

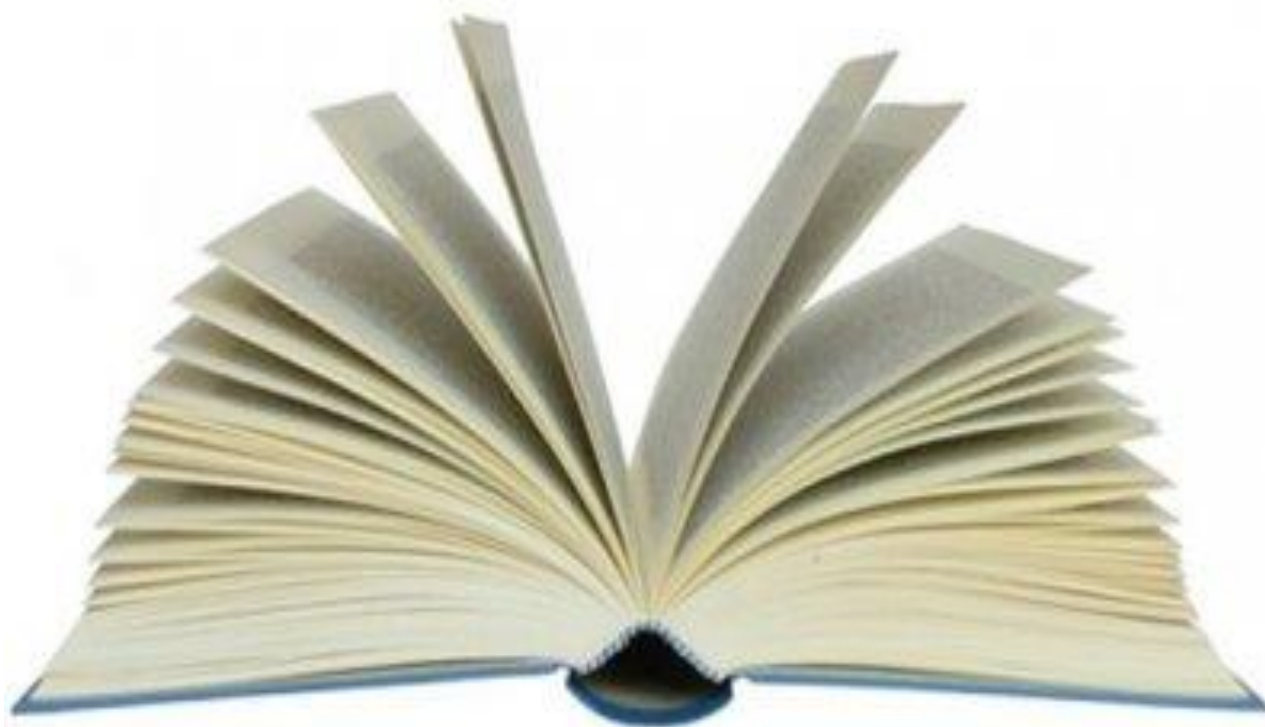
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ДЕТСТВА

**МАТЕРИАЛЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ**

23 АПРЕЛЯ 2015 г.

**НИЖНЕТАГИЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ) ФГАОУ ВПО «РГППУ»**

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Актуальные проблемы образования в период детства
НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

НИЖНИЙ ТАГИЛ

УДК 373
ББК 74.00

Актуальные проблемы образования в период детства: электронный сборник материалов студенческой научно-методической конференции международным участием (НТГСПИ, ФППО, 23 апреля 2015 г.) [Электронный ресурс]/отв. ред. Н.И.Репина, М.В. Ломаева, Е.С.Зубарева. – Нижний Тагил: Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (ФИЛИАЛ) ФГАОУ ВПО «РГПСУ», 2015. – 237 с.

Свидетельство о регистрации электронного ресурса 21341

Дата регистрации 03 ноября 2015 года
ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ИНСТИТУТ НАУЧНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ
ОБЪЕДИНЕННЫЙ ФОНД ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ «НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»

Электронный сборник материалов Всероссийской студенческой научно-методической конференции с международным участием «Актуальные проблемы образования в период детства» представляет интерес для студентов, магистрантов, преподавателей, специалистов дошкольных образовательных учреждений и начальной школы в области общих проблем педагогики и психологии детства, дошкольного образования, специальной психологии и педагогики.

Статус международного участия подтверждается активным участием студентов Черниговского национального педагогического университета имени Т. Г. Шевченко (Украина) и Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. В конференции приняли активное участие студенты ведущих российских вузов: ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», Пермский государственный гуманитарно – педагогический университет (ПГПГУ), Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ).

Авторы статей, 2015

© Нижнетагильский государственный
социально-педагогический институт, (филиал) ФГАОУ ВПО «РГПСУ», 2015

Актуальные проблемы образования в период детства
НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015



СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Актуальные проблемы педагогики и психологии детства

<u>Бурец Т.А.</u> Семейное воспитание как необходимая составная часть процесса воспитания и формирования личности ребенка	8
<u>Владимиров К.М.</u> Народный фольклор как средство формирования этнической идентичности младших школьников	12
<u>Зотеева И.В.</u> Взаимодействие семьи и дошкольной образовательной организации в математическом развитии дошкольников.....	15
<u>Маслакова Т.А.</u> Психолого-педагогические условия интеграции математического и речевого развития дошкольников.....	20
<u>Молоднякова А.В.</u> Информатизация дошкольного образования как условие обеспечения преемственности общего образования.....	26
<u>Радостева И.В.</u> Социально – нравственное воспитание детей дошкольного возраста	34
<u>Телегина Е.В.</u> Особенности развития личности в младшем школьном возрасте	38
<u>Трофимова Е.Д.</u> Этномузыкальная культура школьника.....	43

РАЗДЕЛ 2. Актуальные проблемы специальной психологии и педагогики

<u>Аверьянова И.С.</u> Особенности развития межличностной коммуникации у подростков с ЗПР	49
<u>Алиева А.В.</u> Особенности детско-родительских отношений дошкольников с нарушением речи	52
<u>Бочкова Е.А.</u> Особенности формирования мотивации учебной деятельности младших школьников с нарушением речи.....	54
<u>Бурлакова М.К.</u> Компьютерная игра как средство развития памяти у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	57

Актуальные проблемы образования в период детства
НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

<u>Гашимова Р.Ш.</u> Арт-терапия как средство развития эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития.....	62
<u>Гончарова А.А.</u> Специфика становления «образа – я» у дошкольников с задержкой психического развития.....	66
<u>Зуева Д.М.</u> Развитие зрительной памяти у дошкольников шести лет с нарушением слуха.....	70
<u>Калмыкова Ю.М.</u> Особенности личностного самоопределения у старших школьников с задержкой психического развития.....	72
<u>Киселева С. Е.</u> Особенности развития эмоционально-волевой сферы в младшем школьном возрасте с задержкой психического развития	75
<u>Козлова Н.А.</u> Развитие двигательной памяти у младших школьников с ЗПР в процессе спортивных игр.....	78
<u>Колмакова В.А.</u> Особенности психологического сопровождения в сфере профессионального самоопределения подростков с задержкой психического развития.....	81
<u>Колчин В.В.</u> Особенности коррекции эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития.....	84
<u>Лазукина В.В.</u> Развитие элементов социальной готовности детей с нарушениями речи к школе.....	88
<u>Лобанова Е.Н.</u> Возможности арттерапии в коррекции агрессивности подростков с задержкой психического развития.....	91
<u>Назарова М.В.</u> Проблемы в развитии внимания у детей с ЗПР в младшем школьном возрасте.....	97
<u>Пирогова М.Н.</u> Особенности развития наглядно–образного мышления детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	100
<u>Полторацкая С.А.</u> Драматизация как средство развития коммуникативных умений у старших дошкольников с умственной отсталостью.....	107
<u>Попова Г.Г.</u> Особенности воображения детей 7 лет с задержкой психического развития: результаты экспериментального исследования.....	112
<u>Хабарова К.С.</u> Психологическая диагностика эмпатии у младших школьников с задержкой психического развития.....	116
<u>Шумкова А.Р.</u> Игротерапия как метод развития коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития.....	120
<u>Шушарина В.В.</u> Развитие коммуникативных навыков у дошкольников с нарушением речи	125

РАЗДЕЛ 3. Актуальные проблемы дошкольного и начального образования

Актуальные проблемы образования в период детства
НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Александрова Е.В. Формирование художественно-эстетического вкуса у детей дошкольного возраста посредством использования произведений живописи	128
Бушуева А.А. Диагностика воспитанности в начальной школе как одна из основных проблем	132
Быстрова Е.А., Войнова В.А. Организация двигательной активности учащихся начальной школы	135
Булыгина К.А. Интегрированные задания как средство формирования универсального учебного действия моделирования у младших школьников на уроках математики	138
Гассан Н.Н. Возможности метода моделирования в формировании временных представлений у дошкольников	142
Гнусина А.А. Фотография как средство развития художественно-образного восприятия у детей младшего школьного возраста	146
Зими́на Д.И. Нарушения письменной речи у детей младшего школьного возраста	149
Змеева В.С. Комплексные задания как средство достижения планируемых результатов младшими школьниками в области математики	153
Ибрагимова Х.С. Возможности системы М.Монтессори в математическом развитии дошкольников	157
Ивановская В.А. Возможности интеграции образовательных областей при формировании временных представлений у дошкольников	160
Лобанова Н.И. Интеллектуальные игры как средство развития мышления старших дошкольников	162
Ляшова Н.С. Проблема развития социальных коммуникаций у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности	168
Максимова А. А. Игра как средство активизации учебной деятельности младших школьников на уроках русского языка	173
Малоземова С.А. Творческий диктант на уроках русского языка в начальных классах	177
Остроухова В.С. Роль проектной деятельности в развитии культуры общения младших школьников на уроках русского языка	181
Павлова П.Ю. Формирование навыков самостоятельной художественной деятельности детей дошкольного возраста	184
Панкова А.А. Трудности в обучении чтению детей младшего школьного возраста	186
Проничева В.А. Музыкально-дидактическая игра как средство развития детей дошкольного возраста	189
Семенова О.А., Федорова А.С. «Музейные коммуникации в учебном процессе как часть культурно-образовательной среды на примере образовательной области «Искусство»	194

Актуальные проблемы образования в период детства
НТГСПИ ФПО 23 апреля 2015

<u>Сизая Н.В.</u> Формирование самооценки у младших школьников как условие их учебной активности.....	199
<u>Хайбулина А.Э.</u> Художественная деятельность как средство развития речи детей среднего дошкольного возраста.....	204
<u>Ходневич Н.В.</u> Изобразительная деятельность как средство развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста.....	208
<u>Цыганкова Е.В.</u> Формирование познавательного интереса к декоративно-прикладному искусству удмуртов у младших школьников.....	212

РАЗДЕЛ 4. Актуальные проблемы социальной педагогики и психологии

<u>Гусева О.В.</u> Межличностные отношения детей подросткового возраста, воспитывающихся в детском доме	218
<u>Малышкина М.М. Кочнева К.Ю.</u> Социально-психологическая помощь в кризисной ситуации подростков из неблагополучных семей.....	221
<u>Путилова Г.Ю.</u> Сравнительный анализ личностных особенностей юношей и девушек.....	223
<u>Умитбаева О.Р.</u> Взаимосвязь тревожности и потребности в одобрении у младших школьников.....	229

РАЗДЕЛ 5. Актуальные проблемы профессиональной подготовки педагога

<u>Пушкарева П.Д.</u> Самостоятельное решение учебно-методических заданий – как средство формирования профессиональных компетенций у будущих учителей начальных классов	233
---	-----



РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Бурец Татьяна Анатольевна

Черниговский национальный педагогический университет имени Т. Г. Шевченко
Факультет начального образования, 4 курс.

