности, как в учебном процессе, так и во внеклассной деятельности. Дидактические, организационно – деятельностные, ситуативные, ролевые – все эти игры становятся неотъемлемой частью образовательного процесса, процесса становления и развития младшего школьника.

В дидактике начальной школы игра занимает особое место. Одним из основных принципов технологии игровой деятельности в учебном процессе является принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы. Такая форма обучения позволяет: во-первых, опираясь на ранее сформированные понятия, термины, суждения, знания, овладевать новыми; во-вторых, помогает изученные понятия обогатить, дополнить новым содержанием, в-третьих, установить новые связи и отношения изученных понятий с другими понятиями.

Сегодня, игра, как метод, получает всё больше распространение в обучении детей с нарушениями слуха. В многочисленных исследованиях А.Н.Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др. педагогов подчеркивается, что игра способствует развитию личности ребенка в целом: его памяти, воображения,

речи, мышления, эмоциональной сферы, самостоятельности и творческой активности. Особенно большое значение в специальной коррекционной школе придается использованию дидактических игр. Ценность их как метода заключается в том, что в игре глухие и слабослышащие дети легче усваивают сложный материал, так как запоминание в данном случае носит непреднамеренный характер.

Значение этих игр заключается в том, что, сохраняя игровую направленность, они своим содержанием позволяют реализовать последовательность, систематичность педагогической работы, направленность на усвоение детьми определенного речевого материала.

Дидактические игры по развитию речи направлены на решение следующих основных задач: формирование словаря, работа над значениями слов и выражений, активизация словаря в разных видах речевой деятельности; формирование разных форм словесной речи: устной, письменной, дактильной; развитие связной речи детей, прежде всего разговорной, а также описательно-повествовательной.

Игры не подразделяются на виды и группы, потому что при проведении каждой из них решается ряд задач. Так, при проведении одной и той же игры педагог может поставить задачу расширения и активизации словаря детей, формирования умения понимать вопросы и отвечать на них.

При проведении игр следует учитывать некоторые общие требования и рекомендации:

- при выборе игр необходимо руководствоваться требованиями программ по развитию речи для глухих и слабослышащих детей определенного возраста, в частности, учитывать задачи работы по развитию речи, тематику и содержание занятий;
- при проведении игр выбор форм речи (устная, письменная, дактильная) определяется требованиями программ по развитию речи;
- при проведении всех игр с целью развития разговорной речи указанный словарный материал должен включаться в состав фраз, структура которых зависит от уровня речевого развития детей. В зависимости от ситуации общения с детьми данный речевой материал необходимо использовать в виде поручений, вопросов, сообщений;
- в процессе проведения игр фронтальная работа должна сочетаться с индивидуальной, особенно по отношению к детям, испытывающим трудности в овладении речью.

Организуя и проводя игру, учитель не только следит за соблюдением ее правил, но и руководит взаимоотношениями детей, используя их естественность для возникновения речевых контактов. Учитель определяет, какие фразы, типы высказываний будут использоваться с целью организации игры (речь ведущего, членов игры), какой словарный материал будет отрабатываться (названия овощей, фруктов, продуктов питания, игрушек, животных и т.д.). Фразы, организующие деятельность детей, выписываются на

табличках, которые предъявляются им в процессе игры по мере потребности и остаются перед ними на все время игры. Нецелесообразно знакомить учащихся с подобным речевым материалом до игры, так же, как излишним является и предварительное объяснение ее правил. С тем и с другим школьники знакомятся непосредственно в ходе игровой деятельности.

Игры возможно использовать на различных этапах урока: особенно на этапах повторения и закрепления. Место и характер игры определяется, исходя из работоспособности класса, из сложности материала, с которым будут работать школьники.

В первом классе уроки обучения грамоте и развития речи проводятся с использованием дидактических игр и игровых упражнений, которые помогают активизации устной, развитию диалогической речи, уточнению и обогащению словаря.

Уроки можно начинать с артикуляционной гимнастики, для улучшения произносительной стороны речи. На этапе чтения слогов и слов используются дидактические игры: «Буква потерялась», «Буквы спрятались», «Узнай слово». Для анализа слога-звуковой структуры слов проводятся игры «Собери слово», «Отгадай слово», «Горки».

На уроках используются также следующие игры:

«Что пропало?». Раскладываются на столе ряд предметов и предлагается детям запомнить их. Затем дети закрывают глаза, один предмет убирается. Открыв глаза, дети называют предмет.

«Мешочек». Ощупывая мешочек, ребенок пытается угадать, что в нем.

«Вертолина». Это диск, с вращающейся на оси стрелкой. Вокруг диска раскладываются предметы или картинки. Водящий запускает стрелку и называет предмет, напротив которого остановилась стрелка. Вместо предметов можно разложить таблички со словами или поручениями.

«Что там?» («Кто это?») Цель данной игры: научить детей задавать вопросы педагогу и детям, развивать диалогическую речь.

Игра «У кого?» проводится с целью активизации словаря по изученной теме.

Игра «Разрезные картинки» помогает активизировать в речи детей названия частей различных предметов. Например, дети покупают в магазине в разобранном виде (им выдаются разрезные на части изображения овощей, фруктов, мебели, посуды или одежды). Дети собирают посуду или одежду, комментируя свои действия:

Далее эту же игру проводят с целью развития диалогической речи. Дети составляют картинки и задают друг другу вопросы: -Что у тебя? -У меня яблоко. А у тебя? -У меня апельсин.

Далее в работе используются игры-загадки, предназначенные для развития логического мышления и устной речи младших школьников. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение рассуждать, делать выводы, умозаключения.

В основе игры – беседы (диалога) лежит общение педагога с детьми, детей с педагогом и детей друг с другом. Особенно эффективны в этом плане игры, связанные с угадыванием, так как они очень интересны для детей и вызывают большую активность. Ценность игры – беседы заключается в том, что она предъявляет требования к активизации эмоционально – мыслительных процессов: единства слова, действия, мысли и воображения детей.

Для развития описательно-повествовательной речи проводят игру «Писатель». Цель данной игры научить детей составлению описательного рассказа по плану (данному учителем).

Игры-поручения. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения («Собери портфель в школу», «Наведи порядок в парте, шкафу»).

В дальнейшей работе я планирую проводить игры, с целью развития связной устной и письменной речи, с использованием прилагательных и глаголов; выработки у детей навыка составления самостоятельного рассказа, ведения диалога.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что организация и проведение игры – задача достаточно сложная и важная. От того, насколько тщательно спланирована игра, продуманы все структурные элементы игры, организовано общение детей, подобран дидактический материал, поддерживается эмоциональный настрой, атмосфера творчества и поиска, зависит успех ее использования как метода обучения для активизации речевой деятельности детей. Игровой метод имеет право на существование и дальнейшее развитие, так как оказывается эффективным для решения некоторых проблем формирования диалогической речи. Однако он не является целостной системой обучения речи.

Игра будет иметь коррекционную направленность в том случае, если её использование будет соответствовать специфическим образовательным потребностям и занимать определённое место в комплексном коррекционно-развивающем воздействии.

Чтобы научиться диалогу со сверстниками, ребенок должен приобрести положительный опыт взаимодействия хотя бы с одним партнером. Именно с такого общения в диалоге начинается развитие диалогической речи.

СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Морозова Екатерина Эдуардовна.

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского», Омск, кафедра социологии
студент (магистрант).

Аннотация: Посвящена социологическому анализу феномена функциональная неграмотность. Кратко описывается история возникновения функциональной грамотности в социологии, называются основные представители этого направления научного исследования за рубежом и в России. Приводится статистика по теме исследования. На основе социологического анализа выделяются основные социальные факторы, которые влияют на функциональную грамотность школьников.

Ключевые слова: функциональная грамотность, функциональная неграмотность, читательская грамотность, международная программа PISA, социальные факторы.

Интеллектуальный потенциал – важнейший фактор национального развития и конкурентоспособности стран на мировом рынке. Грамотность, компетентность, креативность, умение перестраиваться, быстро решать возникающие проблемы – качества работника, которые особенно высоко ценятся в развитых странах. [1, с.105-110]

Ещё 50 лет назад считалось, что повышение общей грамотности является одной из основных задач для системы образования в глобальном масштабе. По данным ЮНЕСКО, в настоящее время, четверо из пяти взрослых в мире смогли достичь лишь начального, или его еще называют элементарного уровня грамотности (чтение обычных текстов) [2, с.309]. Если не предпринять никаких действий по увеличению компетентности, образованности, квалифицированности населения, то в ближайшее время, один из шести взрослых будет неграмотным [3, с.10].

Однако формальные показатели оставляют открытым вопрос: сможет ли человек эффективно существовать в различных сферах человеческой жизни, если он будет повышать свой уровень образования?

Тенденция развития общественных процессов позволяют утверждать, что повышение общей грамотности не гарантирует трудоустройства для человека, а в государственных масштабах не гарантирует экономический рост для страны. Можно утверждать, что владение человеком навыками письма и чтения в современном обществе является, стартовым социальным капиталом, условием достижения той или иной цели. Однако грамотность сама по себе не гарантирует человеку общественную востребованность, поскольку человек,

имеющий относительно высокий уровень общей, элементарной грамотности, часто оказывается функционально совершенно неграмотным.

Проблема изучения феномена функциональной неграмотности, в отличие от грамотности, охвачена учеными крайне слабо. Наиболее весомый вклад в данное изучение внесли: Л. Карган, Д. Баллантин, Д. Козол, К. Стрек, Д. Куррас, К. Ренезетти. Изучение авторов сводится к выявлению уровня грамотности социальных групп, а также отношение и характеристика читательской активности. Исторически, возникновение самого явления функциональной неграмотности относится к последней четверти XX века. Начиная с 1970-х гг., многие развитые страны, включая Бельгию, Великобританию, Нидерланды, Францию и др., так же были вынуждены признать значительные масштабы проблемы [4]. Как отмечается в исследованиях, уровень функциональной грамотности в развитых странах прямо пропорционален уровню дохода и риску совершения любого преступления [5 с.10].

Д.И. Сокологорская в своей статье «Функциональная неграмотность» пишет о том, что функционально неграмотные люди могут заниматься лишь трудом кассира и дворника, и то под тщательным наблюдением, а также они не способны к эвристической деятельности.

По данным ЕЭС, в Великобритании в 1981 году людей, у которых была обнаружена функциональная неграмотность, насчитывалось 10–15 млн. человек, что составляло примерно 4–6% взрослого населения [6].

В России лишь недавно обратили внимание на это явление. Важной вехой в осознании масштабов проблемы стало участие российских школьников в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся на 2009 год PISA. Число учащихся из России готовых использовать более или менее сложные тексты для ориентации в повседневных ситуациях, что соответствует уровню читательской грамотности, составляет 72,6% [7]. Из них, готовы к самостоятельному обучению с помощью текстов лишь 14,3% учащихся [8]. В среднем, по странам ОЭСР, школьников с такой же характеристикой – 28,6%. (рис.1.).

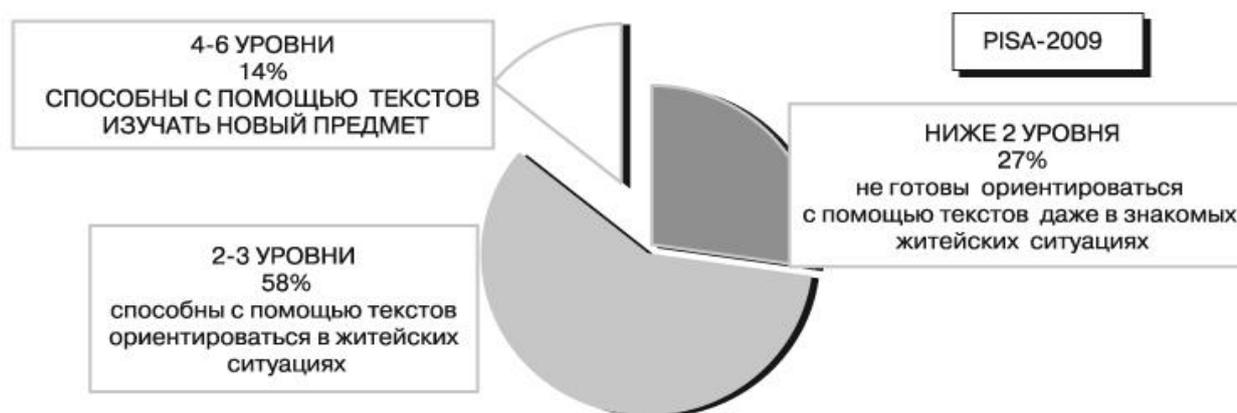


Рис.1. Уровни читательской грамотности в исследовании PISA-2009

Не готовых ориентироваться с помощью текстов, даже в знакомых житейских ситуациях, в России – 27%, что на 8% больше, чем в странах ОЭСР [9]. Согласно критериям программы PISA, эти учащиеся не достигли даже порогового уровня читательской грамотности (2-го уровня по международной шкале) (рис. 2.).

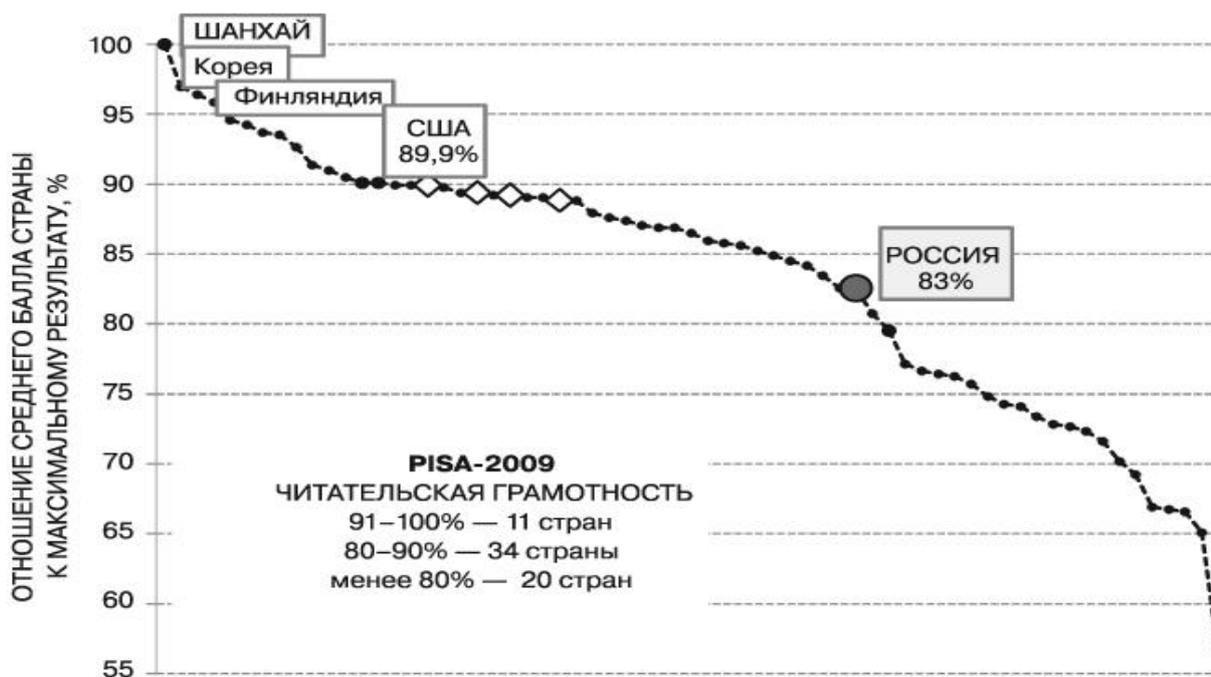


Рис. 2. Результаты стран по читательской грамотности (ромбики – результаты США, Германии, Франции, Великобритании (сверху вниз))

При этом ученики начальных классов в международных исследованиях по проверке качества понимания чтения показывают адекватные на сегодняшний день результаты, а учащиеся 15-го возраста оказываются в то же время во второй половине всего списка стран, участвовавших в тесте PISA. Объяснением данного феномена может служить предположение о том, что среднее звено отечественной школы, системно работает в меньшей степени над таким компонентом как грамотность чтения, чем начальная школа.

Отсюда вытекает проблемная ситуация исследования: рост количества людей получающих образование и, в тоже время, распространение функциональной неграмотности в обществе, что является признаком кризиса системы образования. Возникает вопрос, какие факторы влияют на школьников, впоследствии которых возникает функциональная неграмотность?