Научный руководитель: Турчина И. С., к.п.н., доцент кафедры дошкольного и начального образования.

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Проблема семейного воспитания считается самой главной не только в системе образования, но и в жизни общества. Семья является не только естественной средой первичной социализации ребенка, но и материальной, эмоциональной поддержкой, средством хранения и передачи культурных ценностей.

Семья всегда была, есть и будет основой жизни человека, источником ее счастья. Для каждой матери, для каждого отца самое большое счастье в жизни – увидеть своих детей людьми, достойными высокого звания Человека.

Часто можно услышать: красивая та семья, где вырастают красивые дети. Судьбы детей определяют не только наши прекрасные порывы, мечты, слова, но и общий микроклимат семейной жизни, тональность, направленность.

Семейное воспитание – это одна из важнейших форм воспитания подрастающего поколения, в ходе которого осуществляется передача членами семьи социального опыта и моральных норм, формирование мировоззрения и ценностных ориентаций [4, с. 48].

Вся атмосфера семейной жизни обязательно будет формировать у детей те или иные привычки, потребности, черты характера.

На необходимость семейного воспитания как оптимального условия гармоничного развития ребенка обращали внимание выдающиеся педагоги-

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФПО 23 апреля 2015

гуманисты – К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и другие. Семья – один из важнейших институтов социализации ребенка, персональная среда его развития, поскольку именно в семье берут начало мировоззрение, морально-эстетические идеалы и вкусы, нормы поведения, трудовые навыки, ценностные ориентиры ребенка, то есть все те качества, которые впоследствии будут составлять его сущность как человека.

Отношения, сложившиеся в семье, микроклимат семейного воспитания и общения зависит от того, как человек чувствует себя в коллективе, который осуществляет связь семьи с обществом [1, с. 54].

Социализацию ребенка в большой мере определяют взрослые, создающие жизненное пространство. Они могут ограничивать и стимулировать, способствовать и мешать, вдохновлять на победы над собой и обстоятельствами или толкать в бездну. Ведь трудно представить этот процесс вне отношений ребенка с людьми, человеческой средой и, естественно, его взаимоотношениями с родителями.

В социализации ребенка семья играет главную роль, ведь именно в семье растущая личность приобретает первые знания о мире – самые простые общественные правила поведения, нормы социальных отношений [3, с. 13].

Однако семья передает ту часть культуры, которая является доступной для родителей. В связи с этим, воспитание и учеба ребенка происходят в пределах культурных целей и обычаев, характерных для узкого круга, а социализация ограничивается непосредственно учебой и воспитанием.

От характера отношений между взрослыми зависит уровень приобретения ребенком разнообразных ценностных ориентаций и установок, развитие его эмоциональной сферы, осознание сущностей социальных ролей. Чем более сильной является эмоциональная связь между детьми и родителями, тем качественнее происходит воспитание, усвоение норм и ценностей культуры, навыков общения и поведения, подготовки к выполнению определенных социальных ролей, то есть тем активнее происходит их социализация [2, с. 78].

Социализация на уровне семьи является, с одной стороны, подготовкой ребенка к будущим семейным ролям, а с другой, влияет на формирование социальной компетентности личности: чем более сплоченной является семья, тем более эффективное ее влияние на растущую личность.

Учитывая это, актуализируется такой фактор семейной социализации, как сплоченность семьи – характеристика внутрисемейных отношений, удостоверяющая степень совпадения оценок, установок и позиций семьи, относительно объектов, наиболее значимых для семьи в целом, ценностное единство, подчинение индивида социальным нормам. Причем такое единство не предусматривает нивелировки личности, полного совпадения оценок и позиций членов семьи. Речь идет о сближении оценок взрослых и детей в подходах к цели совместной деятельности и внутрисемейных отношений.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

На характер семейной сплоченности весомое влияние оказывает присущий ей психологический климат, эмоциональное настроение, возникающие в результате совокупности настроений членов семьи, их переживаний, отношений друг к другу, к другим людям, к работе, к окружающим событиям. В семье, где господствует благоприятный психологический климат, каждый ее член относится к другим с любовью, уважением, доверием. Наиболее благоприятным для социализации ребенка является демократический стиль отношений. Он оказывается в том, что родители пытаются не столько «формировать» личность ребенка, дисциплинировать ее, сколько помогают индивидуально развиваться, стремятся достичь эмоциональной близости с ней, понимания [3, с. 94].

Через ограниченный личностный и социальный опыт, грубость и безразличие родителей у ребенка возникает убежденность в том, что чужой человек не только будет относиться к нему хуже, чем родители, но и принесет большой вред. Такая убежденность вызывает соответствующие действия и отношения к другим, усложняя приобретение социальных ценностей, реализацию социальных отношений и, как результат, тормозит социализацию.

Наилучшее родительское наследство – это хорошо воспитанные дети. В основу семейной педагогики заложено стремление сделать детей счастливыми. Об этом должен помнить каждый, кого называют отцом, матерью, учителем, воспитателем. Воспитание детей не только личное дело родителей, но и их гражданский долг.

Значительное место в нелегкой работе родителей играет их авторитет, который, как писал А. С. Макаренко, содержит в себе всю родительскую и материнскую жизнь – работу, мысли, привычки, чувства, стремления [1, с. 53].

Дети еще не имеют достаточного социального опыта. Происходит активный процесс социального наследования. Поэтому проявления авторитета отца и матери могут положительно или негативно влиять на обогащение детей социальным опытом [1, с. 87].

Педагогическая культура родителей предусматривает психолого-педагогические знание, педагогическую этику, педагогический такт, культуру поведения и культуру общения, высокую нравственность и духовное богатство матери и отца. Рассмотрим содержание основных понятий педагогической культуры.

Педагогическая этика – это совокупность правил морального поведения педагога, родителей в типичных ситуациях, обстоятельствах воспитательной деятельности, в отношении к воспитаннику.

Педагогический такт – это умение избирать целесообразные тоны и стили общения с ребенком и в каждом индивидуальном случае применять наиболее эффективное средство воспитательного влияния. Составляющими педагогического такта является: наблюдательность, доверие и уважение к

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

ребенку, справедливость, выдержка, самообладание, чуткость, милосердие, осторожность, деликатность, требовательность.

Культура речи – совершенное владение государственным языком и умелое использование литературных средств для воспитания ребенка.

Культура педагогического общения – целая система способов, умений и навыков, коммуникативных средств, целью которых является воспитательное влияние и создание положительного психологического климата общения с детьми, родителями или коллегами.

По-нашему мнению, не стоит увлекаться каким-то одним методом воспитания, помня, что нет ни хороших, ни плохих методов, а есть конкретный ребенок, конкретная педагогическая ситуация, конкретные условия жизни.

Индивидуальное воспитание – это щекотливое и тонкое дело, а поэтому нужно владеть талантом индивидуального влияния, так называемым педагогическим прикосновением, чувствовать ребенка в настоящий момент и в будущем.

Самая большая ошибка в семейном воспитании – это применение к детям физических средств влияния и избыточная строгость в отношении с ними [2, с. 43].

Ребенок всегда должен чувствовать мамину любовь и нежность, тепло папы и внимание. Ученые исследовали, что без отцовского тепла и нежности, без маминой ласки дети болеют, у них часто происходят серьезные психические срывы. Чтобы ребенок нормально физически и умственно развивался, его необходимо приласкать 7-8 раз в день, поцеловать, похвалить, поблагодарить... Когда мать или отец инстинктивно гладят ребенка по голове, прижимают к себе, берут на руки, целуют, говорят ласковые слова, – они даже не осознают всю значимость этих лечебно-профилактических процедур.

Как нам кажется, родителям следует воздерживаться от лишних замечаний, особенно из-за мелких и неумышленных ситуаций. Нужно придерживаться правила: лучше быть более щедрым на похвалу, чем на осуждение.

Дайте ребенку испытать радость успеха в учебе. Чтобы детство и будущее ваших детей было прекрасным, делайте для этого все возможное.

Главным заданием семейного воспитания является гармоничное всестороннее развитие ребенка, подготовка его к жизни в существующих социальных условиях, реализация его творческого потенциала [1, с. 37].

Следует отметить то, что не существует общей для всех формулы успешного воспитания детей в семье, так как она зависит от уровня нравственности и родительской культуры, их планов, идеалов и поступков, традиций семьи.

Итак, роль семьи в воспитании детей огромна и ответственна. Первыми воспитателями являются родители, они закаляют организм ребенка, развивают мышление, волю, любознательность, формируют его интересы, стремление,

вкус, трудолюбие, наблюдательность, воспитывают любовь к знаниям. Семья не просто важный, но и необходимый, незаменимый, специфический фактор социализации каждой личности.

Литература:

1. Макаренко А. С. Книга для родителей / А. С. Макаренко. – К. Рад. шк., 1980.– 327 с.
2. Стельмахович М. Г. Народная педагогика / М. Г. Стельмахович. – К.: Рад. шк., 1985. – 312 с.
3. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. – Т. 4. – К.: Рад. шк., 1979. – 410 с.
4. Ушинский К. Д. Про сімейне виховання / К. Д. Ушинський. – К.: Рад. шк., 1974.– 151 с.

Владимиров Кирилл Михайлович

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.

НАРОДНЫЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

На данный момент население Российской Федерации составляет 142 миллиона человек из них 111 миллионов русские, остальные в свою очередь принадлежат к другим этническим группам (татары, украинцы, башкиры и так далее), (данные на 2014 год).

Появление все более нарастающего интереса к своей этнической идентичности обусловлено стремлением народа сохранить свою самобытность, проявить те уникальные признаки, которые свойственны исключительно определенному количеству людей (этнической группе).

Интерес к своим корням проявляется в реанимации старых обычаев, фольклоризации культуры; но в некоторых случаях такой интерес сталкивается с непониманием окружающих и вытекает в межличностные конфликты, а иногда и в межгосударственные[1,с.3].

В свое время проблемой формированием этнической идентичности занимались такие ученые как: Гумилев Лев Николаевич, который создал пассионарную теорию этноса (он считал, что этнос формируется на конкретной определенной территории и имеют общую для всех стереотип поведения); Валерий Александрович Тишков рассматривал конструктивистскую теорию

этноса (этничность проявляется не через группу лиц, а через категории, схемы, идентификации, языки, истории, институты, организации, связи и действия). Развитием этнической идентичности занимался Жан Вильям Фриц Пиаже, он считал, что основной формой развития этнической идентичности является эгоцентрическая модель поведения ребенка, от которой происходит переход к объективной позиции познания мира.

Из современных ученых выделяется Стефаненко Татьяна Гавриловна, к сожалению никаких новых концепций и подходов к рассмотрению этнической идентичности у нее нет, но в то же время в своих книгах она детально анализирует историю развития этнопсихологии, современные достижения в этой области, механизмы формирования этнической идентичности не только отечественной психологии, но и зарубежной соответственно.

Цель исследования дать теоретическое обоснование народному фольклору как средству формирования этнической идентичности у младших школьников.

Этническая идентичность — составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности. В ее структуре обычно выделяют два основных компонента — когнитивный (знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя как ее члена на основе определенных характеристик) и аффективный (оценка качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость этого членства). Некоторые авторы (Дробижева и Тучина) выделяют и поведенческий компонент социальной идентичности, понимая его как реальный механизм не только осознания, но и проявления себя членом определенной группы, «построение системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях» [2].

Этнической идентичность может формироваться у детей как самостоятельно (от каких-то личных убеждений) так и целенаправленным процессом семьи и педагогов. Наиболее употребительным и читабельным для детей является народный фольклор, следовательно, можно сказать что, формировать этническую идентичность лучше всего через сказки, басни, поэмы и прочие народные произведения, дошедшие до нас.

Как было сказано выше народный фольклор в силу своей доступности может использоваться всеми слоями населения, что в свою очередь может использоваться родителями или школой как целенаправленное средство формирования позитивной этнической идентичности.

Фольклор - народное творчество, чаще всего именно устное; художественная коллективная творческая деятельность народа, отражающая его жизнь, воззрения, идеалы, принципы; создаваемые народом и бытующие в народных массах поэзия (предание, песни, частушки, анекдоты, сказки, эпос), народная музыка (песни, инструментальные наигрыши и пьесы), театр (драмы,

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

сатирические пьесы, театр кукол), танец, архитектура, изобразительное и декоративно-прикладное искусство.

Отражение в фольклоре природно-социальных процессов, повторяющихся типичных ситуаций и путей выхода из них имеет первостепенное значение для формирования этнической идентичности. Фольклор не изобилует терминами, весь язык строится из местного диалекта, народных примет и выражений. Все это делает язык доступным для всех от мала до велика.

Пословицы и поговорки – это словосочетание, оборот речи, отражающий какое-либо явление жизни, один из малых жанров фольклора. Часто имеет юмористический характер.

В поговорках содержатся знания о воспитании («Яйца курицу не учат»), и формировании чувства общности с этнической идентичностью («Друзья познаются в беде»). Пословицы и поговорки это неделимые выражения, любое из этих суждений можно рассматривать как наставления, пожелания и наблюдения («Если птицы летают низко, это к дождю»). В понимании народа пословицы и поговорки выступают в качестве источника знаний, пример для подражания, как поучительное наследие предыдущего поколения. Пословицы и поговорки направлены на реализацию воспитательных задач.

Таким образом, нравственно-поучительные поговорки и пословицы содержат целый комплекс продуманных рекомендаций, выражающих представление народа о человеке, об особенностях формирования личности.

Сказка фольклорная - эпический жанр письменного и устного народного творчества: прозаический устный рассказ о вымышленных событиях в фольклоре разных народов.

Вид повествовательного, в основном, прозаического фольклора (сказочная проза), включающий в себя разно жанровые произведения, тексты которых опираются на вымысел.

Сказки обладают высокими убеждающими свойствами, они заставляют детей задуматься над поучительной мыслью сказки. Г.Н. Волков отмечает: «...если детям повторять хоть тысячу раз одну и ту же нравственную сентенцию, она для них все же останется мертвой буквой; но если же рассказать им сказку, проникнутую той же самой мыслью - и ребенок взволнован и потрясен ею»[4].

Все перечисленные произведения составляют основу формирования этнической идентичности, при этом, чем больше одной и той же темы в фольклоре, тем больше она значима для народа.

Тем не менее, всю информацию, которую получает ребенок, проходит через призму его собственных суждений и может быть воспринята с позитивной точки зрения, а может и с негативной, поэтому семье и педагогам необходимо направлять детей на правильное формирование этнической идентичности.

Таким образом, народный фольклор является одним из самых распространённых и легко усваиваемых средств формирования этнической

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

идентичности, поэтому следует не только читать детям сказки, но и интересоваться, что нового (какую мысль) они усвоили из этого произведения.

Литература:

1. Идентичность школьников как проблема в педагогической психологии [Текст] / Казанова Е. П. // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. №152. С.222-228.
2. Национальная идентичность в структуре понимания личности [Электронный ресурс] / Тучина О. Р. // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. №3. С.242-248.
3. Этническая идентичность в эпоху глобализации [Электронный ресурс] / Мухлынкина Ю. В. // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. 2008. №4.
4. Основные факторы формирования этнической идентичности [Электронный ресурс] / Попова С. В.

Зотеева Ирина Владимировна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.
Научный руководитель: Зубарева Е.С., заведующая кафедрой психологии и педагогики дошкольного и начального образования, к.п.н., доцент

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Семья и дошкольная образовательная организации - это основные институты социализации и образования дошкольника. Взаимодействие семьи и дошкольной образовательной организации является важнейшим направлением всестороннего развития ребёнка.

Общие положения ФГОС дошкольного образования указывают на необходимость построения партнёрских взаимоотношений между семьёй и дошкольной образовательной организацией. В основе стандарта заложен один из следующих основных принципов: личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия родителей и детей (пункт 1.2.2).

На наш взгляд, наиболее точное определение понятию педагогическое взаимодействие дала Е.В. Коротаева. По её мнению, современные представления о педагогическом взаимодействии основываются на понимании его как «детерминированной образовательной ситуацией особой связи субъектов и объектов образования, основанной на событийно-информативном,

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

организационно-деятельностном и эмоционально-эмпатийном единстве и приводящей к количественным и качественным изменениям в организации педагогического процесса»

Основными характеристиками такого педагогического взаимодействия являются: взаимопознание; взаимопонимание; взаимоотношения; взаимные действия; взаимовлияние; срабатываемость; совместимость [2, с.15].

Педагогические коллективы в течение многих лет работают над проблемой взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи. Основная цель этой работы - всестороннее и гармоничное развитие ребёнка.

Взаимодействие дошкольной образовательной организации и членов семьи – это педагогически организованный процесс, включающий в себя решения общих воспитательных задач, педагогическую поддержку ребёнка в образовании, как со стороны воспитателей, так и со стороны семьи, прямое или косвенное взаимодействие субъектов друг на друга. Нужно построить процесс взаимодействия таким образом, чтобы завоевать доверие и авторитет, убедить членов семьи в важности и необходимости согласованных действий семьи и дошкольной образовательной организации.

Математическое развитие ребёнка - сложный, комплексный и многоаспектный процесс. С точки зрения Щербаковой Е.И - это «качественные изменения в формах познавательной активности ребёнка, которые происходят в результате формирования математических представлений и связанных с ними логических операций».

Содержание математического развития, по мнению Щербаковой Е.И, условно можно разделить на три направления: представления и понятия; зависимости и отношения; математические действия.[5, с. 270]

Под содержанием обучения понимается объём и характер знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть дети в процессе организации различных видов деятельности.

Анализ различных программ дошкольного образования по математике позволяет заключить, что в их содержании представлено достаточно разнообразным кругом представлений и понятий: «количество», «число», «множество», «величина», «мера», «форма предмета» и «геометрические фигуры»; представления и понятия о времени (единицы измерения времени, некоторые его особенности) и пространстве (направление, расстояние, взаимное расположение предметов в пространстве).

При этом каждое математическое понятие формируется постепенно, поэтапно, по линейно-концентрическому принципу. Разные математические понятия тесно связаны между собой.

Важным направлением в обучении дошкольников математике является ознакомление детей с рядом математических зависимостей и отношений. Дети осознают отношения между предметными множествами, отношения порядка в

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

натуральном ряду, временные отношения; зависимости между свойствами геометрических фигур, между величиной, мерой и результатом измерения.

Особо выделяют требования к формированию у детей определенных математических действий: накладывания, прикладывания, пересчитывания, отсчитывания, измерения и т.д. Именно овладение действиями оказывает наибольшее влияние на развитие.

Развитие элементарных математических представлений - это важная часть интеллектуального и личностного развития ребенка дошкольного возраста.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования содержание образовательной работы должно, в том числе, обеспечивать развитие первичных представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира. Стандарт предполагает комплексный и интегрированный подход, обеспечивающий развитие воспитанников во всех заявленных взаимодополняющих направлениях развития и образования детей:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Интегрированный подход, реализуемый в процессе математического развития дошкольников, призван обеспечить достижение готовности к школе, а именно необходимый и достаточный уровень развития ребёнка для успешного освоения им основной общеобразовательной программы начального общего образования, а также формирование интегративных качеств личности.

Тем не менее, как бы серьёзно не продумывались формы и методы по развитию математических представлений у дошкольников, какой бы высокой ни была педагогическая компетентность педагога, невозможно достигнуть поставленной цели без постоянной поддержки и активного участия родителей в этом процессе [4, с. 22].

Важно, чтобы родители были не сторонними наблюдателями, а участниками образовательного процесса. А это возможно сделать путём использования интересных форм сотрудничества с членами семьи, с помощью продуманной просветительской работы и совместной деятельности с семьёй.