Целью исследования, которое проводилось в городе Омске в 2016 году, было на основе выявленных закономерностей составить социально-демографический портрет школьников, демонстрирующих различные степени усвоения не только учебного материала, но и функциональной грамотности. Главной задачей было проведение исследования среди школьников города

Омска для определения функциональной грамотности и неграмотности учащихся по программе PISA, среди разного уровня показателя баллов ЕГЭ этих школ. Для того что бы дать оценку школьникам в области чтения исследование PISA применяет показатели, которые разработаны для Международного исследования грамотности взрослых. Эти показатели, кроме понимания текста, отслеживают также его восприятие, осмысление на базе уже имеющегося опыта. Система показателей Международного исследования грамотности взрослых, измеряющих уровни функциональной грамотности, как для школьников, так и для взрослых людей описаны в работе Л. Рождественской и И. Логвиной [10].

Для составления портрета школьников города Омска, демонстрирующих различные уровни функциональной грамотности были выбраны следующие факторы: социально-демографические характеристики ученика и его родителей, материальное благосостояние, сфера деятельности отца и матери по основному месту работы, наличие братьев и сестер, условия для образовательной деятельности школьника (наличие оргтехники в месте проживания). Учащимся предлагалось заполнить анкету для определения данных факторов.

Было собрано 387 анкет школьников, которые проживают в разных округах города Омска, в школах, распределенных по 4 уровням результатов ЕГЭ (ниже среднего, средний, выше среднего, высокий). Для оценки уровня функциональной грамотности была выбрана шкала исследования «Функциональная грамотность и неграмотность учащихся», проведенном в городе Караганда [11]. Также в данной работе была адаптирована модель шкалы оценки заданий PISA под традиционную учебную: менее 50% сделанных заданий школьником были отнесены к 1–2 уровню функциональной грамотности. Данный уровень носит репродуктивный характер: задача школьника понимать и выделять тему и цель в простом тексте. Если учащийся выполняет правильно более 50% заданий, то он демонстрирует в 3–6 уровень, которые носят продуктивный характер. Ученик на данных уровнях распознаёт и устанавливает отношения между отдельными частями текста на основе нескольких идей в тексте, может сравнивать, объединять детальное понимание отношений, слов и фраз на основе повседневного знания.

– В ходе анализа полученных эмпирических данных, были сделаны следующие выводы:

– 47,3% учащихся в возрасте 15 лет, обучающихся в 9 классе, являются функционально неграмотными;

– Функциональная грамотность школьников не зависит от среднего уровня баллов ЕГЭ в школе.

– Нет существенной разницы показателей уровня функциональной грамотности в разных округах проживания. Уровень является практически одинаковым на всей территории города Омска.

– Минимальный комплект оргтехники, который, скорее всего, имеется у функционально грамотного ребенка в собственной отдельной комнате – это компьютер или ноутбук, для поиска информации, принтер для печати рефератов по учебной программе, а так же сканер, который позволяет копировать библиотечную и домашнюю литературу для дальнейшего анализа.

– Функциональная грамотность зависит от sibлинговой позиции ребенка в семье. Учебе одного ребенка в семье, родители уделяют большее внимание. В группу функционально неграмотных школьников попали те ученики, у которых есть братья или сёстры.

– Образование родителей является важным фактором успешного обучения собственного ребенка. Чем выше образование родителей, тем вероятнее выше функциональная грамотность детей этих родителей. Они способны показывать собственным примером определенный уровень образованности, тем самым увеличивая желание и стремления ребенка к грамотности.

Для выполнения цели исследования был составлен портрет функционально неграмотного ученика, в возрасте 15 лет, который выглядит следующим образом:

Функционально неграмотный ученик, чаще всего является средним ребенком в семье, вероятно, воспитывается отцом и матерью в возрасте 30–36 лет, которые имеют полное среднее или средне специально образование. Из-за постоянной работы в сфере обслуживания, работником, исполняющим вспомогательные профессиональные функции в организации /предприятии (технический персонал), родители чаще всего зарабатывают в среднем от 2 до 13 тыс. рублей на каждого члена семьи. Впоследствии, родители, возможно, не в состоянии помочь своему ребенку дополнительными занятиями по учебе оплатив занятия репетитора или образовательные курсы, а самостоятельная помощь не даёт основных знаний, умений и результатов. Как правило, функционально неграмотные дети, не имеют собственной отдельной комнаты, в которой есть все технические устройства для подготовки к учебе в школе. При этом в семье таких детей чаще всего мало познавательных книг, в которых можно было узнать что-то новое. Дети не заинтересованы в совместном время проведении с отцом и матерью за шахматами или походом в театр на интересный спектакль.

Анализ исследования позволяет сделать вывод о значительной роли семьи в формировании функциональной грамотности учащихся. Ученики достигают лучших результатов тогда, когда родители активно вовлечены в воспитание и обучение детей. Важно, что бы родители осознавали, какой существенный вклад они могут внести в обучение своих детей посредством мотивации к чтению и письму, совместных занятий развития их интеллектуальных способностей, а также создания всех необходимых условий для успешного обучения.

Библиографический список:

1. Гаврилюк В. В. Преодоление функциональной неграмотности и повышение социальной компетентности как задачи образования // Социологические исследования. – 2006. – № 12. – С. 105–110.
2. Добрынин А.И., Дятлов С.А., Цыренова Е.Д. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования. СПб.: Наука, 1999.- 309с.
3. Education today / Информационный бюллетень Сектора образования ЮНЕСКО, 2003. –№ 5. - Р.10.
4. Мищерякова И.А.– Функциональная неграмотность (элек. ресурс) – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/3284629/>
5. Education today / Информационный бюллетень Сектора образования ЮНЕСКО, 2003. –№ 5. – Р.10.
6. Мищерякова И.А. Функциональная неграмотность (элек. ресурс) – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/3284629/>
7. Официальный сайт международной программы PISA (элек. ресурс) – Режим доступа: http://www.centeroko.ru/pisa09/pisa09_res.htm
8. Официальный сайт международной программы PISA (элек. ресурс) – Режим доступа: http://www.centeroko.ru/pisa09/pisa09_res.htm
9. Рождественская Л., Логвина И. Формирование навыков функционального чтения (элек. ресурс) – Режим доступа: <http://umr.rcokoit.ru/dld/metodsupport/frrozhdest.pdf>
10. Сокологорская Д.И. Статья Функциональная неграмотность (Элек. ресурс) – Режим доступа: <http://syg.ma/@daria-sokologhorskaya/funktsionalnaia-nieghramotnost>
11. Зобнина И.Е., Щурова Н.А. Формирование функциональной грамотности и неграмотности. Караганда (элек. ресурс) – Режим доступа: <http://kargoo.gov.kz/content/view/9/321315959>

СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО И ГЕНЕРАЛИЗОВАННОГО ДОВЕРИЯ

Петрук Ирина Владимировна.

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского», Омск, кафедра социологии
студент (магистрант).

Аннотация: Представлены результаты социологического исследования, направленного на изучение влияния социально-демографических факторов индивида на уровень его институционального и генерализованного доверия. Выявлены и проанализированы существующие в г. Омске уровни институционального и генерализованного доверия. На основе существующих уровней институционального и генерализованного доверия представлен и охарактеризован уровень социального капитала в г. Омске.

Ключевые слова: институциональное доверие, генерализованное доверие, социально-демографические факторы, социальный капитал.

В период с 21 по 31 апреля 2016 года по репрезентативной выборке среди 400 человек в возрасте 18 лет и старше в городе Омске было проведено исследование. Статистическая погрешность данных исследования не превышает 3,5%.

По данным крупнейшей реферативной базы данных Scopus, за период с 2002 по 2015 г. количество публикаций, с ключевым словом «доверие» увеличилось в 5 раз. В 2002 оно составляло 430 работ, а уже к 2015 году это число составило более 2000 [3, с. 22]. Одним из ключевых факторов, способствующих такому значительному росту количества статей, несомненно, является то, что доверие представляет собой сложный общественный феномен, имеющий многоуровневую природу и являющийся компонентом устойчивости и стабильности общественных отношений. Именно доверие является желанием и готовностью к балансу социальных интересов, к сотрудничеству и диалогу. Для конструктивного развития общества и стабильного функционирования системы общественных отношений необходимо понимание и доверие между социальными субъектами.

Доверие выступает одним из способов накопления социального капитала, который напрямую связан с феноменом доверия, данные категории выступают как взаимодополняющие. С одной стороны, социальный капитал – это некий показатель здорового общества, которое формируется на основе достаточного уровня доверия между его членами. С другой стороны, существующий уровень доверия выступает неким отражением существующего запаса социального капитала. Важен и то факт, что социальный капитал обладает способностью конвертации в другие формы капитала.

Р. Патнема, определял социальный капитал, как совокупность характеристик, включающих в себя потенциал участия, гражданскую активность, генерализованное и институциональное доверие [1, с. 37-38]. Понятие доверия в проведенном исследовании трактовалось с точки зрения Т. Парсонса, который определял его, как некое ожидание определенных действий индивидов, которые направлены на воспроизводство общественных отношений [4, с. 18].

Генерализованное доверие трактуется как доверие по отношению к совершенно незнакомым людям, о которых индивид не обладает первичной информацией. Измерение производится с помощью следующего вопроса: «Считаете ли Вы, что большинству людей можно доверять, или следует быть более осторожным, когда имеешь дело с незнакомыми людьми?». Такая постановка вопроса достаточно часто используется крупнейшими международными центрами общественного мнения. Например, международный проект «Всемирный обзор ценностей» (World Values Survey - WVS) [2, с. 169-170], которым руководит Р. Инглхарт, специализируется на изучении межличностного доверия и использует данную постановку доверия при измерении уровня генерализованного доверия.

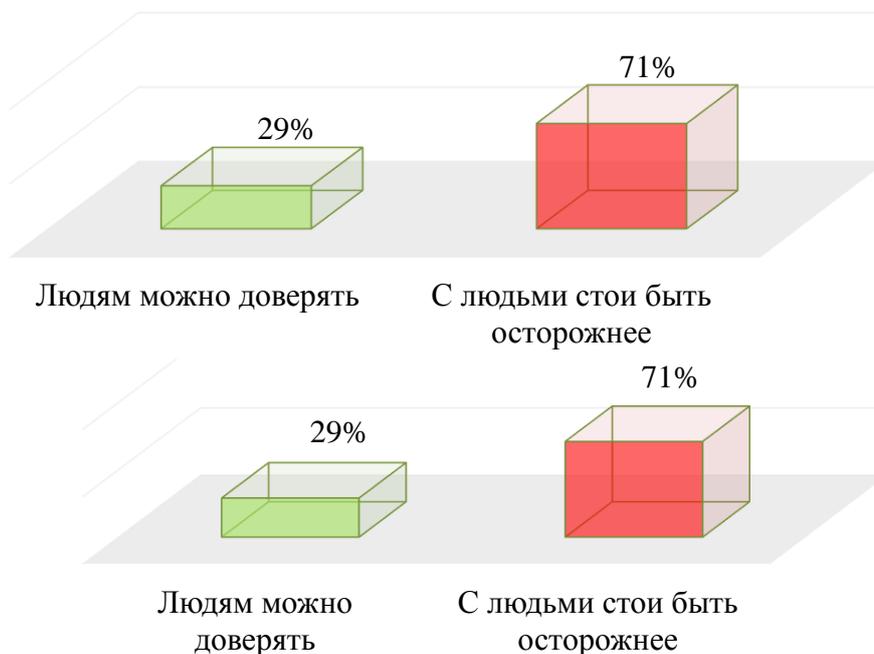


Рис. 1. Уровень генерализованного доверия

В ходе проведения исследования в г. Омске была использована аналогичная постановка вопроса и были получены следующие результаты.

С осторожностью к окружающим относятся 71% респондентов и только 29% выражают доверие к окружающим людям. При этом в городе Омске

уровень доверия незнакомцам выше, чем в среднем по России [2, с. 169–170] 29% и 25% соответственно. Таким образом, можно отметить более положительное отношение омичей к незнакомцам, нежели среднестатистического россиянина.

Институциональное доверие – основа существования сложноорганизованного общества, здесь доверие выступает неким генерирующим аппаратом, который поддерживает «правила игры». Д. Фурман определяет его, как соответствие ожиданиям субъектов касательно эффективности работы институтов [6, с. 39–40]. В проведенном исследовании было изучено отношение доверия омичей к властным институтам государства, полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица –1. Уровень институционального доверия

	Доверяют	Скорее доверяют	Затруднились ответить	Скорее НЕ доверяют	НЕ доверяют
Федеральные органы власти	18%	33%	6%	26%	17%
Местные органы власти	8%	20%	6%	28%	38%

Доверие к федеральным органам власти (43% доверяют и скорее доверяют 51%) находится на достаточно высоком уровне, в сравнении с доверием к местным органам власти (8% доверяют и скорее доверяют 20%). Критический уровень недоверия к местным органам власти (28% – скорее не доверяет и 37% – не доверяет) может сигнализировать о недовольстве деятельностью местных органов власти и несоответствии их деятельности ожиданиям граждан. В данном случае уместен следующий тезис: меньше доверяют тем, с кем чаще сталкиваются при решении проблем, требующих вмешательства властных структур. Более высокий уровень доверия сохраняется к наименее «осязаемым» уровням власти. По всей видимости, все надежды, которые не осуществляет местная власть, населения возлагает на власть федеральную. Такой авторитет и доверие к федеральным органам власти может быть следствием централизации власти и управления внутри страны, результатом чего становится возрождение социальных стереотипов, включающих в себя образ «царя».

Влияние социально-демографических характеристик на институциональное и генерализованное доверие. На уровень доверия к местным и федеральным органам власти в городе Омске влияют два основных фактора: способ решения проблем, требующих вмешательства властных структур, который используют респонденты, и уровень дохода индивидов. Парадоксально, но респонденты, привыкшие решать свои проблемы с помощью денежных средств, менее всего доверяют органам власти. Использование денег при решении проблем позволяет обойти систему и достичь желаемого результата в скорейшие сроки. Уровень доверия данной группы людей

колеблется между вариантами «скорее не доверяю» и «не доверяю». Для респондентов, решающих свои проблемы с помощью денег правовые методы являются менее эффективными, поэтому у них снижается доверие к правовым методам, так как они их не используют. Вслед за снижением доверия к правовым методам снижается доверие к органам власти, которые транслируют и реализуют данные методы.

Доверие к правительству обоих уровней выше у респондентов, доход которых в среднем на одного члена семьи варьируется в интервале от 14 до 20 тыс. руб. При этом самым низким уровнем доверия отличаются респонденты с доходом в пределах от 3 до 9 тыс. руб. Этот факт подтверждает популярное в либеральных политических кругах убеждения о том, что современное Российское правительство опирается в большей степени на поддержку имущих социальных групп.

Социальный капитал. Существует четыре ситуации соотношения институционального и межличностного доверия [5, с. 70–78], на основе которых был выяснен и охарактеризован уровень существующего социального капитала в г. Омске. Ситуации соотношения институционального и межличностного доверия представлены в таблице 2.

Таблица 2. Типология соотношений генерализованного и институционального доверия

Доверие		Генерализованное	
Институциональное	Ниже среднего	Ниже среднего	Выше среднего
	Выше среднего	Ситуация 1	Ситуация 3
		Ситуация 2	Ситуация 4

Ситуация 1. Социальные взаимодействия становятся затруднительным, впоследствии отмирают полностью. Власть не способна контролировать ситуацию, так как существует взаимное недоверие.

Ситуация 2. Функционирование индивидов полностью зависит от властных структур.

Ситуация 3. Общество существует автономно от властных структур, происходит некая «амортизация» социального капитала.

Ситуация 4. Общество обладает значительным социальным капиталом, а власть способствует его сохранению и воспроизводству.

Генерализованное и институциональное доверие в городе Омске выше средних показателей по России. В такой ситуации общество обладает значительным социальным капиталом, а власть в данной ситуации способствует сохранению этого капитала и его воспроизводству. Но при такой оптимистичной картине в целом, стоит обратить внимание на уровень доверия к местным органам власти. Он составляет 28% доверяющих респондентов, что ниже показателя по России, который составляет 44%. Это сигнализирует о проблемах эффективности работы данного института и справедливости в отношении субъектов, которые вступают во взаимодействие с ним.

В заключение стоит отметить, что измерение уровня доверия граждан к окружающим людям и институтам государства само по себе значимо, так как подает сигналы о проблемах в обществе и отдельных его компонентах. Знание о том, какие группы менее доверчивы поможет корректировать политику государства и направлять ресурсы на повышение уровня доверия и позволит поставить на повестку дня вопросы о том, как положение той или иной группы отражается на уровне доверия. Измерение институционального доверия позволяет оценить степень эффективности и сформированности институтов государства.

Библиографический список.

1. Putnam R. The Prosperous Community: Social Capital and Public Life // The American Prospect. Spring., 1993. – 42 P.
2. Готово ли российское общество к модернизации? / Под ред. М.К. Горшкова, Р. Крумма, Н.Е. Тихоновой. Издательство «Весь Мир». - 2010. – С. 169–170.
3. Лыткина Е. Социальная сплоченность: контекст, смежные понятия и особенности эмпирических исследований // Социология. Естествознание. Общество: сб. научных статей и материалов Всероссийской научной конференции «Социология и естествознание: междисциплинарные подходы к изучению социальной реальности» (12-13 декабря 2015 года) / под ред. Н.Е. Покровского. – М., 2014.
4. Парсонс Т. Система современных обществ: пер. с англ. - Аспект Пресс М., 1998. – 21 с.
5. Ромашкина Г.Ф. Габышева Л.К. Модель слабых связей в неформальной экономике //Актуальные проблемы социально-экономических трансформаций России. Вектор Бук. – 2005. – С. 187.
6. Фурман, Д. «Я доверяю Президенту»: Трансформация социальной поддержки власти в постсоветской России // Свободная мысль – XXI. – 2003. – №5. – С. 25–40.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ЧЕРЕЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Полевик Наталья Викторовна.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 35», г. Ангарск, заместитель заведующего по воспитательной и методической работе.

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формированию этнокультурной компетентности педагогов. Автором предложено решение вопроса через педагогическое проектирование. Представлены проекты, направленные на формирование личности в условиях полиэтнической образовательной среды.

Ключевые понятия. Компетентность, этнокультурная компетентность, проект, педагогическое проектирование.

Россия исторически сложилась как многонациональное государство. В «Национальной доктрине образования Российской Федерации» обозначены приоритетные цели и задачи образования, среди которых – воспитание граждан, проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов.[1, с. 3].

В условиях подъёма национального самосознания, стремления к этнокультурной самоидентификации поликультурное образование выступает как педагогическая проблема. В федеральном государственном образовательном стандарте одним из основных принципов дошкольного образования является учёт этнокультурной ситуации развития детей. Также в стандарте обозначена одна из основных задач – «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка независимо от места жительства, пола, нации, языка» [3, с.7].

Но какие бы задачи в образовании не ставились, в итоге, так или иначе, они замыкаются на конкретном исполнителе – педагоге. Именно педагог является той ключевой фигурой, которой приходится решать поставленные задачи. В настоящее время от этнокультурной образованности педагога зависит решение возникающих проблем с учётом этнопсихологических особенностей участников педагогического процесса.

Внедрение этнокультурного подхода в образовательный процесс требует от педагога осознания того, что каждый ребёнок и родитель является уникальным представителем своей культуры и воспитатель выступает в роли посредника между культурами разных народов, организатора межкультурной коммуникации.

К сожалению, мы должны признать, что не все педагоги, в достаточной мере, профессионально готовы для успешной реализации в педагогической

практике новых технологий для формирования у детей и родителей ценностных отношений в сфере национальных интересов и этнокультурного менталитета. Многие педагоги испытывают трудности, которые связаны с отсутствием знаний в области культуры народов, неумением строить конструктивные взаимоотношения с людьми другой культуры и отсутствием в практике детского сада продуманной системы формирования этнокультурной грамотности.

В связи с этим, у нас возникла потребность разработки системы мероприятий по развитию этнокультурной компетентности педагогов, которые помогли бы разрешить следующее противоречие: между необходимостью организации обучения педагогов по овладению этнокультурными компетенциями и недостатком имеющихся разработок и методических программ в этой сфере.

Цель нашей работы предполагала создание условий для формирования этнокультурной компетентности педагогов в ДОУ, а также решались следующие задачи:

1. Изучить научно-теоретические основы формирования личности в условиях полиэтнической образовательной среды, воспитания толерантности и культуры межнациональных отношений.
2. Отбор содержания, методов, приёмов и форм, позволяющих эффективно выстраивать педагогический процесс в этнокультурной среде детского сада.
3. Формирование мотивации педагогов к овладению этнокультурной грамотностью.

На первом этапе деятельности (теоретическом) был проведён анализ историко-культурных, философских, психолого-педагогических источников (А.Г. Асмолова, Н.В. Барышникова, А.Н.Джуринского и других отечественных исследователей); основных зарубежных и отечественных концепций этнокультурного образования: мультикультурное образование (р. Люсиер, А. В. Шафикова), школа диалога культур (В.С. Библер), многокультурное образование (Г.Д.Дмитриев), межкультурное обучение (Л.Г. Веденина), интернациональное образование (Н.К. Крупская), который показал, что необходимо искать оптимальные пути решения проблемы формирования личности в условиях полиэтнической образовательной среды, воспитания толерантности и культуры межнациональных отношений.

Была определена тематика теоретических семинаров, которые помогли расширить и систематизировать знания воспитателей по данной тематике: «Этнокультурное образование как педагогическое направление», «Гуманистическое содержание этнокультурного образования», «Современное этнокультурное образовательное пространство» «Этническая картина мира, культурное, языковое и духовное разнообразие общества», «Региональные особенности этнокультурного социума», «Этнопсихологические особенности как форма проявления психологии разных народов», «Этнические предрассудки и стереотипы», «Психотехники межэтнических контактов».

На втором этапе (практическом) воспитатели включились в различные виды познавательной и коммуникативной деятельности – тренинги, семинары, самостоятельная поисковая деятельность по разработке и апробации и коррекции содержания, форм, методов и средств. Основным методом был выбран метод педагогического проектирования, который позволил вовлечь воспитателей в проектную деятельность, развить исследовательские, рефлексивные, оценочные умения и навыки, а также развить творческий потенциал педагога. Использовалась модель групповой формы, которая позволила воспитателям лучше понять собственные стереотипы поведения. Коллектив в дошкольном учреждении многонациональный (немцы, русские, татары, белорусы, эстонцы, буряты), и каждый педагог является носителем той или иной этнокультуры, а это уже предполагает наличие этнокультурного пространства.

Третий этап (оценочно-рефлексивный) предполагал развитие умений анализировать свою деятельность, готовить презентации разработанных проектов, представлять их на различных мероприятиях муниципального и областного уровней (родительских чтениях, формах, конференциях). Были разработаны следующие проекты:

– Проект «Фамилия», цель которого возрождение духовных ценностей семьи, где педагоги представили историю своей семьи и того края, где проживали их предки, рассказали легенды семьи, оформили фотоколлажи.

– Проект «Круговые танцы народов» позволил через круговой танец изучить географию, историю, мифологию и традиции народов мира. Круговой танец – это объединение многообразия культур в одном танце круга. У разных народов шаги танцев часто похожи и складывается впечатление, что на планете был единый язык круга, некая общность человеческих проявлений, заложенная самой Природой, и к которой мы возвращаемся, оказавшись в танцевальном кругу. Бурятский «Ёхор», азербайджанский «Халай», грузинский «Хоруми», русский хоровод, греческий «Сиртаки», молдавская «Хора» - отображение души народа, это передача мудрости опыта предков, путешествие по разным странам и культурам.

– Проект «Колыбельные народов мира» носит ярко выраженный гуманистический характер. Ведь колыбельная – это язык, понятный всему миру. Колыбельные есть у всех народов, и это не просто элемент фольклора. В колыбельной зашифрованы знания о мире, которые пробуждаются в генетической памяти. По наблюдению, исследователя сибирских колыбельных Ирины Карабулатовой, именно через колыбельные идёт передача нравственных идеалов от одного поколения к другому.

– Через проект «Национальный костюм» был собран материал о региональных особенностях народа, ведь народный костюм – это наиболее яркий и самобытный определитель национальной принадлежности. Национальная одежда – это своеобразная книга, научившись читать которую,

можно узнать традиции, обычаи и историю своего народа. Педагоги сами шили и демонстрировали бурятскую, татарскую, русскую одежды.

– В проекте «Этноэкологические семейные традиции Байкальского региона» решалась проблема возрождения семейных традиций народов Прибайкалья, формирование неразрывной связи между поколениями, как необходимого условия развития человеческой культуры. Проект предназначен для родителей, так как именно в семье воспитывается понятие малой родины и передаются черты этнического своеобразия своего народа.

– Проект «Всемирный день писателя» позволил вспомнить или вновь познакомиться с произведениями русских, татарских, белорусских, зарубежных и др. писателей. В этот день устраиваются книжные выставки, литературные гостиные, обмен книгами для чтения, экскурсии в библиотеки. Особое внимание уделяется творчеству сибирских писателей В.Г. Распутина, так как коллектив ДООУ является постоянным участником муниципальных Распутинских чтений.

– Результатом проекта «Этнические куклы» стал национальный яркий, пёстрый, праздничный хоровод, а также разработка мастер-класса «Как птицы из всего строят гнёзда, так и дети из всего мастерят куклу».

Вся проектная деятельность была проведена при активном взаимодействии с родителями. Таким образом, проведённая работа позволила нам создать организационно-педагогические и дидактические условия для подготовки воспитателей к работе в этнокультурном пространстве, а также дополнить практические разработки в области этнокультурного образования.

Библиографический список.

1. Арзамасцева Н.Г. Формирование этнокультурной компетентности будущих социальных педагогов в вузе: автореф. Дисс. канд. пед. наук/Н.Г. Арзамасцева. – М., 2000. – 17 с.

2. Современная этнопсихология. Хрестоматия / Под общ. Ред. А.Е. Тараса. – Мн.: Харвест, 2003. – 368 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Центр педагогического образования, – М.; Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИРОДНЫМ МИРОМ КРАЙНЕГО СЕВЕРА

Попова Ольга Николаевна.

МАДОУ ДС № 1 «Северок», г. Норильск, воспитатель.

Аннотация. В настоящее время в системе дошкольного образования чаще используется интегрированный подход. Проектная деятельность, а в данном случае экологический проект, является одной из новых практик. Любой проект ребенок дошкольник выполняет при помощи педагогов, родителей, что является одним из основных принципов заложенных в ФГОС ДО.

Ключевые слова: региональный компонент, экологический проект.

В настоящее время значительно повысилось внимание мировой общественности к проблеме экологического образования. Особенно эта тема актуальна при работе с детьми, живущими на Крайнем Севере.

Дошкольное детство – начальный этап формирования личности человека, его ценностной ориентации в окружающем мире. В этот период закладывается позитивное отношение к природе, к «рукотворному миру», к себе и к окружающим людям. Поэтому экологическое образование выступает как сложный педагогический процесс. Знание основ экологии – это важнейший компонент экологической культуры, развиваемый у дошкольников.

Основным содержанием экологического воспитания является формирование у ребенка осознанно-правильного отношения к природным явлениям и объектам, которые окружают его, и с которыми он знакомится в дошкольном детстве.

Осознанно-правильное отношение детей к природе строится на чувственном ее восприятии, эмоциональном отношении к ней и знании особенностей жизни, роста и развития отдельных живых существ, некоторых биоценозов, знании приспособительных зависимостей существования живых организмов от факторов внешней среды, взаимосвязей внутри природных сообществ. Такие знания в процессе общения ребенка с природой обеспечивают ему понимание конкретных ситуаций в поведении животных, состоянии растений, правильную их оценку и адекватное реагирование. Осознанный характер отношения при этом проявляется в том, что дети могут сами объяснить ситуацию или понять объяснения взрослых, могут самостоятельно или вместе с взрослыми, понимая ситуацию и зная потребности живого существа, выполнить отдельные трудовые действия, направленные на сохранение и улучшение жизни растений и животных.

Процесс становления осознанно-правильного отношения к природе сопровождается определенными формами поведения ребенка, которые могут служить критерием оценки уровня его экологической воспитанности. Это самостоятельные наблюдения, проведение опытов, вопросы, стремление

рассказать о переживаниях и впечатлениях, обсуждать их, воплощать в различной деятельности (отражать в игре, создавать изопroduкцию, ухаживать за животными и растениями).

Таким образом, экологическая культура – это система знаний, умений, ценностей и чувство ответственности за принимаемые решения в отношении с природой. Основными компонентами культуры личности должны стать: экологические знания; экологическое мышление; экологически оправданное поведение; чувство любви к природе.

Учитывая специфику нашего региона, особое внимание в своей работе мы уделяем экологическому воспитанию дошкольников, делая большой упор на становлении понимания и переживания ребенком своего единства и неразрывной связи с живой природой Земли, ее эволюцией, на формирование осознанного и бережного отношения к природе Таймыра.

Проект способствует развитию умственных процессов (мышления, памяти, воображения), нравственности (общение дошкольников с природой и ее представителями), эстетичности (отображение результатов исследования в рисунках), самостоятельности.

Познание окружающего мира в целом невозможно без познания природы. Ребенок знакомится с природой в процессе непосредственного общения с ней, экспериментирования, наблюдения, коллекционирования. С другой стороны изучение объектов природы, их взаимосвязей способствует формированию у детей представлений о причинно-следственных связях, обобщенных представлений об объектах.

В наше время наблюдается процесс отчуждения ребенка от природы, которое проявляется в разных формах. Условия жизни на Крайнем Севере приводят к тому, что дети Норильского Промышленного района живут в практически искусственной среде, не имеют возможности общаться с природными объектами. Изо дня в день они видят серые монотонные здания, чувствуют под ногами асфальт, дышат выхлопными газами автомобилей и продуктами переработки заводов.

Еще одна проблема – замена реальной природы виртуальной. Очень много времени современные дети проводят за компьютером, и животных (птиц и зверей) чаще всего видят по телевизору. А ребенок должен иметь возможность вдохнуть запах цветка, потрогать лист, кору, обнять дерево, самостоятельно открыть тайны природы.

Поэтому, мы считаем, что актуальность экологического проекта даст возможность детям видеть необычное в обычном, поможет обращать внимание на происходящее в окружающем их мире, ведь история полуострова Таймыр интереснейшая, а природа края первозданна и уникальна – «Здесь надо жить и видеть это... А на словах не передашь...»

Основной целью образовательного проекта является формирование гуманной, социально-активной, творческой личности ребенка-дошкольника, способной понимать и любить окружающий мир, природу Крайнего Севера.

Участниками проекта являются дети – дошкольники, посещающие МАДОУ, родители воспитанников, творческий коллектив педагогов и специалистов МАДОУ.

Реализация проекта позволяет решить следующие задачи:

- расширять представления об особенностях климата Заполярья;
- обогащать знания детей о хрупком растительном и животном мире Таймыра;
- знакомить с полезными ископаемыми Норильского промышленного района;
- дать представление об охране окружающей среды, учить ребят предвидеть последствия некоторых действий человека на природу тундры.

Ожидаемые результаты проекта - это сформированность у дошкольников активной жизненной позиции, социальной ответственности.

Проектная деятельность осуществляется в несколько этапов: аналитический; практический; обобщающий.

Авторский проект включает в себя:

- перспективный план работы по ознакомлению дошкольников с растительным и животным миром Крайнего Севера – полуострова Таймыр;
- параметры диагностики определения уровня развития у детей экологических представлений о Таймыре;
- материал по ознакомлению детей дошкольного возраста с природным миром Крайнего Севера (в формате Power Point): «Вот какие они – обитатели Крайнего Севера», «Зеленый мир Таймыра», «Земля Таймырская»; иллюстрированный материал: «Земля Таймырская», «Обитатели тундры», «Обитатели моря», «Пернатые друзья тундры»;
- цикл наблюдений за живыми объектами: «Подводное царство», «Пернатые друзья»;
- цикл познавательных занятий: «Что растет в тундре?», «Снег и лёд», «Строение растений», «Главные жители в царстве моем», «Проказы Снежной королевы», «Лемминги»;
- игровые обучающие ситуации (ИОС) для детей старшего дошкольного возраста по темам «Где яблоня прячет семена?», «Зачем тыкве семечки?», «Волшебное превращение бабочки», «Экскурсия в тундру»;
- картотеку дидактических игр и игровых упражнений экологического характера, способствующих развитию познавательных процессов и активизации знаний дошкольников о животном и растительном мире Севера;
- картотеку поисково-познавательной (экспериментальной) деятельности детей по блокам и по возрастам: «Вода – волшебница», «Воздух – невидимка», «Что у нас под ногами».