В последнее время наметились новые перспективные формы сотрудничества, которые предполагают подключение членов семьи к активному участию как в педагогическом процессе, так и в жизни дошкольной образовательной организации.

Традиционные формы взаимодействия с семьёй это:

- коллективные (или массовые формы подразумевают работу со всем или большим составом членов семей дошкольной образовательной организации);

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

- индивидуальные (дифференцированная работа с членами семьи воспитанников);
- наглядно-информационные (опосредованное общение между педагогами и членами семьи);

В настоящее время популярны у педагогов и членов семьи нетрадиционные формы общения. Они направлены на установление неформальных контактов с членами семьи, привлечения их внимания к дошкольной образовательной организации. В новых формах взаимодействия с членами семьи реализуется принцип партнерства, диалога.

Положительной стороной подобных форм является то, что участникам не навязывается готовая точка зрения, их вынуждают думать, искать собственный выход из сложившейся ситуации.

Приведём классификацию нетрадиционных форм, предложенную Т.В. Кротовой [1, с. 59].

1. Информационно-аналитические формы, цель которых - выявление интересов, потребностей, запросов родителей, уровня их педагогической грамотности, установление эмоционального контакта между педагогами, членами семьи и детьми. К ним относятся социологические опросы, тесты, анкетирование, «почтовый ящик» и т.д.

С помощью анкетирования воспитатель получает данные, информацию о какой-либо стороне семейного воспитания одновременно от большого количества членов семей. Тестирование используют с целью выявления уровня педагогической культуры родителей. Нехватка времени у членов семьи мешает педагогам встретиться с членами семьи лично, поэтому «почтовый ящик» - подходящая форма общения с этими людьми. Это коробка или тетрадь, в которую члены семьи могут класть записки со своими идеями и предложениями, обращаться с вопросами к специалистам.

2. Досуговые - целью которых является установление теплых, доверительных отношений, эмоциональный контакт между педагогами и членами семьи, между членами семьи и детьми. Это такие формы как совместные досуги, праздники; участие членов семьи и детей в выставках; кружки и секции; клубы для членов семьи; семинары, практикумы.

3. Познавательные формы направлены на ознакомление членов семьи с возрастными и психологическими особенностями детей дошкольного возраста, формирование у членов семьи практических навыков воспитания детей. К ним относятся семинары-практикумы, педагогический брифинг, педагогическая гостиная, проведение собраний, консультаций в нетрадиционных формах; устные педагогические журналы, педагогическая библиотека для членов семьи, викторины, исследовательско-проектные, ролевые и имитационные деловые игры.

4. Наглядно-информационные в свою очередь делятся на две группы.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Информационно-ознакомительные, которые направлены на ознакомление членов семьи с дошкольной образовательной организацией, особенностями её работы, особенностями воспитания детей, преодоление поверхностных мнений о деятельности дошкольной образовательной организации. К ним относятся дни открытых дверей, открытые просмотры занятий и других видов деятельности детей; выставки детских работ, выставки совместных работ детей и членов семьи, выпуск газет, организация мини-библиотек.

Информационно-просветительские, цель которых - обогащение знаний членов семьи об особенностях развития и воспитания детей дошкольного возраста. Это такие формы как использование современных технологий, информационные стенды, папки-передвижки, тематические выставки, минигазеты.

Немаловажную роль играет развитие педагогической компетентности членов семьи в области математического развития детей. Педагогическую компетентность членов семьи можно развивать с помощью просветительской работы.

Систематическое разностороннее педагогическое просвещение членов семьи предусматривает ознакомление их с основами теоретических знаний по обучению математике, а в большей степени с практикой работы с детьми в этом направлении.

Содержание педагогического образования членов семьи имеет следующие аспекты:

- знания по психологии, физиологии детей, основы математических знаний;
- педагогические знания и умения, приемы общения, программы и методики образовательного процесса;
- ценностно-нравственное сознание членов семьи, понимание своей роли, ответственности в математическом образовании детей, их педагогические убеждения.

Педагогическое просвещение членов семьи можно организовать с помощью таких форм работы: родительские университеты, конференции, консультации, родительские собрания, тренинги, школы для родителей, клубы для родителей.

Велико значение совместной деятельности членов семьи и их детей.

Это активная совместная работа детей и членов семьи, основанная на взаимопонимании, взаимоуважении, взаимодоверии, взаимопознании и взаимовлиянии. В совместной с детьми деятельности семья сплачивается, члены семьи узнают о положительных и отрицательных качествах своего ребёнка, узнают его с новой стороны, что в дальнейшем позволяет находить новые пути в его развитии и воспитании. Совместная деятельность членов семьи и детей

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

выступает как средство мотивации развития личности к познанию и творчеству через широкое разнообразие видов деятельности.

При обучении математике основное усилие педагогов и членов семьи должно быть направлено на то, чтобы воспитать у дошкольника интерес к самому процессу познания математики, преодолевать трудности, не бояться ошибок, самостоятельно находить способы решения познавательных задач, стремиться к достижению поставленной цели.

Математическое развитие ребёнка в семье осуществляется под руководством взрослых постепенно, в процессе систематических занятий, направленных на ознакомление с количественными, пространственными, временными отношениями. Занятия проходят в форме игры, беседы, рассказов и объяснений взрослого, а также организации практических действий самих детей.

Таким образом, у педагогов и родителей единые задачи: сделать всё, чтобы дети росли счастливыми, здоровыми, активными, жизнелюбивыми, общительными, чтобы они стали гармонично развитыми личностями. Поэтому современный воспитатель должен быть не только профессионально компетентным, но и способным показать родителям, что он видит в них партнёров, единомышленников, что у них общая цель - успешное развитие ребёнка [3, с.98].

Литература:

- 1.Зверева О.Л, Кротова Т.В. «Общение педагога с родителями в ДОУ. Методический аспект» издательство Творческий центр «Сфера» М., 2005.
2. Коротаева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии. Министерство образования и науки Уральского государственного Педагогического университета. М.: Academia, 2007.
- 3.Романова И. «Особенности речевого поведения педагога в общении с родителями»// Дошкольное воспитание. 2011. №2. 98с.
4. Фрейлах Н.И. Методика математического развития. Краткий курс лекций. Лекция № 16. М.ИД «Форум». Инфра-М, 2011г.
5. Щербакова Е.И. «Методика обучения в детском саду», М: Издат. Центр «Академия», 2004,- 272с.

Маслакова Татьяна Александровна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования,
3 курс. Научный руководитель: Ломаева М.В., к.п.н., доцент.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНТЕГРАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Современный ребёнок сегодня имеет достаточно высокий уровень интеллектуального развития, но, владея знаниями, часто не может применить их в практической деятельности. Одним из эффективных средств решения данной проблемы может стать интеграция различных областей содержания образования, способствующая формированию у дошкольников представления о целостной картине мира.

Опираясь на анализ научной литературы, мы выделили несколько видов интеграции:

- межпредметная - интеграция (междисциплинарная);
- внутрипредметная - интеграция (внутридисциплинарная);
- интеграция дидактических принципов;
- интеграция методов и приемов воспитания и организации непосредственной образовательной деятельности детей (методическая интеграция);
- интеграция разнообразных видов детской деятельности (игровой, учебной, художественной, двигательной, элементарно-трудовой);
- интегрированные формы организации совместной деятельности взрослых и детей.

Исследователь О.В. Дыбина выделяет двухуровневую интеграцию: интеграция основных направлений развития ребенка (физическое, социально-личностное, познавательно-речевое и художественно-эстетическое) и интеграция образовательных областей [4].

На уровне интеграции основных направлений развития ребенка происходит объединение в одно «целое» различных элементов (частей), объединение понятийных категорий разных направлений воспитания и развития ребенка, что делает педагогический процесс более интересным и содержательным.

Рассмотрим, как можно использовать фольклор, игры, проблемные ситуации и детское экспериментирование для интеграции математического и речевого развития дошкольников.

Одна из основных задач дошкольного образования - математическое развитие ребенка. Оно не сводится только к тому, чтобы научить детей считать, измерять и решать арифметические задачи. Оно подразумевает еще и развитие способности видеть, открывать в окружающем мире свойства, отношения, зависимости, уметь их передавать с помощью знаков, символов.

В осуществлении познавательной деятельности (а математическая деятельность - это специфическая познавательная деятельность) ведущая роль принадлежит речи. Выполняя практическое действие, ребенок должен суметь озвучить это действие. На способности описать свое действие основывается умение рассуждать, аргументировать то или иное решение. В математике при описании свойств предметов и их отношений требуются точные слова - термины. Используемые в образовательной деятельности обороты отличаются

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

строго заданным порядком сочетаний слов. Для успешного усвоения счетных операций, прежде всего, необходимо овладеть определенным лингвистическим уровнем. Чтобы воспринимать определения, ребенок должен овладеть необходимым запасом слов, понять их значение, точно определить характер лексико-грамматических связей между словами и предложениями. Сформированность лексико-грамматического строя речи является чрезвычайно важной при решении арифметических задач. Анализируя текст задачи, ребенок должен установить зависимости между данными задачи, выделить их логические связи.

Таким образом, необходимым условием успешного освоения математики является овладение речью.

В процессе работы по активизации речевой деятельности детей на занятиях по формированию элементарных математических представлений решаются следующие задачи:

1. Формирование прочных знаний по всем разделам элементарной математики (количество и счет, форма и величина, ориентировка в пространстве и на плоскости, ориентировка во времени) в соответствии с программой.

2. Обогащение и активизация словарного запаса детей с использованием в работе разнообразного речевого материала, фольклора.

Для формирования словарного запаса используется наглядный и речевой материал: веселые стихи о цифрах; сказки, рассказы; загадки; ребусы; считалочки; поговорки; дразнилки и т.п. Все это обогащает словарный (в том числе математический), тренирует внимание, память, закладывает основы творчества, развивает объяснительную и доказательную речь. Фольклор помогает создать эмоциональный настрой, активизировать умственную деятельность ребенка.

3. Обучение использованию в своей речи математических терминов в соответствии с программным материалом:

- названий геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, четырехугольник, многоугольник, овал, ромб);
- элементов фигур (угол, сторона, вершина);
- вычислительных действий (прибавить, вычесть, получится, равно, количество, цифра, число и т. д.);
- сравнительных действий (больше, меньше, длиннее, короче, выше - ниже, уже - шире, толще - тоньше и др.);
- пространственных отношений (верх - низ, впереди - сзади, налево - направо, рядом - далеко и др.);

4. Активизирование умственной деятельности детей.

5. Развитие внимания, памяти, воображения, мышления.

Эффективным дидактическим средством в усвоении математики, в развитии речи и в общем развитии детей являются малые формы детского

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

фольклора (потешки, загадки, считалки, поговорки, пословицы, скороговорки, фрагменты сказок), т.к. Они помогают детям добиваться успехов в изучении материала, с интересом решать задачи, находить значения числовых выражений. При этом закрепляются количественные отношения (много, мало, больше, столько же), умение различать геометрические фигуры, группировать предметы по признакам, сначала по одному, а затем по двум (например, форма и размер), ориентироваться в пространстве и времени [10].

Не менее действенным средством математического и речевого развития детей являются игры с блоками Дьенеша, палочками Кюизенера, дидактическими пособиями М. Монтессори, Ж. Пиаже, М. Фидлер и др. В процессе работы с указанными пособиями дети проговаривают свои действия, используя математические термины, сравнивают объекты по цвету, величине, количеству, форме. Деятельность в игре совершенствуется и преобразуется. В каждой из игр ребенок поставлен перед необходимостью осознания цели, осуществления практического действия и получения результата, ответа на вопросы: что от чего зависит, как быть в данной ситуации [7].

Уровень активности ребёнка в игре зависит от степени развития у него математических представлений. Опыт становится источником познания, ребёнок совершенствует его в специально организованной игровой среде, в которой созданы условия для развития самостоятельной детской деятельности. По мере освоения игр ребёнок создаёт свои ситуации, развивает сюжет, внося в него познавательные задачи, адресованные игрушкам, мнимым участникам игрового действия. Результатом освоения ребёнком становится развитие у него интереса к познанию («Хочу всё знать!»), к стремлению участвовать в играх со сверстниками и взрослыми. У ребёнка развивается умение думать, осознавать сущность допущенной ошибки, прогнозировать дальнейший ход игры, объяснять своё решение.

Параллельно, в игре ребёнок овладевает речевыми умениями и, прежде всего, связной речью. Формирование связности речи включает развитие умения строить высказывания разных типов: описание (мир в статике), повествование (динамика событий в движении и времени), рассуждение (установление причинно-следственных связей). Освоение ребёнком слов, обозначающих видовые и родовые обобщения, является важным направлением словарной работы. Словарная работа предполагает также освоение новых (переносных) значений известных слов, синонимов, антонимов, эпитетов. Связь словарной работы с умением строить связные высказывания особенно чётко прослеживается в развивающей игре. Одной из важнейших задач является выбор наиболее точного слова при формулировании мысли и правильное его употребление в любом контексте [7].

Ещё одной эффективной формой интеграции развития математических представлений и речевых умений у дошкольников является проблемная

ситуация. Проблемная ситуация – это ситуация, с которой начинается процесс размышления. Осознание трудностей, невозможность разрешить их привычным путём побуждают ребёнка к активному поиску новых средств и способов решения задач [9].

Решая проблемную ситуацию, ребёнок сравнивает и сопоставляет, устанавливает сходство и отличие. Анализируя маленькие математические проблемы, ребёнок учится ориентироваться в окружающем мире, высказывать собственную позицию и принимать чужую. Проблемная ситуация может быть составлена взрослым, разрешение проблемной ситуации осуществляется детьми. Одна и та же проблемная ситуация может повторяться с некоторым усложнением и варьированием: за счёт изменения сюжета, действующих лиц и данных, расширения поискового пространства. Такие приёмы способствуют повышению познавательного интереса, инициативности. Проблемные ситуации рассматриваются не только как средство активизации мышления, формирования математических представлений, но и как средство овладения поисковыми действиями, умением формулировать и высказывать собственные мысли о способах поиска и предполагаемом результате.

Для интеграции математического и речевого развития можно использовать детское экспериментирование. Это активно-преобразующая деятельность детей, существенно изменяющая исследуемые объекты. Такая деятельность не задана взрослым заранее в виде той или иной схемы, а строится самим дошкольником по мере получения всё новых сведений об объекте. Мотивом детского экспериментирования является получение новых знаний и сведений об объекте.

В процессе экспериментирования дети осваивают действия по измерению, преобразованию различных материалов и веществ, знакомятся с приборами (термометр, весы, магнит), учатся использовать познавательные книги как источник информации [6].

Деятельность экспериментирования с разнообразием связей и зависимостей влияет на развитие связной речи и самостоятельность мышления детей. Находя и определяя словесно причинно-следственную связь, ребёнок учится объяснять, сравнивать, сопоставлять, делать выводы. А эти умения необходимы для формирования таких качеств связной речи, как доказательность, последовательность, четкость.

Таким образом, использование фольклора, игр, проблемных ситуаций и детского экспериментирования позволяет реализовать принцип интеграции образовательных областей, в частности, математического и речевого развития детей в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Литература:

Актуальные проблемы образования в период детства
НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

1. Белошистая А.В. Математическое развитие ребенка в системе дошкольного и начального школьного образования [Текст]: Автореф.дис. ... докт. пед. наук /А.В. Белошистая. – М., 2003.
2. Варфоломеева С. В. Усиление общеобразовательной функции обучения математике на основе использования ее взаимосвязи с языковыми дисциплинами[Текст]: Автореф.дис. ... канд. пед. наук / С. В. Варфоломеева. – М., 1988.
3. Ельцова О. М. Основные направления и содержание работы по подготовке детей к обучению грамоте: Учебно-методическое пособие[Текст]/ О. М. Ельцова. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011.
4. Интеграция образовательных областей в педагогическом процессе ДОУ[Текст] /под ред.О.В. Дыбиной. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012.
5. Лазарева М.В. Интегрированное обучение детей в дошкольных образовательных учреждениях (Методологический анализ)[Текст]: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2010.
6. Михайлова З.А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста[Текст] / З.А. Михайлова, Е.А. Носова, А.А. Столяр, М.Н. Полякова, А.М. Вербенец и др. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2008.
7. Михайлова З.А. Логико-математическое развитие детей дошкольного возраста[Текст]/ З. А. Михайлова//Дошкольная педагогика. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014.- № 4.
8. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: Методические рекомендации[Текст]/ Под общ.ред. Л.Н. Прохоровой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2008.
9. Смоленцева А.А. Математика в проблемных ситуациях для маленьких дошкольников: Учебно-методическое пособие[Текст]/А. А. Смоленцева, О. В. Суворова. – СПб.:ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014.
10. Соловьева Е.В. Математика и логика для дошкольников [Текст]/ Е. В. Соловьёва. – М.: Просвещение, 2006.
11. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников[Текст]/ под ред. А.А. Столяра. – М.: Просвещение, 1988.
12. Щербакова Е. И. Методика обучения математике в детском саду [Текст]/ Е. И. Щербакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

Молоднякова Алена Валерьевна,

директор ООО «АВСПАНТЕРА», г. Нижний Тагил

**ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК
УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Мы должны учитывать, что дети приобщаются к миру в эпоху информационного взрыва — информатизации, виртуальной реальности. Нужно сделать так, чтобы, играя в компьютерные игры, они не заигрались, чтобы они продолжали общаться с нами, взрослыми, и со своими сверстниками, а не только с виртуальными героями...

Александр Асмолов

В настоящее время, в связи с принятием в 2014г. нового закона об образовании (он уже изменился), дошкольное образование выведено в самостоятельный уровень общего образования. Это событие ставит дошкольное образование на более высокую ступень и предполагает, что условия реализации дошкольных образовательных программ должны обеспечивать преемственность при переходе к начальному школьному обучению. Обеспечение преемственности общего образования осуществляется через реализацию в практике обучения системно-деятельностного подхода – основы ФГОС. Отметим основные понятия данного подхода:

главный результат образования - это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях,

основной результат – развитие личности ребенка на основе УУД (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные),

основная педагогическая задача- создание и организация условий, инициирующих детское действие .

А.Г. Асмолов – один из главных разработчиков программ по ДО акцентировал внимание на основной миссии ФГОС данной ступени образования: становление и развитие личности ребенка. В качестве приоритетной задачи стандарт ставит следующую: "Не столько научить ребенка читать и писать, сколько "приохотить" его к учебе на протяжении всей жизни. Разработанный стандарт не допускает переноса учебно-дисциплинарной модели образования на жизнь ребенка дошкольного возраста». Другими словами, мы можем сказать, что ФГОС задает образ ребенка как активного Открывателя окружающего мира, самого себя как развивающейся личности.

При этом важно отметить, что принцип взаимосвязи и преемственности от дошкольного к начальному школьному образованию, должен «связывать

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

качественно разные стадии обучения разных как по содержанию, так и по способам подачи их детям».

Одним из современных условий обеспечения качества образования является его информатизация. Это условие задает тенденция развития современного информационного общества, общества, в котором рождаются и растут современные дети. Как указывают Сирадж-Блэтгфорд и Уайтбред сегодня дети растут в мире, в котором не только присутствуют ИКТ, но который во многом сформирован ими.

Специалистам важно понимать, что информатизация дошкольного образования неизбежна в силу реалий развития современного общества, но имеет свои, присущие только дошкольному периоду развития человека, особенности.

Анализируя зарубежный опыт в области развития инфраструктуры информатизации дошкольного воспитания и обучения, можно отметить, что повышение значения дошкольного воспитания и обучения относится к числу общемировых тенденций. Во многих исследованиях по информатизации дошкольного образования ставится акцент на значение ИТК-технологий для развития творческого потенциала ребенка и самовыражения. Члены исследовательской группы «Форум следующего поколения» (США) указывают, что ИКТ могут оказаться исключительно эффективными с точки зрения развития творческого потенциала детей дошкольного возраста. При этом исследователи утверждают, что поскольку эти дети учатся преимущественно в процессе игр с игрушками и инструментами, им необходимо *представлять ИКТ в виде технологических игрушек и инструментов для творчества*. Если мы сможем сделать это, утверждают исследователи, такие технологические игрушки и инструменты могут изменить важные стороны личности детей и процесс их обучения. Технологические средства:

- ✓ изменяют отношения, складывающиеся между детьми и педагогами в процессе обучения;
- ✓ расширяют возможности детей, предоставляя им голос, которого у них никогда прежде не было;
- ✓ открывают новые способы конструирования динамичных объектов, которые позволяют детям соприкоснуться с идеями и концепциями, которые прежде были им недоступны;
- ✓ способствуют изменениям стратегий обучения;
- ✓ открывают новые пути к социальному взаимодействию.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

В 2011 г. вышел аналитический обзор ИИТО ЮНЕСКО «Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании», в котором доказывается важность и способы применения ИКТ для дошкольников.