В детском саду созданы условия для подготовки детей к обучению основам экологии родного края через различные виды деятельности:

познавательную, ценностно-ориентированную, творческую (художественно-эстетическую), коммуникативную:

- поисково-экспериментальный уголок в МАДОУ, который включает в себя библиотечку юного эколога: фольклор (загадки, пословицы, считалки), сказки коренных народов, населяющих Таймыр;
- высокохудожественные произведения поэтов и писателей малых народностей Севера - Ювана Шесталова, Огдо Аксёновой, Леонида Лапшуя;
- мини-музей МАДОУ «История Крайнего Севера», созданный с целью систематизирования знаний о природе Таймырского полуострова, о местных народах в мини-музее представлены следующие методические пособия: национальные подвижные игры коренных народов Севера; фольклор коренных народов, населяющих Таймыр; сказки о животных; произведения поэтов и писателей, плакаты, иллюстрации, фото, буклеты, сюжетные картинки и т.п.; репродукции произведений художников малых народов Таймыра; видеокассеты и диски («Путешествия по Таймыру», «Зеленый мир рядом с нами», «Страна Толсторога», «Флора и фауна таймырской тундры»); географические карты, атласы и энциклопедии.

В рамках реализуемого проекта осуществляется сотрудничество с социальными партнерами:

«Музеем истории освоения и развития Норильского промышленного района; «Государственным природным заповедником «Большой Арктический»; «Норильская художественная картинная галерея».

Сотрудничество с родителями, в рамках проекта строилось на следующих приоритетных формах взаимодействия:

- тематические родительские собрания на тему «Будьте осторожны в тундре!», «Животный и растительный мир таймырского заповедника»;
- круглый стол под названием «Сбор и использование лекарственных растений Таймыра»;
- привлечение родителей к участию в различных занятиях, выставках, конкурсах;
- периодические печатные консультации «Художественная литература о природе», «Природа и нравственное воспитание детей», «Труд детей, по уходу за растениями и животными, дома и в детском саду»;
- организация и проведение субботников по уборке, по озеленению и обогащению территории детского сада.

Сотрудничество с родителями в рамках вышеуказанного проекта помогло им освоить некоторые педагогические приемы, необходимые в семейном воспитании; объективно оценить возможности своих детей и сотрудничать с ними как с равноправными партнерами.

Практическая значимость работы по развитию экологических представлений у детей дошкольного возраста, через ознакомление с природным миром Крайнего Севера помогла детям осознать многостороннее значение

природы, получить практикум просветительской и природоохранной деятельности. Участники проекта получили не только новые знания о природе родного края, но и приобрели навыки бережного, созидательного отношения к окружающему миру.

Библиографический список:

1. Масленникова О.М, Филиппенко А.А. Экологические проекты в детском саду. - Волгоград, издательство «Учитель» 2014г. – 232 с.
2. Николаева С.Н. Система экологического воспитания дошкольников. – М.: МОЗАИКА – СИНТЕЗ, 2011.– 256 с.
3. Серебрякова Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Т.А.Серебрякова. – 3 –е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 208 с.
4. Терентьева Е.Ф. Мир природы и ребенок: Методика экологического воспитания дошкольников / Л.А. Каменева, Н.Н. Кондратьева, Л.М. Маневцова, Е. Ф. Терентьева; под ред. Л.М. Маневцовой, П.Г. Саморуковой. – С-Пб.: Детство-пресс, 2003. – 319 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Потейко Анна Валериевна.

Заведующий МАДОУ ДС № 1 «Северок», г. Норильск.

Актуальность. Разработка и реализация проекта по социальному партнерству ДОУ и семьи в рамках инклюзивного образования обоснована тем, что население Норильского промышленного района составляет примерно 250 тысяч человек, из них 60 тысяч – дети дошкольного возраста. В настоящее время 56 тысяч маленьких норильчан посещают дошкольные учреждения. Для детей, нуждающихся в коррекционно-развивающей помощи в детских садах ННР, имеются группы компенсирующей направленности, при том не все дети могут их посещать.

Ключевые слова: социальное партнерство, коррекционное воздействие, психологическое развитие.

Сегодня, становится понятным что, не каждый ребенок и его родители имеют возможность своевременно получить квалифицированную помощь специалистов по вопросам коррекционного воздействия. Дети младшего и среднего дошкольного возраста, имеющие диагнозы и направленные в группы компенсирующей направленности, посещают общеразвивающие группы, по причине того что в специализированных группах принимаются дети с 5 лет. И по достижению ребенком пятилетнего возраста нет гарантии, что он будет зачислен в специализированную группу из-за ограниченного количества мест.

Родителям детей, которые не посещают ДОУ действительно негде получить квалифицированную информацию о развитии их ребёнка. При этом, современная педагогика и дефектология указывают на то, что коррекционные воздействия необходимы с первых месяцев жизни – это связано с наиболее интенсивным темпом развития детского мозга. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы психической деятельности ребенка, которая и является фундаментом дальнейшего психологического развития. В связи с обозначенной актуальностью были поставлены следующие цели проекта:

1. Повышение педагогической компетенции в вопросах воспитания, образования, коррекции и оздоровления детей в условиях семейного воспитания родителей детей, не посещающих ДОУ, или специализированные группы, в которой нуждаются (дети с ОВЗ).
2. Социализация, раскрытие творческого потенциала, улучшение детско-родительских отношений, организация досуга.

Задачи проекта:

1. Создать полноценную развивающую среду в учреждении для оказания квалифицированной консультационной помощи семьям на базе консультационного центра МАДОУ.
2. Организовать процесс информирования населения района о деятельности консультационного центра с привлечением волонтеров и социума.
3. Разработать методические материалы для реализации проекта с использованием инновационных форм работы с родителями.
4. Привлекать жителей микрорайона к участию в совместных мероприятиях на базе МАДОУ, с целью повышения их интереса к дошкольному образованию, как к ресурсу эффективного воспитания и развития подрастающего поколения.

Целевая аудитория проекта:

- Дети, воспитываемые в семье и не посещающие ДОУ;
- Дети с ОВЗ (заключение ТМПК), ЗПР, ОНР, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с нарушением зрения, не посещающие специализированную группу и не получающие помощь специалистов;
- Родители детей воспитываемых в условиях семьи.

Участниками проекта являются – педагоги ДОУ, специалисты: учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, медсестра оздоровления, воспитатели, инструктор по физической культуре владеющий методикой коррегирующей гимнастики, для детей с проблемами опорно-двигательного аппарата.

Функции участников проекта:

- Руководитель проекта (заведующий) – отвечает за ведение документации, заключение договоров, организацию мероприятий, координирование отношений с организациями-партнерами.
- Старший воспитатель – отвечает за методический аспект, за разработку занятий, за согласованность в работе специалистов, за организацию мероприятий, за своевременное выполнение анализа мероприятий, за привлечение участников мероприятий, осуществляет консультационную юридическую помощь родителям
- Педагог-психолог осуществляет диагностику познавательной и эмоционально-волевой сферы детей, составляет индивидуальный маршрут развития для ребенка, осуществляет диагностику детско-родительских отношений, проводит тренинги, развивающие занятия в сенсорной комнате «Развиваемся играя», осуществляет развитие интеллекта путем стимуляции органов чувств, реализует практикум для родителей «Игры, в которые играют. Семейная игротерапия» «Воспитание детей с особенностями в поведении (дети склонные к агрессии, конфликтности), совместные занятия «родители + дети» – «Вместе веселее!» с целью гармонизации детско-родительских отношений.
- Учитель-дефектолог осуществляет диагностику детей по запросам родителей, делает подборку методов и приемов коррекционно-развивающего воздействия, проводит индивидуальные консультации: «Особый ребенок»,

«Что такое ЗПР?», «Познавательное развитие дошкольников». Семинар-практикум для родителей «Применение кинезеологических упражнений, в развитии памяти и внимания дошкольников»

– Учитель-логопед проводит диагностику детей по запросам родителей, делает подборку методов и приемов коррекционно-развивающего воздействия, проводит индивидуальные консультации, практикумы по логоритмике, направленный на освоение родителями приемов и методов стимуляции речевой активности «Играй, слушай, познавай!», «Развитие мимической и интонационной выразительности речи у заикающихся дошкольников», «Как помочь ребенку с ОНР», «Развитие речи в дошкольном возрасте: типичные проблемы, упражнения», «Роль правильного дыхания в речи ребенка».

– Медсестра проводит цикл консультаций для родителей и практические занятия (дети + родители): «Профилактика и коррекция нарушений зрения», «Формирование навыков зрительной гигиены», «Овладей приемами охраны зрения», «Формирование навыков психофизического перемещения взгляда», «Комплекс зрительной гимнастики «Метка на стекле», «Как правильно ухаживать за глазами», «Помоги своим глазкам», а также, практикум для родителей «Неболейка!», с элементами дыхательной гимнастики и приемами закаливания.

– Инструктор по физической культуре реализует методику коррегирующей гимнастики для детей с проблемами опорно-двигательного аппарата, проводит практикумы для родителей и детей: «Как сберечь здоровье малыша», «Профилактика и коррекция начальных форм плоскостопия», «Профилактика нарушения осанки», «Мышцы укреплять – здоровью помогать!», «Укрепление дыхательной мускулатуры», готовит (буклеты и комплексы для занятий с детьми дома по данным темам).

– Воспитатели проводят совместные занятия (родители и дети) по развитию мелкой моторики с применением нетрадиционных приемов (пластилинографика, бумагография, «Волшебная ниточка», кляксография, рисование с использованием круп, техники «Эстамп», пуговички, метод тычка с использованием трафаретов).

Организациями-партнерами в деятельности по реализации проекта являются:

– Норильский колледж искусств (студенты-волонтеры) – интерактивные концерты при участии детей и их родителей «Веселые нотки».

– Норильский педагогический колледж (студенты-волонтеры) – совместные занятия (родители и дети) по развитию мелкой моторики, с применением нетрадиционных приемов пластилинография, бумагография, «Волшебная ниточка», кляксография, рисование с использованием круп, техники «Эстамп», пуговички, метод тычка с использованием трафаретов.

– Ленинградский государственный областной университет (студенты-волонтеры) организует совместное проведение логоритмики, релаксационных

упражнений, развивающих занятий в сенсорной комнате; принимает участие в спортивно-театрализованном празднике «Остров сокровищ» (с использованием технологий: степ-аэробики, пальчиковый игротренинг и игропластика).

Проект направлен на:

- организацию помощи родителям детей воспитывающихся в условиях семьи, не посещающих дошкольное образовательное учреждение и детей с ОВЗ (с ЗПР и ОНР с заключением ТМПК) на базе консультативного центра в ДОУ;
- проведение диагностики и разработку индивидуального маршрута развития, совместные обучающие мероприятия, направленные на повышение педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания, образования, коррекции и оздоровления детей в условиях семейного воспитания;
- социализацию, раскрытие творческого потенциала, улучшение детско-родительских отношений, организация досуга неорганизованных и временно неорганизованных детей.

Таблица – 1. План реализации проекта

Мероприятие	Ответственный
Согласование всех договоренностей и соглашений по проекту с партнерами, учреждениями и Управлением	Заведующий
Приобретение расходных материалов и оборудования необходимых для реализации проекта	Заместитель заведующего по административно-хозяйственной работе
Разработка рекламной продукции, для привлечения нуждающихся в данном виде услуг	Старший воспитатель
Распространение рекламной продукции (плакаты, буклеты, листовки), объявление в СМИ.	Старший воспитатель
Презентацию проекта для СМИ (пресс-конференцию и репортаж)	Заведующий
Диагностика детей по запросам родителей, подборка методов и приемов коррекционно-развивающего воздействия, индивидуальные консультации	Учитель-логопед Педагог-психолог Учитель-дефектолог
Промежуточный финансовый отчет, предоставление отчетной документации	Заместитель заведующего по административно-хозяйственной работе
Совместное занятие родители + дети «Развиваемся, играя» – развитие интеллекта путем стимуляции органов чувств	Педагог-психолог
Проведение обучающего мероприятия родители +дети с элементами ЛФК (плоскостопие, профилактика сколиоза, повышение двигательной активности) различной направленности и обучением самомассажу	Инструктор по физической культуре
Практикум по логоритмики направленный на освоение родителями приемов и методов стимуляции речевой активности «Играй, слушай, познавай!»	Учитель-логопед, музыкальный руководитель, волонтеры колледжа искусств

Цикл консультаций для родителей «Как помочь гиперактивному ребенку?»	Педагог-психолог
«В царстве упрямства и капризов»	Педагог-психолог
«Секреты психологического здоровья»	Педагог-психолог
Практикум «Особый ребенок»	Учитель-дефектолог
Консультация «Что такое ЗПР?»	Педагог-психолог
Консультация «Познавательное развитие дошкольников»	Педагог-психолог
Семинар-практикум для родителей «Применение кинезологических упражнений в развитии памяти и внимания дошкольников»	Учитель-дефектолог
Практикум для родителей и детей «Развитие мимической и интонационной выразительности речи у заикающихся дошкольников»	Учитель-логопед, волонтеры-студенты
Практикум «Как помочь ребенку с ОНР»	Учитель-логопед
Практикум «Развитие речи в дошкольном возрасте: типичные проблемы, упражнения»	Учитель-логопед, волонтеры-студенты ЛГОУ
Практикум «Роль правильного дыхания в речи ребенка (игры, упражнения)»	Учитель-логопед, Волонтеры-студенты ЛГОУ
Тренинг. «Игры, в которые играют. Семейная игротерапия»	Педагог-психолог, волонтеры-студенты ЛГОУ
Тренинг «Воспитание детей с особенностями в поведении (дети склонные к агрессии, конфликтности)»	Педагог-психолог, волонтеры студенты ЛГОУ
Практическое занятие (дети + родители) «Приключение Маши или профилактика и коррекция нарушений зрения»	Медицинская сестра оздоровления
Практическое занятие «Формирование навыков зрительной гигиены» Практическое занятие «Приключение Маши или овладение приемами охраны зрения»	Медицинская сестра оздоровления
Практическое занятие «Приключение Маши или формирование навыков психофизического перемещения взгляда»	Медицинская сестра оздоровления
Практическое занятие «Приключение Маши или комплекс зрительной гимнастики «Метка на стекле»	Медицинская сестра оздоровления
Практическое занятие «Как правильно ухаживать за глазами» Практическое занятие «Помоги своим глазкам»	Медицинская сестра оздоровления
Совместное занятие родители + дети «Вместе веселее!» гармонизация детско-родительских отношений	Инструктор по физической культуре, педагог-психолог
Игровое занятие «Мишка Топтыжка или как сберечь здоровье малыша» (точечная, дыхательная гимнастика) для с частыми ОРВИ, бронхиты,	Инструктор по физической культуре, медицинская сестра оздоровления

ангины	
Игровое занятие «Мишка косолапый или профилактика и коррекция начальных форм плоскостопия» (нетрадиционные тренажеры)	Инструктор по физической культуре, медицинская сестра оздоровления
Игровое занятие «Профилактика нарушения осанки» (упражнения на фитболах)	Инструктор по физической культуре, медицинская сестра оздоровления
Игровое занятие «Мышцы укреплять – здоровью помогать!» (нетрадиционные тренажеры)	Инструктор по физической культуре, медицинская сестра оздоровления
Игровое занятие «Укрепление дыхательной мускулатуры» (буклеты и комплексы для занятий с детьми дома по данным темам)	Инструктор по физической культуре, медицинская сестра оздоровления
Консультация физиомедсестры с родителями часто болеющих детей «Здоровье ребенка в Ваших руках» (ОРВИ)	Инструктор по физической культуре
Практикум для родителей «Неболейка!» с элементами дыхательной гимнастики и приемами закаливания	медицинская сестра оздоровления
Совместные занятия родители+дети по развитию мелкой моторики с применением нетрадиционных приемов (пластилинографика, бумагография, «Волшебная ниточка», кляксография, рисование с использованием круп, техники «Эстамп», пуговички, метод тычка с использованием трафаретов)	Воспитатели, волонтеры-студенты педагогического колледжа
Интерактивный музыкальный концерт (нетрадиционные музыкальные инструменты) «Веселые нотки»	Старший воспитатель, студенты колледжа искусств
Промежуточный финансовый отчет, предоставление отчетной документации	Заместитель заведующего по административно-хозяйственной работе
Итоговое мероприятие спортивно – театрализованное празднике «Остров сокровищ» (с использованием технологий: степ-аэробики, пальчиковый игротренинг и игропластика) Выступление детей, волонтеров с номерами.	Старший воспитатель, педагог-психолог, волонтеры-студенты ЛГОУ, педагогического колледжа, колледжа искусств, учитель-дефектолог, учитель-логопед, инструктор по физической культуре
Анализ анкетирования родителей на удовлетворение качеством оказанных услуг	Педагог-психолог
Анализ количественного показателя обратившихся за помощью родителей, с целью выявления спроса на данную услугу;	Педагог-психолог
Статья в газете «Заполярный вестник» В ежемесячной газете «Северок» «Все вместе!» освещающая работу консультационного центра и приглашающая желающих к сотрудничеству.	Старший воспитатель
Итоговый содержательный финансовый отчет	Заместитель заведующего по административно-хозяйственной работе, заведующий

Ключевыми мероприятиями проекта являются:

- Совместное занятие (родители и дети) «Вместе веселее!» для гармонизации детско-родительских отношений (инструменты измерения результатов: лист регистрации участников, отзывы в журнале отзывов, анкетирование, фото, статья в газете «Заполярный вестник»).
- Итоговое мероприятие спортивно-театрализованной праздник «Остров сокровищ» с использованием технологий: степ-аэробики, пальчиковый игротренинг и игропластика, выступление детей, волонтеров с показательными номерами (инструменты измерения результатов: фото, анкеты, репортаж в программе «Вести – Норильск»).

Для продвижения проекта и распространения информации в социальной среде предполагается ряд выпусков статей в газетах, репортажей на местном телевидение, о работе консультационного центра, и проведении мероприятий, распространение рекламных буклетов, листовок, плакатов, бегущая строка по ТНТ, социальные сети.

В Территориальную психолого-медико-педагогическую комиссию МО города Норильска будет направлен план занятий и мероприятий проведение которых запланировано в рамках реализации проекта. Будет взят список детей, их координаты, учреждения которые они посещают, специалисты, участковые педиатры находятся с нами в тесном сотрудничестве и предлагают услуги центра. Каждый ребенок, которому определяется специализированное обучение и статус ребенка с ограниченными возможностями здоровья заносится в список с разрешения родителей, к заключению прикрепляется информационный буклет.

Для распространения информации о консультационном центре «Мы – вместе!» предполагаются:

- создание сайта «Мы – вместе!» с освещением проблемы и спектром оказываемой помощи организацией «Мы – вместе!»;
- разработка информационных стендов «Мы – вместе!» с планом работы в детских поликлиниках, в детском реабилитационном центре, в ТМПК;
- печать рекламных материалов: буклеты, календари, открытки, наклейки, плакаты с символикой организации;
- Публикация статей в газетах «Забавная полянка»: «Приходите – мы поможем!», с фотоматериалами и спектром услуг, «Развиваемся играя» с освещением проблемы развития детей с ОВЗ, приглашением и описанием возможности оборудования сенсорной комнаты, а также, статья с информацией о проведении спортивно-театрализованного праздника «Остров сокровищ» проведенного консультационным центром «Мы – вместе!» в газете «Заполярный вестник»;
- проведение спортивно-театрализованного праздника «Остров сокровищ» «Мы – вместе!» с выступлением детей, волонтеров демонстрация изготовления простых сувениров руками детей, конкурсы, призы;

- создание объектов (сувениры сделанные руками детей для каждого посетителя);
- подготовка фотоматериалов со спортивно-театрализованного праздника «Остров сокровищ» проведенного «Мы – вместе!»;
- подготовка сувенирной продукции (кружка, ручка, календари с символикой организации);
- запись интервью для прессы представителя организации;
- бэкграундер для представителей власти администрации города Норильска.
- конкурсы и выставки поделок «Мы – вместе!».

Риски проекта. При открытии специализированного учреждения с осуществлением коррекции и обучения родителей, количество желающих посетить консультационный центр будет снижено, но в этом случае мы составили план, который будет ориентирован на детей-инвалидов и расширение партнеров-волонтеров, подключение совета ветеранов, одиноких пожилых людей. В этом случае запланированы обучающие занятия со слабовидящими и слабослышащими детьми в сенсорной комнате «Развитие интеллекта путем стимуляции органов чувств». Цикл мероприятий с одинокими пожилыми людьми и детьми инвалидами (на прикрепленном к нам участке 12 детей) «Бабушкины сказки». Развлечения для детей инвалидов и одиноких пожилых людей «От сердца к сердцу». Кукольный театр 2 раза в месяц. Занятия с детьми инвалидами на дому.

За два учебных года работы консультационного центра (13 месяцев) количество обратившихся составляет 234 человека. Обращение имеют точечный характер, и это решает на данный момент задачи консультационного центра. Мы расширяем диапазон услуг и считаем, что изменения в развитии детей будет результатом. Прогнозируем, что участники будут постоянными. Детям, прошедшим ТМПК поставлен диагноз и рекомендовано обучение в специализированных группах, также, они станут участниками проекта. Родители будут активно заниматься с ними в сопровождении специалистов центра, получать от них рекомендации и корректировать дефекты, при повторном прохождении ТМПК. Надеемся, что при поступлении в школу им будет рекомендовано обучение без специализированного обучения.

Предполагаем, что за 12 месяцев количество обратившихся будет составлять 300 семей. Планируется проведение 122 мероприятий в форме тренингов и практикумов.

Измерение результатов будет проходить по листам регистрации, количеству заключаемых договоров и обмену информации со специалистами ТМПК. Опыт МАДОУ будет транслироваться на Городских педагогических чтениях в 2017 году. Другим МАДОУ, на базе которых есть консультационные центры, будет предложено применять в работе предоставленный материал. ТМПК будет направлять, и рекомендовать посещение консультационных центров города, предполагается осуществление учета детей, у которых дефект устранен или значительно уменьшился.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ГРАМОТЕ

Пуханова Тамара Степановна.

Частное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 249
ОАО «РЖД», учитель логопед.

Актуальность. В процессе обучения грамоте происходит развитие широкой ориентировки в звуковом строе речи, при этом, в ходе занятий внимание ребенка необходимо переключать со смысловой стороны речи на звуковую. Эту задачу помогают успешно решать компьютерные игры. В статье представлены результаты работы по внедрению компьютерных игр в образовательный процесс в учреждениях дошкольного образования.

Ключевые слова: информационные технологии, компьютерные игры, звуковой анализ слов.

«Усваивая родной язык, ребёнок усваивает не одни только слова, но и бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка; и усваивает легко и скоро; в два-три года столько, что и половины того не может усвоить человек в двадцать лет прилежного и методического учения. Таков этот великий народный педагог – родное слово!» [1].

Современные дети живут в мощном потоке информации. Ушли в прошлое фильмоскопы, на смену им пришли телевизоры и компьютеры. Информатизация дошкольного образования набирает значительные темпы роста, в учебно-воспитательной деятельности детских садов используются новые информационные технологии. Первыми организаторами и вдохновителями работ в этом направлении выступали педагоги и психологи НИИ дошкольного воспитания, Госкомитета по народному образованию и специалисты по вычислительной технике из Ассоциации «Компьютер и детство».

Сегодня, очевидно, что ребенок может овладеть информационными технологиями уже в дошкольном возрасте, можно утверждать, что дозированная и целенаправленная работа с компьютером, способствует формированию у детей личностных качеств и совершенного мировоззрения, расширению интересов, развивает мировоззрение. Но, на наш взгляд, в системе дошкольного обучения и воспитания компьютерные игры должны скорее дополнить, чем заменить другие виды игровой деятельности.

В процессе обучения грамоте происходит развитие широкой ориентировки в звуковом строе речи, при этом, в ходе занятий внимание ребенка необходимо переключать со смысловой стороны речи на звуковую. Эту задачу также помогают решать компьютерные игры, с помощью которых

проводится звуковой анализ слов, моделируется на картинках-схемах звуковой состав, с помощью фишек, определенных цветов, выполняющих роль заместителей звуков, создаются различные конструкции. С помощью компьютерных игр дети знакомятся с основой словообразующей единицей – слогом, со слоговой структурой слова.

Компьютерные игры помогают качественно овладеть звуковым анализом слов, то есть последовательным вычленением всех звуков в слове по порядку, что в дальнейшем предупреждает пропуск букв при письме. Особое место в процессе обучения звуковому анализу занимает задача определения словесного ударения. Это способствует более быстрому переходу от слогового чтения к слитному.

Работа с моделями звукового состава слов с помощью компьютера развивает у ребенка не только умение устанавливать последовательность звуков в слове, но и определять их качественную характеристику: различать звуки гласные – ударные и безударные и согласные – твердые и мягкие. С этой целью нами используются такие игры как: «Азбука», «Подскажи словечко», «Меня зовут...», «Веселая азбука», «Волшебный букварь» и др.

Значительный эмоциональный отклик вызывает игра «Меня зовут», которая заключается в том, что ребенку надо соотнести предмет, изображенный на экране, с одной из букв алфавита, при этом в одном случае, предлагается найти картинку, начинающуюся с предложенной буквы, а в другом случае – подобрать букву под данную картинку. В результате найденного правильного ответа ребенок знакомится с «новым другом», появившимся на экране и может прочитать его имя. Эта игра используется не только с детьми подготовительной группы, но и с детьми старшего возраста в конце года. Усваивая четыре или пять звуковых слов, дети закрепляют действия звукового анализа слов, дифференцирование звуков по их качественной характеристике.

Результаты проведенной нами работы по внедрению компьютерных игр в образовательный процесс в учреждениях дошкольного образования показали, что игры помогают формировать у детей желание научиться управлять компьютером, способствуют формированию интереса к технике, повышают познавательную активность дошкольников, стимулируют развитие воображения, способность ориентироваться в пространстве.

Библиографический список:

1. Лынская М.И. Организация логопедической помощи с использованием компьютерных программ. Логопед в детском саду – Л., 2006. – № 6 (13).
2. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч.: В 2 т. – М., 1974. – Т. 1. – С. 145–159.
3. Федорович Л.А. Информационные технологии в учебном процессе подготовки будущих логопедов. Логопед в детском саду – Л., 2005. – № 5-6 (8-9).

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Чигряй Наталья Валерьевна.

КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа № 5», г. Красноярск, учитель социально-бытовой ориентировки.

Аннотация: В статье рассматривается вопрос об особенностях формирования социально-бытовых навыков у подростков с интеллектуальными нарушениями, проживающих в условиях детского дома.

Ключевые слова: социально-бытовые навыки, подростки с интеллектуальными нарушениями, дети-сироты, проживающие в условиях детского дома.

Актуальность вопросов, рассмотренных в данной статье определяется изменением нормативно-правовой базы: Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «...Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» от 13 февраля 2015. В ФГОС п. 1.8. гласит: «...развитие личности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в соответствии с требованиями современного общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации и социальной адаптации; формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями».

Успех интеграции в значительной степени зависит от социально-бытовой адаптации человека и способности самостоятельно организовать свой быт, на это указывают ряд авторов: Гееб Н.Н., Воронкова В.В, Казакова С.А, Пахомава, Е.С.Присяжная Н.В., Трошин О.В, Жулина Е.В. и др. Особенно данное положение актуально для подростков, воспитывающихся в условиях детского дома [1],[2],[5].

Воспитанники детских домов не имеют возможности целенаправленной подготовки по формированию социально-бытовых навыков необходимых им в будущей самостоятельной жизни. Утверждённая «Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида 5–9 классы» (под редакцией В. В. Воронковой 2000); Методические рекомендации В.В. Гладких «Социально-бытовая ориентировка воспитанников специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида» (2003г.) не соответствуют ФГОС и современным требованиям сегодняшнего дня.

Многие современные учёные (Т.С. Зыкова, Э.Н. Хотеева, Т.А. Девяткова, А.М. Щербакова и др.) рассматривают социально-бытовую ориентировку

умственно отсталого подростка, как совокупность действий субъекта, направленных на активную ориентировку в ситуации (в различных сферах быта), её обследование и планирование [4 с.9].

Интеллектуальная недостаточность, наряду с традиционным комплексом отставаний в развитии ребёнка, обязательно означает серьёзное ослабление умения приспосабливаться к социальным требованиям общества.

Курс СБО направлен на элементарную абилитацию, что предполагает овладение учащимися знаниями и умениями, обеспечивающими личную самостоятельность. В процессе обучения выделяется два направления.

– Первое из них включает формирование у детей тех навыков, которые необходимы в повседневной жизни, в первую очередь в условиях школы. Одновременно формируются навыки обращения с различными предметами быта, формирования навыков культуры поведения в быту («физической независимости», связанной с выполнением множества ежедневных дел с минимальной посторонней помощью).

– Другое направление связано с достижением более отдалённой цели – овладение теми знаниями и умениями, которые потребуются детям в их самостоятельной жизни. Это направление включает в себя ознакомление со сферой социально-бытовой деятельности человека (службами, учреждениями и организациями), воспитание культуры поведения в общественных местах, формирование навыков общения. Самый сложный период в жизни обучающихся-сирот, воспитанников, оставшихся без попечения родителей и родственников – это их переход из-под опеки работников детского дома (государства) в самостоятельной жизни.

Многолетняя практика показывает, что главной проблемой не успешной адаптации и социализации является разрыв между представлениями о жизни подростков и существующей реальностью, полное отсутствие способности ориентироваться в условиях современной экономической ситуации.

По мнению авторов (Т.А. Девяткова, Л.Л. Кочеткова, А.Г. Петрикова, Н.М. Платонова, А.М. Щербакова) в детском доме, у детей ограничены возможности контакта с внешним миром и обеднены условия для приобретения собственного опыта. Низкий уровень социальной компетентности, присущей детям выросшим в детских домах, впоследствии нарушает процесс включения их в жизнь общества. Многие темы предмета СБО для умственно отсталых детей-сирот являются сложными и незнакомыми. Эти вопросы формирования знаний о бытовой стороне семейной жизни, навыков обслуживания собственного жилого помещения (квартиры, дома), ориентации в инфраструктуре города, самоорганизации продуктивного досуга, решения экономических проблем [6 с. 93].

Т.А. Девяткова пишет: «...Большую трудность для детей-сирот с нарушением интеллекта представляют разделы обучения «Бюджет» и «Учреждения». Например, урок «Планирование расходов на день, неделю,

месяц» – плохо усваиваются подростками, так как тема урока имеет чисто информационный характер [7, с. 94].

А вот навыки разделов «Личная гигиена», «Одежда. Обувь», у подростков-сирот формируются успешно, так как на эти навыки ежедневно обращают внимание педагоги детского дома, так же как в семье.

Сложности адаптации детей-сирот в социуме обусловлены, прежде всего, сенсорной, двигательной, социальной, материнской и другими видами депривации, потерей родственных уз, специфическими условиями жизни воспитанников в детском доме, их неустойчивым социально-психологическим статусом, формированием в психике таких черт, которые серьёзно затрудняют вхождение в самостоятельную жизнь.

У большинства сирот, не имевших позитивного опыта семейной жизни, проявляются трудности в трудоустройстве и организации семейной жизни. У сирот некорректно сформированы модели семьи, искажены механизмы дружеских, интимных взаимоотношений, практически не развита трудовая мотивация, затруднён процесс саморегуляции, так как функции контроля и планирования принадлежат воспитателям. Постинтернатная жизнь высвечивает стойкие иждивенческие установки: продолжительная жизнь на полном государственном обеспечении прививает им мысль о некоем долге государства и общества перед ними; они не задумываются о самообеспечении и трудоустройстве, предпочитая встать на учёт биржи труда и получать пособие по безработице [3].

Проведённые научные исследования в рамках магистерской диссертации «Особенности сформированности социально-бытовых навыков у подростков с интеллектуальными нарушениями, проживающих в условиях детского дома» под руководством канд. пед. наук. Агаевой И.Б. подтверждают данные литературных источников. Сравнительный анализ полученных результатов тестирования, педагогического наблюдения, анкетирования показывает, что:

- на 5% ниже средний уровень сформированности социально-бытовых навыков у подростков, проживающих в детском доме – разделы обучения «Личная гигиена», «Одежда. Обувь», «Жилище», «Медицинская помощь»;
- на 12% ниже средний уровень сформированности социально-бытовых навыков у подростков, проживающих в детском доме – разделы: «Учреждения. Организации», «Транспорт», «Культура поведения», «Средства связи».
- на 22,5% ниже средний уровень сформированности социально-бытовых навыков у подростков, проживающих в условиях детского дома – разделы: «Семья», «Торговля», «Семейный бюджет».

В ходе исследования выявлен ряд факторов отрицательно влияющих на успешное формирование социально-бытовых навыков у подростков, проживающих в условиях детского дома, ими являются:

- низкая мотивация у детей-сирот к труду, в связи с потребительским отношением к окружающему миру и с нахождением на гособеспечении;

- негативное влияние, которое оказывалось на нравственное развитие детей их опыт жизни в неблагополучных семьях;
- отсутствие навыков эффективного общения;
- отсутствие достаточного опыта жизни в квартире;
- отсутствие денег на карманные расходы;
- нехватка бытовых навыков в связи с нахождением на гособеспечении в ситуации, когда целый ряд бытовых проблем решается за детей персоналом детских учреждений.