По мнению специалистов в области дошкольного образования, информатизация дошкольного образования должна соответствовать возрастным особенностям дошкольного детства и учитывать развивающие эффекты специфически «дошкольных» видов деятельности (игры в многообразии ее форм, продуктивной деятельности, общения со взрослыми и сверстниками, работы с художественной литературой, театрализации, музицирования, пения, танца, специально организованных – «комплексных» - деятельностей, направленных на построение образа мира и себя в нем и др.) и условия их достижения.

Именно в дошкольном детстве ребенок познает мир через разнообразие видов деятельности и особые формы детского творчества. Развитие творческого мышления наиболее естественно происходит в дошкольном возрасте, так как физиологически дошкольники являются «правополушарными созданиями», для них характерно образное восприятие окружающего мира, одушевление и наделение свойствами живых неодушевленных предметов – анимизм (Ж.Пиаже). Вследствие этих особенностей у дошкольников воображение и образные формы мышления выступают ведущей функцией познания мира (Венгер, 1988).

Как отмечает в своей статье Владимир Кудрявцев «развитие воображения и всего возрастающего на нем творческого потенциала ребенка - прямая, более того центральная задача дошкольного образования как базиса образовательной системы. Но развивать воображение необходимо не столько как познавательную, сколько как универсальную способность».

Принимая идею развития творческих способностей детей как центральную в дошкольном детстве, необходимо обеспечить современные средства и условия развития этих способностей.

По опыту образовательной деятельности нашего детского сада эффективным ИКТ-инструментом, создающим условия для развития познавательной сферы и творческих способностей детей является интерактивная доска.

Условия интерактивной среды доски создают следующие возможности для обучения детей дошкольного возраста:

- возможна коллективная творческая деятельность дошкольников,
- возможна интерактивная деятельность дошкольников с объектами творческих задач,

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

- в условиях интерактивной доски возможна проблемность и наглядность изложения творческих задач,
- яркость и привлекательность объектов творческих задач для детей дошкольного возраста,
- возможность одновременной деятельности 3-х детей (технология мультитач),
- сенсорная поверхность доски – возможность передвижения объектов доски и рисования непосредственно пальцами рук,
- возможность использования информации в разных форматах (аудио, видео и др.),
- обеспечение поиска информации и дальнейшей работы с ней для решения проблемной ситуации и т.п.

Важно отметить, что все эти возможности грамотно включаются педагогом в основные виды дошкольной деятельности, не заменяя ее, а дополняя своими возможностями.

Интерактивная доска обеспечена программным приложением, позволяющим каждому педагогу разработать или использовать в процессе обучения электронный образовательный ресурс.

По определению, электронными образовательными ресурсами называют учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства. Электронные образовательные ресурсы для дошкольного образования имеют свои специфические особенности, учитывающие, что ведущей деятельностью дошкольника является игра. Они не должны быть подобием школьных ЭОР, подобием дидактических тренажеров, так как это путь к проявлению у ребенка школьной неготовности, в силу незрелости специфических качественных новообразований, присущих дошкольному детству.

В практике образовательной деятельности нашего Центра с детьми дошкольного возраста можно выделить следующие методологические приемы использования ресурсов интерактивной доски:

- для детей младшего дошкольного возраста:
 - ✓ активизация речевой деятельности в процессе взаимодействия с визуальными объектами и присоединенными к ним аудиофайлами,
 - ✓ дидактические упражнения, где ребенку создаются условия для взаимодействия и манипулирования с объектами дидактической задачи,
 - ✓ использование ПО доски для рассказывания сказок, где с героями сказок можно «поиграть», составить свою сюжетную линию, дорисовать нужных героев,

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

- ✓ конструирование.
- для детей среднего и старшего дошкольного возраста задачи использования ИКТ-технологий в обучении расширяются, актуализируются конструктивные и информационные возможности ИКТ-технологий:
 - ✓ игровые ситуации для овладения инструментами ПО,
 - ✓ мини-проекты с использованием инструментов доски,
 - ✓ проблемные задачи для поисково-исследовательской деятельности,
 - ✓ организация исследовательской деятельности с использованием специальных пиктограмм ПО доски,
 - ✓ навыки работы в интерактивных средах используются для моделирования и взаимодействия с объектами, изменения их свойств для решения дивергентных задач.

Использование ИКТ-технологий в данном случае соответствует центральному направлению развития дошкольника, т.е. воображению и активному познанию мира.

Примеры использования электронных образовательных ресурсов:

- Формулировка творческой задачи:
-«По вечерам Фантазейка любит смотреть на звезды, которые соединяются в созвездия. Попробуй придумать и назвать свое созвездие».

Тип задания: группировка.

Этап занятия: основная деятельность.

Технология выполнения задания:

Перемещение множества объектов для создания единого образа.

Возможна работа малыми группами детей (по 3 человека): коллективное творчество детей у доски, представление своего «Созвездия».

Методическая ценность задания: задание позволяет создавать единый образ из множества объектов в процессе групповой деятельности детей, направлено на развитие оригинальности и продуктивности мышления ребенка.

- Формулировка творческой задачи:
-«Эта планета необитаемая, а мы построим для Фантазейки Планету Чудес».

Тип задания: рисование.

Этап занятия: основная деятельность.

Технология выполнения задания:

Рисование маркером, выбор цвета линий, перемещение объекта.

Работа малыми группами детей (по 3 человека): коллективное творчество детей у доски, представление и защита «малого проекта» планеты Чудес.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Методическая ценность задания: в процессе коллективного творчества развивается коммуникативная компетентность дошкольника, умение согласованно работать в группе, открыто высказывать свои идеи, творческая задача направлена на развитие продуктивности и оригинальности мышления детей.

- Формулировка творческой задачи:

-«По вечерам Фантазейка любит смотреть на звезды, которые соединяются в созвездия. Попробуй придумать и назвать свое созвездие».

Тип задания: группировка.

Этап занятия: основная деятельность.

Технология выполнения задания:

Перемещение множества объектов для создания единого образа.

Возможна работа малыми группами детей (по 3 человека): коллективное творчество детей у доски, представление своего «Созвездия».

Методическая ценность задания: задание позволяет создавать единый образ из множества объектов в процессе групповой деятельности детей, направлено на развитие оригинальности и продуктивности мышления ребенка.

Данный ЭОР позволяет поэтапно и последовательно формировать у дошкольников опыт выполнения универсальных действий, лежащих в основе механизмов саморазвития личности. Таким образом, включение ИКТ-технологий в непосредственную образовательную деятельность с дошкольниками обеспечивает становление *целевых ориентиров дошкольного образования*, к которым относятся следующие социальные и психологические характеристики личности ребёнка на этапе завершения дошкольного образования:

- ребёнок проявляет инициативность и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, конструировании и др. Способен выбирать себе род занятий, участников совместной деятельности, обнаруживает способность к воплощению разнообразных замыслов;

- ребёнок уверен в своих силах, открыт внешнему миру, положительно относится к себе и к другим, обладает чувством собственного достоинства. Активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, стараться разрешать конфликты;

- ребёнок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности. Способность ребёнка к фантазии, воображению, творчеству интенсивно развивается и проявляется в игре. Ребёнок владеет разными формами и видами игры. Умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам, различать условную и реальную ситуации, в том числе игровую и учебную;

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

- творческие способности ребёнка также проявляются в рисовании, придумывании сказок, танцах, пении и т. п. Ребёнок может фантазировать вслух, играть звуками и словами. Хорошо понимает устную речь и может выражать свои мысли и желания;

- у ребёнка развита крупная и мелкая моторика. Он может контролировать свои движения и управлять ими, обладает развитой потребностью бегать, прыгать, мастерить поделки из различных материалов и т. п.;

- ребёнок способен к волевым усилиям в разных видах деятельности, преодолевать сиюминутные побуждения, доводить до конца начатое дело.

Важно отметить, что целевые ориентиры ФГОС выступают *основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования*. При соблюдении требований к условиям реализации ФГОС настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

Самым важным условием эффективного использования ИКТ-технологий в обучении является профессиональная готовность педагога к активному использованию данного инструмента в своей практической деятельности. Для этого педагог должен осознавать не только педагогические цели в процессе своей деятельности, но и место и роль в нем ИКТ-инструментов. Это должен быть процесс согласованный и продуманный. Разрозненное использование отдельных приемов обедняют процесс обучения и не создают условий для активного овладения детьми ИКТ-технологий для собственной самостоятельной деятельности.

Важно понимать, что как только ИКТ-технологии начинают использоваться ребенком в творческой и проектной деятельности активная роль педагога снижается и переходит в процесс педагогического наблюдения и сопровождения развития ребенка.

По словам Т. В. Волосовец, кандидата педагогических наук, профессора, директора Института психолого-педагогических проблем детства РАО, основой реализации стандарта дошкольного образования должно быть создание требований к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования, *центрированных на воспитывающем взрослом*, на организации и качестве деятельности педагога дошкольного образования. Главная функция такого специалиста – построение индивидуальной траектории развития каждого ребенка. Таким образом, можно отметить, что проблема повышения квалификации педагогов становится центральной задачей для внедрения стандартов ФГОС в дошкольное образование.

Необходимы качественные изменения в системе подготовки педагогических кадров, способных работать в условиях нерегламентированной образовательной среды, способных к грамотному анализу своей педагогической

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

деятельности и созданию условий для развития потребностей детей в активном освоении мира.

Приведем пример такой образовательной среды, среды, в которой ребенок становится Открывателем:

«Нам следует сделать все школьное обучение (а на деле и всю оставшуюся жизнь) больше похожей на детский сад.

Каковы особенности детского сада? В процессе игры дети совместно сочиняют истории, строят замки, рисуют картинки и благодаря этому они развивают и оттачивают свои способности творчески мыслить и сотрудничать, т.е. как раз те самые способности, которые больше всего нужны для достижения успеха и удовлетворения человеческих потребностей в XXI веке. В основе традиционной практики детских садов лежит развивающийся по спирали процесс учения, в ходе которого дети фантазируют о том, что они хотят сделать, на основе своих замыслов создают проекты (используя кубики, «краску» или другой материал, играют со своими творениями, делятся мыслями и результатами своего творчества с другими и рефлексиируют по поводу приобретенного опыта, - все это побуждает у детей новые идеи и желание создавать новые проекты – выходить на новый виток спирали. Такой интегративный процесс обучения – идеальная подготовка к жизни в современном, быстро меняющемся обществе, в котором люди должны постоянно выдвигать новаторские решения, сталкиваясь с непредвиденными жизненными ситуациями» (M.Resnick, 2009).