Наибольшую сложность, у подростков, воспитывающихся в условиях детского дома представляют формирование экономических умений и навыков связанных с оплатой коммунальных услуг, планированием своих расходов с учётом обязательных платежей, приобретением крупных покупок. Причиной этих трудностей являются особенности формирования экономических знаний у умственно отсталых учащихся:

1. Слабая осведомлённость в вопросах личного потребления материальных благ.
2. Недостаточная ориентировка в хозяйственно-бытовых и хозяйственно-денежных вопросах, несформированность собственных потребностей.
3. Отсутствие навыка планирования, неумение рационально распределять расходы.
4. Низкий уровень сформированности навыков математических операций у большинства учащихся, слабость абстрактного счета, плохая ориентировка в мерах веса и времени.
5. Ограниченное, неполное толкование экономических понятий, имеющее широкое толкование в обыденной жизни (экономность, бережливость и т.п.)

Таким образом, у подростков, проживающих в условиях детского дома с интеллектуальными нарушениями социально-бытовые представления формируются целенаправленно при создании определённых условий жизни ребёнка, личностно-ориентированной направленности.

Библиографический список:

1. Воронкова В.В. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5–9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида: пособие для учителя / В.В. Воронкова, С.А. Казакова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 247 с.
2. Гееб Н. Н. Формирование социальной компетентности у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения, подросткового возраста режим доступа: http://spkaltan.ucoz.net/programma_na_rossiju.pdf.
3. Даценко С.А. Социально-педагогическое сопровождение процесса профессиональной подготовки детей сирот в условиях профессионального училища КГПУ им. В. П. Астафьева режим доступа: kspu.ru/upload/documents/2013/05/27/66c61e55a2ffc341483.

4. Девяткова Т. А. Социально–бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида: пособие для учителя / Т.А. Девяткова, Л.Л. Кочетова, А.Г. Петрикова, Н.М. Платова, А.М. Щербакова; под ред. А.М. Щербаковой. – М.:Гуманитарный изд. Цент ВЛАДОС, 2014. – 304с.
5. Подласый И.П. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М: Гуманитарный центр ВЛАДОС,2003г.- 576 с.
6. Программа «Воспитание экономической культуры старших школьников с ограниченными возможностями здоровья». Для специальных (коррекционных) Образовательных учреждений VIII вида режим доступа: режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fwww.86sch-korsosch.edusite.ru%2FDswMedia%2Fprogrammapoyekonomvosp.docx&name=programmapoyekonomvosp.docx&lang=ru&c=5662742d2d84>.
7. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л. М. Шипицына, В. М. Сорокин, Д. Н. Исаев и др.; под ред. Л. М. Шипицыной. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 224 с.

СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ В ГРУППАХ КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Щеклачева Ольга Васильевна.

Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение общеразвивающего вида детский сад № 249 «Колобок», г. Новосибирск, учитель-логопед 1 категории.

Аннотация: В статье представлены методические рекомендации по предупреждению речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Кратко приведена система работы по преодолению предпосылок речевых нарушений, описаны некоторые методические приёмы в работе с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: нарушения речи, предупреждение, причины нарушений речи, старший дошкольный возраст.

Речь является одной из важнейших психических функций человека. В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к мышлению.

Овладение способностью к речевому общению создает предпосылки для социальных контактов, благодаря которым формируются и уточняются представления ребёнка об окружающей действительности, совершенствуются формы её отражения. Овладение ребёнком речью способствует осознанию, планированию и регуляции его поведения. Речевое общение создаёт необходимые условия для различных форм деятельности и участия в коллективном труде. Согласно мнению ряда исследователей (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, О.В. Правдина, А.Н. Корнев, Е.М. Мастюкова, А.В. Запорожец) нарушения речи в той или иной степени отрицательно влияют на всё психическое развитие ребёнка, отражаются на его деятельности и поведении, а также могут отрицательно влиять на формирование личности, вызывать психические наслоения, специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствовать развитию отрицательных качеств характера (застенчивости, нерешительности, негативизма). Проблемой предупреждения нарушений речи занимались такие ученые, как Е.М. Хватцев, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Г.А. Каше, Л.С. Волкова, Т.А. Ткаченко, С.Н. Карпова, Т.Б. Филичева. По данным института коррекционной педагогики РАО (И.С. Кривовяз, Е.М. Мастюкова) доказано, что количество детей с речевой патологией, нуждающихся в коррекционной помощи увеличивается, поэтому предупреждение нарушений речи у детей дошкольного возраста в настоящее время остается актуальным.

«Под нарушением речи следует понимать полную или частичную невозможность человека пользоваться письменной или устной обиходной

речью, что ограничивает познавательную деятельность, нарушает духовный обмен и ухудшает эстетическое восприятие речи» [1, с. 12].

Существуют достаточно много причин, способствующих возникновению речевых нарушений у детей.

Под причиной отклонения в развитии понимают воздействие на мозг ребенка внешнего или внутреннего неблагоприятного фактора, который определяет специфику поражения или нарушения развития психомоторных функций [8, с. 1].

Причиной патологического изменения мозговой деятельности при нарушениях речи могут быть различные воздействия: физические (перегрев, переохлаждение мозга), механические (удар, сотрясение головы), химические (интоксикации мозга), биологические (бактерии, вызывающие тяжелые болезни и нарушения деятельности эндокринных желез).

Также к причинам нарушения речи можно отнести анатомические нарушения органов речи: врожденные расщелины, деформации зубов, неправильный прикус, короткая уздечка, поражение органов слуха и голосового аппарата.

Некоторые анатомические причины являются следствием неправильного ухода за ребенком: не соблюдается гигиена ротовой полости рта, ушных раковин, носа. Может деформироваться зубной ряд, видоизмениться челюсти и нёбо при долговременном сосании соски или пальца, так как они вдавливают нёбо или вытягивают челюсти, нарушают правильное положение зубов. Различные неблагоприятные воздействия могут возникнуть в любом периоде развития ребенка, как во внутриутробном периоде, так и во время родов, а также в первые годы жизни ребенка.

При отсутствии анатомо-физиологических и психоневрологических дефектов возникновение нарушений речи может быть связано с:

- недостаточным учетом взрослыми тенденции ребенка к усвоению речи окружающих;
- непосильной для ребенка речевой нагрузкой, когда взрослые побуждают детей заучивать слишком обширный и трудный для них речевой материал;
- неблагоприятной обстановкой, среди которой живет ребенок в период развития своей речи: шум, крики, суета, которые утомляют и мешают ребенку четко воспринимать речь окружающих;
- ограничением возможностей участвовать в разговоре взрослых;
- отсутствием или недостаточностью факторов, которые побуждают ребенка к речи [13, с.55–62];
- психической депривацией, которая, в период наиболее интенсивного формирования речи, приводит к отставанию ее развития [4, с.13].

Подводя итог вышесказанному, важно отметить, что причины нарушений речи не являются изолированными, неизменными, а их сочетание (наследственной предрасположенности, неблагоприятного окружения, нарушения созревания мозга под влиянием различных неблагоприятных

факторов) может стать предпосылкой к возникновению нарушений речи у детей.

В данной статье мы описываем совместную работу учителя-логопеда и воспитателя с целью предупреждения речевых нарушений у детей дошкольного возраста в группах комбинированной направленности. В этих группах осуществляется совместное воспитание детей, имеющих нарушения речи, с ними проводятся все виды коррекционной работы, и детей, которые не охвачены индивидуальной работой учителя-логопеда, но в совместной деятельности и непосредственной образовательной деятельности они участвуют.

Исходя из поставленной цели, мы определили задачи: подбор дидактического материала, направленный на устранение предпосылок речевых нарушений; организация коррекционно-профилактической работы по устранению предпосылок речевых нарушений.

В соответствии с целью, мы использовали следующие принципы:

- Принцип системного подхода – работа проводилась регулярно, воздействие было направлено на все стороны речи.
- Принцип последовательности – коррекционная работа велась с учетом последовательности появления форм и функций речи и основывалась на онтогенетическом принципе развития ребенка.
- Принцип доступности и индивидуальности предусматривает учет возрастных и индивидуальных особенностей.
- Принцип личностного подхода – без учета направленности поведения, определяемого состоянием эмоционально-волевой сферы ребенка, логопедическая помощь не может быть эффективной.
- Принцип деятельностного подхода – обследование должно осуществляться с учетом ведущего вида деятельности ребенка.
- Принцип постепенного повышения требований.

Проанализировав методические рекомендации Е.А. Пожиленко [10], Н.В. Нищевой [9], А.М. Максакова [7], Т.А. Ткаченко [12], С.А. Мироновой [8], О.Е. Громовой [3], Л.Н. Смирновой [11], мы наметили основные направления профилактической работы, методы педагогической деятельности, подготовили наглядно-дидактические пособия.

В процессе профилактической работы мы использовали: специфические методы (двигательно-кинестический и слухозрительно-кинестический); дидактические методы и приемы.

Двигательно-кинестический метод предполагает установление связи между движением артикуляционных мышц и их ощущением. Сюда относятся упражнения, направленные на развитие органов артикуляции, дыхания, мимические упражнения.

Слухозрительно-кинестический заключается в установлении связей между восприятием звука на слух, зрительным образом артикуляционного уклада и двигательным ощущением при его произношении;

Дидактические методы и приемы: словесные – словесный образец, повторение, объяснение, словесные упражнения, вопросы, беседы, использование стихов, потешек; практические – игры, упражнения, направленные на развитие всех речи; наглядные – показ игрушек, картинок, иллюстраций в книгах, действий; игровые – использование разных персонажей, сказочных сюжетов, театрализации, инсценировки.

На основе деятельностного и системного подходов к изучению и профилактике нарушений речи, принципов развития чувства языка, системности, коррекции и компенсации нами была разработана система логопедической профилактической работы, рассчитанная на один учебный год, включающая в себя три периода с определенными задачами:

1-й период (сентябрь (две недели) – ноябрь).

Задачи:

- развивать артикуляционную моторику;
- формировать правильное физиологическое и речевое дыхание;
- выбатывать правильный темп речи;
- развивать интонационную выразительность речи;
- активизировать словарь детей по лексическим темам;
- развивать психические процессы, составляющие базу для развития речи

2-й период (декабрь – февраль).

Задачи:

- продолжать работу по подготовке артикуляционного аппарата к формированию правильной артикуляции звуков в процессе выполнения артикуляционной гимнастики;
- развивать общие речевые навыки у детей;
- расширять и активизировать словарь детей по лексическим темам;
- развивать связную речь;
- продолжать развивать психические процессы, составляющие базу для развития речи

3-й период (март – май).

Задачи:

- совершенствовать артикуляционную, тонкую и общую моторику;
- закреплять правильное произношение звуков;
- развивать общие речевые навыки;
- формировать связную речь;
- продолжать развивать психические процессы, составляющие базу для развития речи.

В педагогическом процессе задачи всех трех периодов логопедической профилактической работы взаимосвязаны, поэтому работа проводилась нами во время индивидуальных, фронтальных занятий, а также во время проведения различных режимных моментов.

При разработке содержания логопедической профилактической работы по предупреждению речевых нарушений у детей в группах комбинированной направленности нами были использованы дидактические игры и игровые упражнения, предлагаемые А.К. Бондаренко [2], Г.С. Швайко [14], О.Е. Громовой [3], Л.М. Козыревой [5] и другими.

Содержание логопедической профилактической работы первого периода включает в себя следующие цели, задачи и приёмы их решения.

Цель: развитие физиологического и речевого дыхания.

Задачи: развитие длительного плавного выдоха и глубокого вдоха, выработка правильного дыхания, продолжительности, силы и постепенности выдоха, постепенности.

Приемы работы: дыхательные упражнения, например, «Осенние листочки», «Задуй свечу», «Потерялись» и др..

Цель: развитие зрительного и слухового внимания и восприятия.

Задачи: развитие умения детей вслушиваться в различные звучания, выделять звук среди разнообразных звуков, устанавливать местонахождение источника звука, развивать умение сосредоточивать внимание на звуке.

Приемы работы: упражнения на развитие слухового восприятия: «Что ты слышишь?», «Покажи, что звучало», «Эхо», «Кто позвал?», «О чем говорит улица», «Угадай, что я делаю?»; дидактические игры: «Летает – не летает», «Слушай внимательно», «Съедобное – несъедобное», «Запрещенное слово» и др..

Цель: развитие эмоционально -волевой сферы.

Задачи: коррекция и развитие психофизических функций, формирование умения выразить эмоции и чувства, формирование умения снимать психоэмоциональное напряжение, ориентировка в пространстве, формирование пространственного восприятия.

Приемы работы: упражнения «Силачи», «Сильные и слабые», «Цветы и бабочки», «Лошадки», «Лесорубы», «Стань между стулом и столом», «Что видишь справа, что у тебя слева», «Стань впереди Кати» и т.д..

Цель: развитие движений общей моторики.

Задачи: развитие ритма, координации речи с движением, расширение словарного запаса.

Приемы работы: упражнения «Шагают ножки», «По грибы», «Наша ёлка», и др..

Цель: развитие мелкой моторики.

Задачи: развитие мелкой мускулатуры пальцев, корректировка движений каждого пальца в отдельности и относительно друг друга, тренировка точных двигательных реакций. Пальчиковые игры подбирались нами соответственно лексической теме, например: пальчиковая игра «Компот» лексическая тема «Фрукты», пальчиковая игра «Капуста» лексическая тема «Овощи», пальчиковая игра «Сидит белка на тележке» лексическая тема «Животные» и т.д. Для решения этой же задачи использовали в работе подручный материал

камушки, семена, пуговицы различной формы и диаметра для выкладывания узоров.

Приемы работы: упражнения «Подарим кукле бусы»; «Чьи бусы длиннее»; «Выложи дорожку»; «Украшь ёлочку»; «Пришьём заплатку»; «Украшь ковёр».

Цель: развитие артикуляционной моторики.

Задачи: подготовка артикуляционного аппарата ребенка к правильному произношению звуков родного языка.

Приемы работы. Каждый комплекс гимнастики включал в себя несколько обязательных заданий: мимические упражнения, способствующие развитию подвижности лицевой мускулатуры и предшествующие работе по выработке четких артикуляционных движений; упражнения для губ и языка, способствующие развитию подвижности данных органов и переключаемости; фонетическую зарядку, которая также направлена на развитие переключаемости мышц органов артикуляции.

Выполнение артикуляционных упражнений требует от детей концентрации внимания, сосредоточенности, дети быстро утомляются, поэтому одному и тому же упражнению даются разные названия. Например, положение острого языка, называемое в логопедической литературе «Иголочка», сравнивается с морковкой, верхушкой елки, ракетой, острым карандашом. В ходе работы над темами «Домашние птицы», «Зимующие и перелетные птицы» это положение преподносится как клюв петуха, дятла и так далее. При изучении темы «Животные», детям предлагается показать, какие острые иголки у ежа, уши у лисы. Упражнения, которые имеют условные названия, связанные с определенным игровым образом и требуют перевоплощения, вызывают интерес у детей, препятствуют утомлению и способствуют устойчивости внимания.

Цель: развитие психических процессов.

Задачи: развитие мыслительных операций (сравнение, обобщение, анализ и т.д.), внимания, памяти.

Приемы работы: упражнения и игры «Что изменилось», «Чего не стало», «Продолжи цепочку», «Узнай по описанию», «У кого кто?», «Когда это бывает?», «Что изменилось?», «Летает, прыгает, плавает» и т.д..

Цель: расширение словаря с использованием приёмов самомассажа.

Задачи: стимуляция кинетических ощущений мышц, участвующих в работе периферического артикуляционного аппарата, а также в определённой степени и нормализация мышечного тонуса данных мышц.

Приемы работы. Используем самомассаж в рамках лексической темы для расширения и обогащения активного и пассивного словаря. Проводим его многократно в течение дня, индивидуально и фронтально с группой детей. Он может проводиться после утренней гимнастики, дневного сна, может быть включен в занятие. Длительность сеанса 3–5 минут. Дети выполняют самомассаж под руководством логопеда или воспитателя, вначале при наличии

зрительного контроля, а затем и без него. Проводится самомассаж в игровой форме, например: «Я хороший», «Рисуем яблочки», «Рисуем елочки», «Пальцевый душ», «Рисуем брови», «Нарисуем усы». После того, как дети хорошо освоили приемы самомассажа, мы стали проводить его под стихотворный текст. Например, игровое упражнение «Пчела», «Кукушка», «Сорока» и др.

Во втором и третьем периоде работы по предупреждению речевых нарушений у детей мы продолжили работу по направлениям первого периода (развитие физиологического и речевого дыхания, развитие общей и мелкой моторики, развитие познавательных процессов, обогащение словаря плюс грамматика, развитие темпо-ритмической и интонационной стороны речи) и добавили направления по развитию связной речи у детей.

Содержание коррекционно-профилактической работы второго и третьего периодов по предупреждению речевых нарушений у детей включает в себя следующие аспекты.

– Подготовка артикуляционного аппарата к формированию правильной артикуляции звуков в процессе выполнения артикуляционной гимнастики, развитие дикции, совершенствование общей и мелкой моторики, развитие психических процессов. Здесь можно использовать те же игры, игровые упражнения, что и на первом этапе работы, внося изменения в соответствии с выбранной лексической темой.

– Развитие связной речи, которое включает в себя решение других задач обучения родному языку: расширение словаря, формирование грамматического строя.

– Обогащение словаря и его активизация происходит за счёт уточнения значений слов, перевода лексики из пассивного в активный словарь детей. Словарный запас детей обогащается за счёт разнообразных частей речи, прежде всего существительных, глаголов и прилагательных. В словарь постепенно вводятся слова, обозначающие родовые понятия. Здесь необходимо использовать настольные игры, которые дают хороший развивающий эффект, например: «Зоологическое лото», «Домино», «Кто как голос подаёт», «Угадай по описанию» и др.

– Усвоение слов-названий частей предметов происходит в процессе совместного с взрослым рассматривания предмета и выделение его характерных признаков, частей, из которых состоит предмет. Например, «Разрезные картинки», упражнение «Целые части».

– Для активизации наиболее употребительных глаголов. Можно использовать такие упражнения как: «Кто как передвигается?», «Кто что делает?».

– Понимание и употребление доступных для детей данного возраста грамматических конструкций формируется в процессе выполнения упражнений на согласование различных частей речи, на образование наиболее продуктивных словообразовательных моделей. Легче всего знакомить детей с

уменьшительно-ласкательными и увеличительными суффиксами через потешки и детские стихи, использовать такие дидактические игры как: «Подбери пару», «Дюймовочка и Гулливер» и др.

– Обучение построению простых предложений проводится с помощью рассматривания иллюстраций с изображёнными на них знакомыми событиями, сказками, рассказами.

– Формирование умения понимать обращённую речь, вступать в диалог, отвечать на вопросы. Здесь помогут такие игровые упражнения, как «Чайник-начальник», «Зайчик и дождик» и др.

К сожалению, актуальным остаётся вопрос взаимодействия учителя-логопеда и родителей, по вопросам речевого развития детей. Родители нередко самопроизвольно отстраняются от работы по исправлению речевых дефектов у детей, так как не владеют необходимыми педагогическими знаниями и умениями. Они испытывают определённые трудности от того, что не могут найти свободного времени для занятий с детьми дома.

Создание единого пространства речевого развития ребёнка невозможно, если усилия учителя-логопеда и родителей будут осуществляться независимо друг от друга, и обе стороны останутся в неведении относительно своих планов и намерений. Вовлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс, их заинтересованное участие в коррекционно-педагогической деятельности важно не потому, что этого хочет учитель-логопед, а потому, что это необходимо для развития их собственного ребёнка.

РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА СО ВЗРОСЛЫМИ И СВЕРСТНИКАМИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Ющак Татьяна Владиславовна.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 35», г. Ангарск, воспитатель.

Аннотация. В данной статье предпринята попытка проанализировать вопросы социализации детей в условиях дошкольного учреждения. Автор рассматривает возможные пути решения данной проблемы, а именно: включение различных форм работы в образовательную деятельность, создание условий для развития общения и взаимодействия с взрослыми, сверстниками.

Ключевые слова: общение, взаимодействие, социализация.

Человеческое дитя становится человеком только в кругу людей, и этот процесс называется социализацией. Ребенок при этом активно осваивает формы общения, ценности, привычки и обычаи общества: он начинает говорить на языке своего окружения, разделять общие представления о добре и зле, демонстрировать свои чувства: любовь, отвращение и т. д. – так, что другие люди его безошибочно понимают.

Детский сад – новый период в жизни ребенка. Для него это, прежде всего, первый опыт коллективного общения. Новую обстановку, незнакомых людей не все дети принимают сразу и без проблем. Большинство из них реагируют на детский сад плачем. Одни легко входят в группу, но плачут вечером дома, другие – соглашаются идти в детский сад с утра, а перед входом в группу начинают капризничать и плакать.

Общеизвестно, степень адаптации ребенка к детскому саду определяет его психическое и физическое здоровье. Резкое предъявление нового помещения, новых игрушек, новых людей, новых правил жизни – это и эмоциональный, и информационный стресс.

Общение с взрослыми является одним из решающих факторов развития личности и самосознания ребенка. Благоприятный опыт сотрудничества с ними влияет на развитие у ребенка представления о себе, своих возможностях, стимулирует формирование таких личностных качеств, как любознательность, стремление к самостоятельности, настойчивости, целенаправленность в деятельности.

Взрослый вводит ребенка в окружающий мир, привлекает его внимание к предметам, наглядно демонстрирует всевозможные способы действия с ними, часто непосредственно помогает ребенку выполнять действие, направляя его движения. Он учит поведению и обращению с вещами, каждый раз озвучивая словом эти действия [1, с.25].

Полноценное общение со сверстниками возникает не сразу, дети поначалу играют не вместе, а рядом, каждый со своей игрушкой.

В общении со сверстниками выделены следующие этапы: эмоционально-практическое (2–4 года); ситуативно-деловое (4–6 лет); внеситуативно-деловое общение (6–7 лет).

На втором году жизни, дети проявляют интерес и внимание друг к другу, но контакты между ними эпизодичны и кратковременны. К концу второго года жизни и на третьем году между детьми разворачивается особый вид общения – эмоционально-практическая игра. В такой игре дети общаются непосредственно, без каких-либо предметов. Как правило, такая игра протекает бесконфликтно и сопровождается яркими положительными эмоциями. В ходе таких игр дети начинают чувствовать и понимать друг друга. Опыт общения со сверстниками учит ребенка жить в коллективе, ладить с другими людьми. Благодаря этому опыту малыш приобретает умение отстаивать свои права. Играя со сверстниками, он учится согласовывать свои действия с действиями другого ребенка. Важную роль в дальнейшем развитии общения детей со сверстниками, в его обогащении играет взрослый. Привлекая внимание детей, друг к другу, выделяя их положительные качества, организуя совместную предметную деятельность, он способствует налаживанию положительных взаимоотношений между детьми.

Вся жизнь в детском саду насыщена игрой, в процессе которой они чувствуют себя более раскованно, свободно и естественно. Социализация дошкольника осуществляется, прежде всего, в игре. В игровом пространстве дети осваивают социальные навыки и учатся сотрудничеству. Возникающие между ними контакты по поводу игрушек или других предметов становятся первой формой социального общения со сверстником, формируется опыт координации своих действий и взаимопонимания. В игре действия дошкольника направлены не столько на внешний предмет, сколько на изображение действия как такового. Игра изнутри мотивирует детскую деятельность, что позволяет актуализировать внутреннюю социальную направленность субъекта во внешний мир, стимулируется социальная активность ребенка. Игры помогают адаптироваться в социальной среде. Малыши приобретают определенный социальный опыт через игровую деятельность, которая позволяет им по собственной инициативе включаться в предлагаемую деятельность, объединяться общими эмоциональными переживаниями (поют песенки, улыбаются друг другу, заглядывают друг другу в глаза, прикасаются друг к другу – это совместная радость, доброжелательность), проявляют заинтересованность, активизируются [2,с.23].

В основную часть непосредственно образовательной деятельности следует включать такие формы работы, как личный пример, игровая ситуация, наблюдение, игра, чтение художественной литературы.

Социальный и эмоциональный опыт ребенка, приобретаемый в детском саду, оказывает самое непосредственное влияние на его настоящую и будущую жизнь, общение детей друг с другом способствует накоплению ценных для

развития личности переживаний. При таких условиях деятельность детей не только учит, но и воспитывает ребенка, формирует у него опыт активного отношения к окружающему.

Чем шире у ребенка практика общения, тем легче он адаптируется к новым социальным условиям. Прежде чем привить детям навыки конструктивного общения, необходимо, чтобы ребенок идентифицировал себя с детским коллективом. Поэтому каждый вид непосредственно образовательной деятельности можно начинать с ритуала приветствия, цель которого – положительно настроить детей на предстоящее действие, погрузить их в атмосферу событий, отвлечь от прочих проблем, переживаний, страхов, настроить на совместную деятельность.

Участие родителей является неотъемлемой частью успешной социализации ребенка. Они активно участвуют в жизни группы и детского сада, проявляя интерес, выдумку, фантазию, энтузиазм.

Традиционно в ДОУ сложились следующие формы работы с семьями: анкетирование «Готов ли ребенок к детскому саду», «Здоровый образ жизни», консультации, беседы – индивидуальные и подгрупповые, родительское собрание, посещение режимных моментов (утренняя гимнастика, закаливание после сна и т.д.), фотовыставки: «Я и моя мамочка», «Папа – моя гордость».

Родители принимают совместное с детьми участие в конкурсах «Безопасность моего ребенка», совместные выставки рисунков «Здоровый образ жизни», поделок «Новогодние поделки». Победители и участники торжественно награждаются дипломами. Организуются совместно с родителями развлечения: «Зимние забавы», «Мой папа – самый сильный», где родители с детьми соревнуются, играют, поют песни, танцуют.

Такие формы работы сплачивают детей и взрослых, способствуют развитию свободного общения между взрослыми и детьми. Совместная деятельность вызывает чувство гордости, способствует развитию эмоций ребенка, его социальной восприимчивости. Дети чувствуют сотрудничество, доверие между родителями и воспитателями – это помогает успешной социализации ребенка.

Библиографический список:

1. Адаптация ребёнка к условиям детского сада. Авт.-сост. Н.В. Соколовская. – Волгоград: Учитель, 2010. – 188с.
2. Адаптация ребёнка к детскому саду. Общение, речь, эмоциональное развитие/И.С. Ильина.- Ярославль: Академия развития, 2008. –144с.

ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ВЗРОСЛЫХ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДО

Яковлева Светлана Ильинична.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 35», г. Ангарск, заведующий.

Аннотация. В статье описываются проблемы целенаправленного образования воспитывающих взрослых в условиях дошкольного учреждения. Рассматриваются возможные пути решения данной проблемы путём организации системной и комплексной работы по данному направлению. Автор делится собственным опытом создания программных материалов психолого-педагогического просвещения родителей.

Ключевые слова: образование, психолого-педагогическое просвещение, взаимодействие с воспитывающими взрослыми.

Одним из основных условий, необходимых для создания социальной ситуации развития детей, определённых в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, является взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребёнка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьёй на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи [2, с.20].

МБДОУ детский сад № 35 г. Ангарска в течение нескольких лет являлся муниципальной экспериментальной площадкой по проблеме взаимодействия детского сада и семьи. На протяжении нескольких лет педагогический коллектив работал над внедрением проекта, цель которого – разработка, продвижение и реализация просемейных программ и методик.

Данный проект предполагает изучение различных аспектов взаимодействия семьи, общества, в том числе ответственного родительства, здорового образа жизни, сохранения семейных традиций, формирования и возрождения основ нравственных ценностей семьи.

Проблемы, связанные с трудностью развития ребёнка часто имеют «семейное происхождение». Анализ негативных тенденций в практике дошкольного образования показывает, что низкое качество семейного воспитания сегодня является одной из главных причин постоянно растущего числа детей, внешне вполне благополучных, но имеющих явные и скрытые проблемы в развитии [1, с.8].

Очень часто отклонения здоровья и развития детей – это результат неграмотной деятельности родителей и ближайшего социального окружения.

Правомерно сделать вывод о назревшей потребности в целенаправленном образовании родителей. Психолого-педагогическое просвещение позволит родителям овладеть компетенциями, необходимыми для грамотного взаимодействия с детьми.

Одним из путей решения проблемы непрерывного образования семьи в условиях образовательного учреждения является осуществление профилактической психолого-педагогической подготовки родителей, которая будет оказывать формирующее влияние посредством переосмысления, рефлексии и коррекции родительского отношения к ребёнку.

Действующая система взаимодействия образовательного учреждения и семьи недостаточно эффективна в связи с отсутствием системного, комплексного подхода к данной проблеме. Поэтому невозможно решить проблемы психолого-педагогического просвещения семьи за счёт разрозненных, эпизодических мер.

В связи с этим, у нас возникла потребность разработки экспериментальной программы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с родителями «Семейная академия», реализация которой поможет разрешить следующее противоречие: между необходимостью организации обучения родителей на основе системного, комплексного подхода и недостатком имеющихся разработок и методических программ в этой сфере.

Объектом нашего исследования является взаимодействие образовательного учреждения с родителями.

Предметом исследования – содержание, формы и методы психолого-педагогического просвещения родителей в условиях детского сада.

Теоретический анализ проблемы исследования позволил выдвинуть гипотезу: если в условиях образовательного учреждения внедрить научно-экспериментальную программу, разработать содержание, формы и методы, то психолого-педагогическое образование семьи будет значительно результативным для организации здоровых, безопасных условий жизни семьи.

Задачи опытно-экспериментальной работы:

1. Изучить научно-теоретические основы организации работы по психолого-педагогическому просвещению семьи.
2. Разработать и апробировать программу психолого-педагогического просвещения воспитывающих взрослых «Семейная академия» в условиях деятельности детского сада.
3. Создать психолого-педагогические, методические, материальные условия для взаимодействия с родителями.

Методы исследования: анализ историко-культурной и психолого-педагогической литературы, собеседование, консультирование, анкетирование, интервьюирование и групповые опросы родителей.

Научно-методической базой экспериментальной работы являются положение отечественной психологии об учёте закономерностей развития и становления личности в раннем детстве; исследования проблем семьи и

семейного воспитания (А. Адлер, Ю.П. Азаров, Д.Варга, С.В. Ковалёв, В. Саттир Р.В. Овчарова и др.), исследования проблем образования взрослых (Ананьев Б.Г, Вершловский С.Г.. Лесохина Л.П. и др.).

Научно-практическая новизна исследования заключается в разработке и апробировании системы опытно-экспериментальной работы взаимодействия образовательного учреждения с семьёй, обеспечивающей эффективную помощь родителям на основе общечеловеческих ценностей, образцов этнической, экологической, духовной культуры. Продуктивным результатом эксперимента будет создание авторской программы, которая позволит сформировать психолого-педагогическую компетентность родителей по вопросам сохранения здоровья детей, обеспечения безопасных условий жизнедеятельности, их гармоничного развития в условиях семейного воспитания.

В ходе реализации 1 этапа (констатирующего, поискового) нами были изучен отечественный и зарубежный опыт по образованию взрослых в области семейного воспитания; проведена диагностика педагогов по оценке готовности к работе по психолого-педагогическому образованию семьи.

Методологическое осмысление историко-культурных (Попов И.И., Виноградов Г., Распутин В, Толстой Л.Н., Лесгафт П.Ф.) оснований показало, что главным из направлений, способствующим образованию в человеке чувства родителя, семьянина, «главы семьи» или «хранительницы домашнего очага» является возвращение к народным традициям, к своим корням, к опыту наших предков. В Сибири всегда «жили миром». Валентин Распутин в произведении «Моя и твоя Сибирь писал: «Сибиряк – созидатель по натуре, который преобразовывая байкальский край, делал это не с холодным сердцем для кого-то неизвестного, а для собственных детей и внуков». В Байкальском регионе также существуют этнокультурные семейные традиции, которые имеют несомненную значимость для воспитания здорового ребёнка.

Заслуживает внимания зарубежный опыт организации взаимодействия с семьями: программа «Шаг за шагом», основным элементом которой является многоаспектное сотрудничество с семьёй; деятельность Центра ранней социализации «Зелёная Дверца», задача которого создать неформальное объединение трёх главных участников педагогического процесса: детей, воспитателей и родителей, создание атмосферы доверия и доброты. Не можем не отметить положительный опыт финских авторов под рук. Ю. Хямляйнен по воспитанию родителей.

Несмотря на имеющийся разнообразный отечественный и зарубежный опыт, существующие программы по данному направлению малочисленны и недостаточно представлены в педагогической литературе. Нами была разработана система мероприятий, цель которой создание условий для раскрытия творческого потенциала и профессионального самосовершенствования педагогов по вопросам семейного воспитания,

родителей, формирование у педагогов потребности к самообразованию, саморазвитию.

2 этап опытно-экспериментальной деятельности предусматривал разработку, апробацию и внедрение в практическую деятельность содержания, форм и методов психолого-педагогического просвещения семьи.

Необходимо было определить и выбрать тематику мероприятий для родителей, отражающей психолого-педагогический подход:

- Свет и тень материнского чувства // Психология материнства;
- Особенности развития детей дошкольного возраста // Мир глазами ребенка;
- Развитие способностей // Ваш уникальный ребенок;
- Фольклор – истоки народной мудрости // Посиделки в горенке; Этноэкологические семейные традиции Байкальского региона.
- Психологическое здоровье ребёнка // Наши дети – наши проблемы
- Основы рационального питания детей раннего возраста // Секреты детской кухни
- Игры с куклами для детей и взрослых // Этнические куклы и др.

Каждое занятие апробировалось, корректировалось, определялась форма занятия: тренинги, семинары-мастерские, мастер-классы, музыкальная, психологическая, экологическая, гостинные, семинары-практикумы, семейные клубы по интересам, клубы выходного дня, педагогическая мозаика, выставка, семейная ассамблея.

В работе с воспитывающими взрослыми мы используем модель групповой формы. Работа в группе позволяет родителю посмотреть на себя «глазами других», лучше понять собственные стереотипы поведения воспитания детей. Применение интерактивных методов работы с семьёй позволило педагогам проводить обучающие занятия в диалоговой форме общения, включить родителей в совместную творческо-поисковую деятельность.

На 3 этапе были изданы методические пособия по программе «Семейная академия».

Таким образом, проведённая опытно-экспериментальная работа позволила нам дополнить практические разработки в области психолого-педагогического образования воспитывающих взрослых, а также расширить перспективу дальнейшей работы в этой области.

Библиографический список.

1. Солюдянкина О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьёй: Пособие для работников ДОУ. - 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРОКТИ, 2005 – 80с. (метод.биб-ка).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Центр педагогического образования, - М.; Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Якушенко Александра Яковлевна.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 35», г. Ангарск, воспитатель.

Аннотация. В статье рассматривается проблема охраны и укрепления здоровья детей. Автор представляет опыт использования здоровьесберегающих технологий в условиях дошкольного учреждения.

Ключевые слова. здоровье, здоровьесберегающие технологии, закаливание.

«Здоровье – не все, но без здоровья – ничто» (Сократ).

Младший дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. В это время маленький человек проходит огромный путь развития, неповторяемый на протяжении последующей жизни. Именно в этот период идёт интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования задача охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия приобретает новый актуальный контекст.

Обучая и воспитывая ребенка, мы – педагоги и родители, зачастую исходим из того, каким должен быть ребёнок, согласно такому обобщенному представлению об определенном возрасте. А стандарт требует, чтобы учитывался индивидуальный путь развития конкретного ребенка, его социальная ситуация, его трудности и достижения.

Сейчас нельзя недооценивать индивидуальные проявления ребёнка: типологические, гендерные, латеральные особенности, ведущую систему анализаторов, темп развития.

Здоровье – понятие комплексное. Оно зависит от социально-экономического положения детей, экологической обстановки, качества питания, медицинского обслуживания, профилактической работы с детьми медиков и педагогов, системы оздоровительных учреждений. Здоровьесберегающая деятельность ДОО представляет собой целую систему.

Данная система в ДОО структурирована в виде следующих разделов:

1. Комплексная медико-психологическая и педагогическая оценка уровня физического развития и здоровья детей, которая включает в себя диагностические мероприятия по оцениванию и отслеживанию состояния здоровья воспитанников детского сада различными специалистами.

Оценивая здоровье детей совместно с медицинским персоналом, выделяются три группы детей: здоровые, часто болеющие, эпизодически болеющие. Вся воспитательная работа организуется с учётом групп здоровья. Оценивается физическое и двигательное развитие ребёнка. Главная задача воспитателя и семьи – не допустить снижения уровня здоровья.

2. Лечебно-оздоровительная работа, которая осуществляется через организацию закаливающих и лечебно-оздоровительных мероприятий (совместно с медицинскими работниками). В кабинете физиотерапии дети по показаниям получают процедуры УФО, ингаляции, УВЧ. Для закаливания воспитанников традиционно используются факторы внешней среды – воздух, вода, солнце. Главное – соблюдать индивидуально-дифференцированный подход, учитывать рекомендации врачей, и сотрудничать с родителями.

3. Физкультурно-развивающая работа с детьми, которая предусматривает комплекс физических мероприятий, различные типы специально организованных видов деятельности.

Цель физической работы – формирование двигательной сферы и создание психолого-педагогических условий для укрепления здоровья детей. Оптимальные условия для развития физической культуры, создаваемые в дошкольном учреждении, решают комплекс оздоровительных, воспитательных и образовательных задач. Содержание базируется на принципах развивающей педагогики оздоровления В. Т. Кудрявцева.

4. Организации психологической поддержки детям, которая создаётся путём создания благоприятного эмоционально-психологического климата. С этой целью применяются элементарные, здоровьесберегающие технологии: пальчиковая, дыхательная гимнастики, физкультминутки, ароматерапия, психогимнастика; специально организованная двигательная активность ребёнка (занятия оздоровительной физкультурой, подвижные игры, физкультурные досуги); реабилитационные мероприятия (фитотерапия, ингаляция, лечебная физкультура); массовые оздоровительные мероприятия (тематические праздники здоровья, выход на природу).

Также широко применяется музыкальное кондиционирование. Технология музыкального воздействия используется в качестве вспомогательного средства – снятия напряжения, повышения эмоционального настроения (музыка из серии «Звуки природы», «Журчание ручейка», «Пение птиц»).

Осуществляется в свободное время, организуется незаметно для ребёнка, посредством включения педагога в процесс игровой деятельности.

5. Организация развивающей предметно-пространственной среды, для бесконечного проявления ребёнком своих возрастающих возможностей.

Материально-техническая база детского сада включает следующие пространства: медицинский блок, кабинет физиотерапии, кабинет психолога, групповые комнаты, сенсорная комната.

6. Сотрудничество с родителями по проблемам укрепления здоровья детей.

Вряд ли можно найти родителей, которые не хотят, чтобы их дети росли здоровыми. Поэтому мы стараемся выстроить конструктивное взаимодействие с семьёй. Мы должны признать, что это один из самых трудных разделов нашей работы. В основном, наши родители – это вчерашние школьники и студенты. И, к сожалению, не все из них обладают навыками для оптимального взаимодействия с детьми. Поэтому нам необходимо формировать активную позицию родителей по вопросам сохранения и укрепления здоровья детей.

Нами разработаны такие мероприятия для родителей, как «Здоровый родитель – здоровый ребёнок», «Психологическое здоровье ребёнка. Наши дети – наши проблемы». Очень интересна музыкальная гостиная «Колыбельная – поэзия раннего детства». Из бесед с родителями выяснили, что сейчас молодые родители не знают и не поют детям колыбельные песни. Дети, в основном засыпают под телевизор. А ведь доказано, что самое важное в колыбельной – это материнская нежность, любовь. Главные мотивы колыбельных песен – пожелание сна, здоровья, хорошей жизни, заговоры-обереги. Наши предки считали, что колыбельная обладает особой магией. Колыбельная даёт ребёнку глубинное чувство защищённости, базовое доверие к миру, на котором будет основан потом жизненный оптимизм взрослого, его желание жить на свете вопреки всем невгодам.

Решая задачу физкультурно-оздоровительной работы в детском саду, мы опираемся на принцип единства взаимодействия: «родитель – ребенок – педагог».

С момента поступления ребенка в детский сад мы строим совместную работу, которая поможет ему быстро и безболезненно адаптироваться.

Проведение традиционного спортивного мероприятия «Папа, мама, я – спортивная семья» – это одна из эффективных форм пропаганды здоровой и крепкой семьи. Именно она помогает родителям в деле воспитания ребенка дома и в группе, сближает детский сад с семьей, приобщает детей и родителей к физической культуре и спорту.

Организуя оздоровительную работу, большое внимание уделяем заботе о здоровье педагогов. Наше учреждение находится рядом с красивой зелёной парковой зоной, которая используется для организации занятий скандинавской ходьбой «Шагаем за здоровьем».

В заключение, сказать, что актуальность данной темы с каждым годом будет возрастать, поэтому необходимо разрабатывать образовательные программы не только для детей, но и для родителей, направленные на саморазвитие и самосовершенствование, в том числе и в области здоровья.

К ВОПРОСУ О ВНЕДРЕНИИ ПРОФЕССИИ ТЬЮТОРА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Ярыгина Надежда Леонидовна.

КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа № 5», г. Красноярск
тьютор.

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о профессии тьютора, о необходимости создания специальных условий в работе с обучающимися с ОВЗ, о деятельности тьютора в сопровождении обучающихся с умственной отсталостью.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, обучающиеся с умственной отсталостью, обучающиеся с ОВЗ.

Сегодня одной из приоритетных задач социальной политики России выступает модернизация образования в направлении повышения доступности и качества для всех категорий граждан. Это, в свою очередь, определяет изменение подходов к обучению и воспитанию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Образование ребенка с ОВЗ направлено на формирование и развитие социально-активной личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения применительно к мобильной экономике. Одним из путей реализации этой задачи, на наш взгляд, является образовательная инклюзия, в рамках которой реализуется ключевая идея по созданию специальных образовательных условий. Согласно ст. 79., п.3 Закона «Об образовании в Российской Федерации», среди специальных условий – предоставление услуг тьютора или ассистента (помощника).

В системе образования 2008 год ознаменован документальным закреплением новой профессии в образовании – профессии тьютор. Благодаря разработке группы учёных под руководством доктора педагогических наук, профессора Т.М. Ковалёвой, в образовательных учреждениях общего, дополнительного и высшего образования появился специалист, готовый работать с новым типом образовательных результатов, создавать дополнительные пространства для эффективных социальных проб, осуществлять деятельность на основе принципа индивидуализации. Однако, сегодняшняя ситуация в образовании ребенка с ОВЗ свидетельствует о двух ключевых направлениях развития теории и практики тьюторского сопровождения данной категории обучающихся. Данные рекомендации объективно представляют подходы к пониманию тьюторского сопровождения в контексте классических идеи научной школы Т.М. Ковалевой и идей теории и практики инклюзивного образования С.В. Алехиной.

Тьюторское сопровождение особого ребенка, обучающегося по разным образовательным программам, требует:

- знания функциональных обязанностей тьютора и содержания его деятельности в рамках междисциплинарной команды сопровождения;
- понимания сущности тьюторства как технологии и практической деятельности, организационно-нормативных и психолого-педагогических оснований для его проектирования и реализации;
- владения разными формами тьюторского сопровождения особого ребенка, приемами работы тьютора в разных образовательных ситуациях.

Подтверждается это тем, что по объективно сложившимся причинам с каждым годом увеличивается количество детей, которым необходимо дополнительно созданные, специальные условия для получения ими качественного и доступного образования. В Российской Федерации право каждого человека на образование закреплено не только законом «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 5 ФЗ, № 273-ФЗ от 29.12.2012) [6], но и федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (от 24 ноября 1995 г. № 181) [7], в данных документах указано, что закон не просто гарантирует получение данными категориями детей образования, но обеспечивает им необходимые условия для его получения.

К таким категориям детей относят обучающихся с ментальными нарушениями (с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, сложными дефектами и РАС). Среди специальных условий для ребенка с ОВЗ в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ст. 79) указана деятельность ассистента, помощника. Согласно единого квалификационного справочника для сопровождения обучающегося с ОВЗ в школах должен работать тьютор [2].

По статическим данным отдела специального образования Министерства образования Красноярского края в настоящее время из 817024 детей от 0–18 лет проживающих в Красноярском крае, 2,3%, т.е. 19512 детей, относятся к категории детей с ограниченными возможностями. При этом, только 10475 детей с ОВЗ включены в процесс общего образования, что составляет 56% от общего числа обучающихся с ОВЗ. В качестве основной задачи в области реализации прав на образование детей с ОВЗ на территории нашего края обсуждается создание условий для получения образования всеми детьми с ОВЗ.

В концепции развития специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Красноярском крае отмечается о необходимости принятия лиц с ОВЗ социальным окружением [4].

В настоящее время школа столкнулась с проблемой создания условий эффективного процесса образования и развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Нами была изучена психолого-педагогическая, литература по данной тематике и найдены единичные источники, в которых рассматриваются вопросы тьюторского сопровождения обучающихся с ОВЗ, а именно посвященные тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ. (Крапенкова И.В., совместная разработка Самсоновой Е.В., Кузьминой Е.В. Карпенковой И.В.)[3].

Имеются некоторые разработки в рамках инклюзивного образования Семаго Н.Я. о технологиях определения индивидуального образовательного маршрута и в книге Ержаковой Е.А., Резниковой Е.В. «Основы интегрированного обучения».

Категория обучающихся с умственной отсталостью и организационно методическое обеспечение таких обучающихся на данный момент не представлено и не разработано в достаточном количестве. Тьюторское сопровождение особых детей в образовательных учреждениях востребовано и имеет запрос со стороны родительской общественности имеющих обучающихся с умственной отсталостью, и продиктовано требованиями Специального образовательного стандарта для обучающихся с умственной отсталостью[5], и Законом об Образовании РФ [6].

Наш интерес в рассмотрении данного вопроса обусловлен требованиями:

- ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», гарантирующими право каждому человеку на образование;
- федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в котором указана необходимость обеспечивать равные возможности получения качественного образования обучающимися не зависимо от ограничений здоровья, психофизиологических и других;
- повышения доступности качественного образования, сформулированными в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года и Концепции модернизации Российского образования до 2020 года. Постановление правительства Российской Федерации, распоряжение от 17 ноября 2008г. № 1662-р.

Отличительной особенностью обучающихся с умственной отсталостью является, как правило, наличие сложности дефекта, сочетанности нескольких особенностей. «Сложный дефект – сочетание двух или более числа нарушений в системах организма, что обуславливает существенное своеобразие их психофизического развития» (Г.П. Бертынь) [1]. Дети со сложной структурой дефекта – это такая категория детей, которые наряду с общим для всех них состоянием – интеллектуальная недостаточность, опорно-двигательные нарушения, слепота, глухота – имеют одно или несколько системных нарушений. Большинство из обучающихся безречевые, что существенно затрудняет процесс обучения и сопровождения, и является особенностями их психофизиологического развития в силу специфики имеющих дефектов и нарушений. У каждого из обучающихся своя специфика свой комплекс дефектов, при которых затруднено освоение образовательной программы без помощи ассистента (помощника), тьютора.

При этом, мы отмечаем, что в отношении обучающихся с умственной отсталостью в современных исследованиях не представлено содержания и форм организационно-методического обеспечения процесса тьюторского сопровождения этой категории обучающихся. Тьюторское сопровождение

обучающихся с умственной отсталостью, как педагогический феномен, не достаточно изучен, а значит, на наш взгляд, требует разработки, теоретического обоснования и экспериментальной проверки. Данный вид сопровождения всегда имеет адресный характер, продиктован запросом родителей.

Проведенный анализ теории и образовательной практики позволил обнаружить ряд противоречий между:

- складывающейся практикой тьюторского сопровождения ребенка с умственной отсталостью в условиях общеобразовательной организации, реализующей совместное образование обучающихся, и практикой тьюторского сопровождения данной категории обучающихся в условиях специализированной, отдельной образовательной организации;
- необходимостью реализовывать тьютору сопровождение обучающихся с умственной отсталостью и недостаточной разработанностью его организационно-методического обеспечения в специализированных, отдельных образовательных организациях;
- потребностью тьютора в успешной профессиональной деятельности и недостаточным уровнем сформированности его профессиональной компетентности по разработке и реализации организационно-методического обеспечения процесса тьюторского сопровождения обучающихся с умственной отсталостью

Таким образом на сегодняшний день существует разрыв в вопросах понимания профессии тьютор, запросом общественности родителей детей с ОВЗ на тьюторское сопровождение, неразработанной методической, нормативной и законодательной базой сопровождения особых детей.

Библиографический список:

1. Бертынь, Г.П., Розанова, Т.В. Клинико-психологическое изучение глухих детей со сложным дефектом //Дефектология 1993, №4. – С.3–7.
2. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (ЕКСД). [Точка доступа]: <http://profstandart.rosmintrud.ru/eksd>

Научное издание

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ (Новосибирск, 31 октября 2016 г.)

Подписано в печать **16.11.2016 г.**

Бумага офсетная.

Печать цифровая.

Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 12,9.

Тираж 100 экз. Заказ