Подводя итог вышесказанному, важно понять главную идею - информатизация образования обеспечивает детям условия для развития цифровой грамотности – навыки, необходимые для безопасного, эффективного использования цифровых технологий для учения и познания.

Литература:

1. Аналитический обзор ИИТО ЮНЕСКО «Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании».
2. Аналитический обзор зарубежного опыта в области развития инфраструктуры информатизации дошкольного воспитания и обучения. Алматы, 2012.
3. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология М.: Просвещение, 1988.- 336с.
4. Винникотт Д. Игра и реальность. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. С. 99.
5. Немов, Р. С. Общая психология. Юрайт., 2011.
6. Пинк, Д.. Будущее за правым полушарием. Москва: РИПОЛ: классик: Открытый мир, 2009.
7. Савенков, А. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. СПб: Питер, 2004.

Радостева Ирина Владимировна

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
компенсирующего вида № 438, воспитатель г. Екатеринбург.

Научный руководитель: Михалёва Н.Н.

СОЦИАЛЬНО - НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вечность и актуальность проблем нравственного воспитания подрастающего поколения бесспорны.

Социально-нравственное воспитание - это активный целенаправленный процесс вхождения ребенка в социальную среду, когда происходит усвоение моральных норм, ценностей, формируется нравственное сознание ребенка, развиваются нравственные чувства и привычки поведения.

Психика ребенка развивается как целостное образование. Развитие его самосознания, мотивов поведения, чувств, воли приводит к формированию уже в дошкольном возрасте типичных для ребенка и относительно устойчивых форм его поведения. Складывается характер, при этом важной стороной его является нравственное развитие. Это процесс усвоения заданных образцов поведения, в результате которого эти образцы становятся регуляторами (мотивами) поведения дошкольника (Л.И. Божович).

Работа отечественных психологов направлена на изучение возможности формирования у детей смысла как своих поступков, так и поступков других людей. Исследования Репиной Т.А. показали, что 6-7 летние дети могут вполне адекватно представлять себе нормы поведения. Но, все же, большая часть детей неглубоко представляют нравственный смысл поступков и правил поведения. Основная причина этого - недостаточное внимание взрослого к этой стороне воспитания детей. Нередко поведение детей регулируется запретами. И дети часто выполняют правила поведения только в присутствии взрослого, нарушают в отсутствии его.

Наиболее частыми поведенческими отклонениями являются: социальная дезориентация, негативное самопредъявление, уход от деятельности, агрессивное поведение детей, ложь и воровство.

Социальная дезориентация - это психологический синдром, который проявляется в том, что для ребенка резко затруднено овладение правилами поведения. В итоге возникает неуправляемость, возможны агрессивные действия, ребенок не понимает запретов, может ломать ценные вещи. При социальной дезориентации причиной поведенческих отклонений служит невладение социальными нормами, а не их сознательное нарушение.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Предпосылками социальной дезориентации могут являться: нарушение игровой деятельности; в изобразительной деятельности проявляется отсутствие типичных для данного возраста шаблонов, общепринятых способов изображения дома, человека и др.). Развитию синдрома способствует и резкое различие правил и требований, предъявляемых ребенку дома и в детском саду, отсутствие гибкости окружающих взрослых.

Поведение такого ребенка характеризуется тем, что он «безобразничает», «хулиганит», не реагирует на запреты взрослых, не различает «свое и чужое» и др. Такого ребенка постоянно одергивают, ругают, наказывают, у него снижается самооценка, которая со временем становится негативной («Я - плохой»). Все это дополнительно повышает вероятность развития поведения ребенка по антисоциальному пути.

В дошкольном возрасте социальная дезориентация вполне поддается коррекции. Для этого необходимо:

- четко формулировать требования; они должны быть просты и понятны ребенку;
- использовать меньше запретов (только самые грубые негативные проявления);
- поощрять положительные поступки и хорошее поведение, опираться на положительное в ребенке;
- разъяснять ребенку «плохое» поведение, его последствия для окружающих; обсуждать с ребенком рассказы и сказки о плохом и хорошем. Для преодоления социальной дезориентации важно проводить работу по целенаправленному формированию и социализации всех видов деятельности (учить ребенка рисовать, лепить, играть, трудиться), опираясь на положительное и поощряя даже незначительные усилия и старания ребенка, создавая ему «ситуацию успеха».

Негативное самопредъявление - высокая потребность некоторых детей во внимании к себе (т.е. ярко выраженная демонстративность). Его проявления служат одной из наиболее распространенных причин, вызывающих жалобы на дурное поведение. Такая форма поведения в дошкольном возрасте нередко выступает в форме избалованности и капризности. При негативном самопредъявлении, в отличие от социальной дезориентации, нарушение общепринятых правил поведения носят сознательный характер. Грубость и другие отрицательные проявления не являются следствием чисто случайного, непреднамеренного нарушения социальных норм. Эти формы поведения являются для ребенка средством для привлечения к себе внимания окружающих. Поведение ребенка характеризуется высокой конфликтностью в отношениях со взрослыми, а в общении с родителями нередко сводится к взаимным скандалам, прерываемыми короткими примирениями.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Предпосылкой для возникновения такого синдрома является атмосфера повышенного внимания к ребенку со стороны окружающих в раннем возрасте, позднее сменяющаяся недостатком внимания. Эта смена нередко бывает вызвана поступлением в дошкольное учреждение. Подобные проявления нередко возникают у детей, воспитываемых, в основном, бабушками и дедушками.

Ярко выраженную демонстративность можно характеризовать как позицию «ужасного» ребенка», «хулигана». Основной особенностью деятельности ребенка становится нарушение правил поведения. Негативное самоопределение складывается вследствие невозможности найти другие способы удовлетворения особо высокой потребности во внимании к себе.

При правильном подходе к ребенку негативное самопредъявление хорошо поддается коррекции. Основной принцип - четкое распределение, регуляция внимания к ребенку не тогда, когда он плохой, а когда он хороший (когда он незаметен, когда не скандалит и не пытается привлечь внимание хулиганскими выходками). Необходимо отказаться от ярких эмоциональных реакций, т.к. именно этого и добивается ребенок. Основной способ коррекции поведения такого ребенка - лишить его общения со сверстниками и на некоторое время со взрослым. Итак, во время скандала - холодность и равнодушие, чуть позже - тепло и внимание. Но ни в коем случае нельзя оставлять ребенка без внимания вообще. Лучше проявлять к нему внимание и заинтересованность, когда он ведет себя хорошо или несколько лучше, чем обычно.

Если проступок настолько серьезен, что оставить его без внимания невозможно, то наказание должно быть предельно безэмоциональным. Например, лишить ребенка просмотра телевизора, вынуть шнур и спокойно удалиться, не обращая внимания на крики ребенка. Не следует напоминать о скандалах, устроенных ребенком раньше, это не дает ему становиться лучше.

Необходимо найти сферу, в которой ребенок может реализовать свою демонстративность (выступления на утренниках, на праздниках и подготовке к ним, в продуктивных видах деятельности).

Одним из проявлений отклоняющегося поведения является агрессия - это склонность причинения другим морального или физического ущерба. В первые годы агрессия может проявляться в приступах детского упрямства, с которыми трудно совладать взрослому. Иногда это могут быть вспышки гнева, злости, сопровождающиеся импульсивными движениями, кусанием, драчливостью, разрушением построек, игрушек, поделок. А. Басе и А. Дарки выделяют пять видов агрессии: физическая (физические действия против кого-либо); вербальная (угрозы, крики, ругань и пр.); косвенная - направленная (сплетни, злоба, шутки) или ненаправленная (крики в толпе, топание и т.д.); раздражение (вспыльчивость, грубость); негативизм (оппозиционная мера поведения). Агрессия может быть защитной, деструктивной, демонстративной.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Наиболее распространенной причиной является стиль отношения ребенка с родителями: сами родители проявляют к ребенку физическую или вербальную агрессию; родители применяют слишком суровые, несоотносимые с проступками наказания; родители не обращают внимания на агрессивное поведение ребенка; родители не дают возможность ребенку проявлять способность к самостоятельному выбору, запрещают любые формы проявления детского гнева; родители проявляют агрессию по отношению к окружающим в присутствии ребенка; конфликты между родителями, развод, демонстрация агрессивности к супругу.

Коррекция агрессивного поведения ребенка наиболее эффективна при использовании индивидуальной или групповой игротерапии. Эффективными методами является проигрывание ситуаций с последующим анализом; использование рисуночных методик; песочная терапия (игры с песком и водой); работа с мягким материалом (тестом, глиной, пластилином, где разрешается все - лепить, мять, стучать по глине кулачком, рвать только что вылепленные фигурки); использование воды для снятия напряжения (купание, обливание, сбивание шариков, плавающих в воде, потопление кораблика, сбивание игрушки струей воды и т.д.); беседы с детьми о физических ощущениях агрессии.

Важным средством предупреждения агрессивного поведения у детей является работа с родителями, которую целесообразно строить в двух направлениях: информирование о проблеме (беседы, лекции, сообщения на родительских собраниях, в виде наглядной информации); обучение эффективным способам общения с ребенком, которую может проводить как воспитатель, так и педагог-психолог.

Из всего сказанного можно сделать вывод : в дошкольный период формируются предпосылки отклонений в поведении и именно в этот период жизни ребенка эффективны профилактические и коррекционные меры.

Литература:

1. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: 1978.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: 1968.
3. Буре Р. С. Когда обучение воспитывает. – СПб.: 2002.
4. Буре Р. С. Как поступают друзья? Воспитание гуманных чувств и отношений: Учебно- наглядное пособие для проведения бесед с дошкольниками 5–7 лет. – СПб: 2004.
5. Буре Р. С. Педагогические условия реализации задач нравственного воспитания дошкольников в деятельности // Дошкольная педагогика. – СПб.: 2007. – № 8.
6. Выготский П. С. Овладение собственным поведением. Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 3. – М.: 1983.

7. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т. А. Репиной. – М.: 1987.
8. Колесникова Т. А. Этическая беседа в нравственном воспитании старших дошкольников // Нравственное воспитание на современном этапе. Материалы научно – практической конференции – М.: 2001.
9. Рочев С. Г. Об относительной значимости моральных норм // Ребенок в детском саду. – 2006. – № 5.
10. Этика. Энциклопедический словарь / Под ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова. – М.: 2001

Телегина Елена Викторовна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования, 3 курс. Научный руководитель: Репина Н.И., к.п.н., доцент кафедры
ПиПДиНО

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Младший школьный возраст – это не тот возраст, когда происходят какие-то решающие сдвиги, толчки в развитии личности, но он является важным потому, что в этот период очень заметно идёт формирование личности. Конечно, поступление в школу является важным, переломным моментом в жизни ребёнка, поскольку меняется его ведущая деятельность. Складываются всё новые и новые отношения со взрослыми (учителями) и сверстниками (одноклассниками), ребёнок постепенно включается в целую систему коллективов: общешкольный, классный, малые группы. Включение в совершенно новый вид деятельности – учение, которое предъявляет ряд серьёзных требований к школьнику, требует от него подчинения своей жизни строгой организации, регламентации и определённому режиму. Всё это существенно сказывается на формировании и закреплении новой системы отношений к окружающей действительности, другим людям, к учению, сформировывает характер, волю, определяет развитие способностей и расширяет круг интересов [5, с. 99].

В младшем школьном возрасте формируется некая база нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм поведения, начинает закладываться общественная направленность личности. Нравственное сознание ученика начальной школы претерпевает характерные изменения постепенно от 1 к 4 классу. Моральные суждения к концу начальной школы очень заметно обогащаются, становятся всё более осознанными и разносторонними.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Существенное влияние приобретают чтение книг, просмотр художественных фильмов. Также формируется и моральное поведение. Дети совершают моральные поступки по указанию взрослых, учителя. Ученики 3-4 классов могут совершать такие поступки по собственной инициативе, вовсе не дожидаясь каких-либо указаний.

Характер в младшем школьном возрасте только начинает складываться. Это находит своё проявление в противоречивости и неустойчивости. Иногда за черты характера можно по ошибке рассмотреть как временное психическое состояние. Кажется, что ребёнок проявляет настойчивость, умение преодолевать сложности в учебной деятельности, доводить дело до конца. Опытный психолог же может определить, что это лишь временное психическое состояние и ребёнок проявляет указанные качества лишь при каких-то условиях: наблюдая пример другого человека или при собственной успешной деятельности. К сожалению, неудачи выбивают такого ребёнка из колеи [1, с. 634].

В поведении младших школьников более отчётливо и прозрачно начинают проявляться типологические особенности высшей нервной деятельности, которые позднее маскируются под привычные формы поведения. Застенчивость, замкнутость могут быть ярким проявлением слабости нервной системы. Импульсивность и невыдержанность чаще всего являются проявлением слабости тормозного процесса, а замедленность реакции и переключения с одной деятельности на другую – характерным проявлением малой подвижности нервных процессов.

Итак, характер младшего школьника имеет следующие отличительные особенности: склонность мгновенно действовать под влиянием непосредственных побуждений, импульсов, по случайным поводам, не подумав, не взвесив все «за» и «против». Причина этого явления вполне понятна: возрастная слабость волевой регуляции поведения и, конечно же, потребность к активной внешней разрядке. Из этого можно сделать вывод, что не все случаи нарушения учениками младших классов правил внутреннего распорядка в школе следует объяснить лишь их недисциплинированностью.

Возрастной особенностью также является и общая недостаточность воли. Младший школьник ещё не умеет длительно преследовать поставленную цель, преодолевать трудности и препятствия. Ученик может при неудаче потерять веру в свои силы и, как говорится, упасть духом [2, с. 299].

Самыми распространёнными недостатками характера в младшем школьном возрасте являются капризность и упрямство. Объясняются они недостатками семейного воспитания: ребёнок привыкает к тому, что все его желания и требования немедленно удовлетворяются. Как правило, капризность и упрямство являются некой формой протеста ребёнка против тех твёрдых требований, которые ему предъявляет школа, а ещё, конечно, против необходимости жертвовать тем, чего хочется, ради того, что нужно, необходимо.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

К возрастным особенностям младшего школьника относятся такие положительные черты, как отзывчивость, непосредственность и доверчивость. Самой важной возрастной особенностью является подражательность. Учащиеся начальной школы с удовольствием подражают взрослым и некоторым сверстникам, а также героям своих любимых книг и кинофильмов. Это позволяет воспитывать общественно ценные черты личности через личный опыт и пример, но, к сожалению, таит некоторую опасность: младший школьник перенимает не только положительное. К примеру, если ученику первого класса понравилось, как ученик старших классов играет в волейбол, то начинает копироваться всё: развинченность походки, некультурные выражения, вульгарные манеры старшего [7, с. 142].

Младшие школьники очень эмоциональны. Это можно увидеть в том, что восприятие, наблюдение, воображение и умственная деятельность младших школьников становятся окрашены какими-то эмоциями. Как правило, младшие школьники не умеют контролировать свои чувства, сдерживать внешние проявления удовольствия или неудовольствия. Также учащиеся начальных классов отличаются огромной эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений, скачкообразными проявлениями радости, горя, страха и гнева. Позже происходит развитие способности регулировать свои чувства и сдерживать различные нежелательные проявления.

К началу обучения в 3 классе постепенно происходит развитие способности к волевой регуляции своего поведения, контролирования своих поступков.

Итак, а что же можно сказать о самооценке детей младшего школьного возраста? Она далеко не всегда соответствует их реальным достижениям и возможностям. К сожалению, в то время как одни дети себя переоценивают, другие в то же время себя недооценивают, причем как переоценка, так и недооценка могут касаться только отдельных видов деятельности, а могут быть общими, то есть когда ребёнок самоуверен или, наоборот, не уверен в себе. Если же ребёнок, в особенности младший школьник, сталкивается с неудачей, если в сравнении с другими детьми он чувствует, что хуже, то у него невольно возникает чувство неуверенности в себе, формируется неадекватная, заниженная самооценка. Ребёнок с такой самооценкой боится взять на себя даже посильные задачи. Он начинает бояться неуспеха, тех переживаний, которые связаны с неудачей [6, с. 440].

Самооценка, как правило, развивается под влиянием оценок окружающих и результатов собственной деятельности индивида. Если какая-либо самооценка поддерживается окружающими долгое время и если она высокая и обеспечивает ребёнку лидирующее положение в коллективе, то сохранение такой самооценки становится в конце концов потребностью ребёнка. Эта потребность в

определённой, удовлетворяющей человека самооценке является основой уровня притязаний.

После того как уровень притязаний ребёнка сложился, каждую оценку взрослыми его знаний, умений, возможностей он сравнивает со своей собственной самооценкой, и отношение к взрослому начинает в высшей степени зависеть от того, насколько, по мнению ребёнка, тот правильно его оценил. Таким образом, сложившаяся самооценка и уровень притязаний начинают опосредовать отношение ребёнка к другим людям. Если ребёнок, к примеру, себя переоценивает, то вполне справедливая и объективная оценка начинает казаться ему несправедливой, неточной.

Итак, назовём некоторые условия формирования личности ученика начальной школы:

- Учитель является эталоном, образцом для подражания;
- К субъективным условиям можно отнести личностные особенности младшего школьника (повышенная внушаемость, высокая подражательность, повышенная эмоциональность и реактивность);
- Сверстники (значимость этого условия возрастает в конце младшего школьного возраста в момент, когда сверстники становятся эталоном в поведении);
- Семья воздействует, как правило, на формирование характера младшего школьника [8, с. 230].

Как отмечает И. В. Дубровина, центральным психологическим новообразованием младшего школьного возраста является ориентация на группу сверстников. В этом возрасте связываются отношения возрастной приязни к сверстнику и отношения соперничества: с одной стороны, ребёнок хочет «быть как все», а с другой – «быть лучше, чем все».

Почему же возникает стремление «быть как все»? Отношение «быть как все» появляется по следующим причинам: учитель контролирует весь класс и агитирует всех следовать предлагаемому образцу; правила поведения в классе и школе предъявляются всем вместе и каждому в отдельности; во многих ситуациях ребёнок не может самостоятельно выбрать линию поведения и ориентируется на поведение других детей.

А почему возникает стремление "быть лучше, чем все"? Оно проявляется в готовности быстрее и лучше выполнить задание. Ребёнок такими действиями стремится утвердить себя среди сверстников.

Как отмечает И. В. Шаповаленко, в младшем школьном возрасте развивается самопознание и личностная рефлексия как способность самостоятельно установить границы своих возможностей. Рефлексия проявляется в возможности выделять особенности собственных действий и делать их предметом анализа. Очень важно, чтобы школьник знал, что он может

и умеет делать, в том числе, лучше всех. Способность делать что-то лучше всех, по мнению И.В. Дубровиной, важна для учеников начальных классов для развития у них чувства собственной умелости, компетентности, полноценности.

Задача воспитания заключается в том, чтобы на протяжении первых лет обучения ребёнка научить его осознанно управлять своим поведением. С этой целью, как отмечает Л.И. Божович, требуется формировать у детей позитивное отношение к новому положению ученика и добиваться сохранения этого отношения на протяжении всего младшего школьного возраста; формировать познавательные интересы; формировать такие качества личности, как прилежание и ответственность, которые составляют необходимое условие осуществления волевого поведения [3, с. 110].

Существенное влияние на формирование эмоций младших школьников оказывает учебная деятельность, складывающиеся отношения с учителем и коллективом класса. Г.М. Бреслав пишет, что именно эмоциональное отношение к учителю является своеобразным «маяком» в эмоциональной сфере учащегося: эмоциональная окраска, которая возникает в связи с оценкой учителем ученика, усиливает или наоборот ослабляет мотивы учения, меняет самооценку и уровень притязаний школьника, поэтому равнодушие к учёбе и, конечно, к оценкам учителя в этом возрасте смело можно считать показателем отклонения [4, с. 69].

Мотивационный кризис – это ещё одна важная характеристика младшего школьного возраста. Прежняя мотивация была связана со стремлением занять новую социальную позицию. Теперь она исчерпала себя. Содержательные мотивы учения в таком возрасте вообще отсутствуют. В работах И.М. Веренкиной можно прочесть, что «в период от 8 до 10 лет в 5 раз уменьшается число детей, которые хотят учиться, так как им это интересно».

Итак, в младшем школьном возрасте под влиянием обучения происходят серьёзные сдвиги в психическом развитии детей. Это подготавливает их к вступлению в переломный и, безусловно, ответственный период их жизни — подростковый возраст.

Заканчивая статью, хотелось бы назвать наиболее важные новообразования личности ученика начальных классов:

1. Ориентация на сверстников;
2. Формирование личностной рефлексии (способности самостоятельно установить границы своих возможностей);
3. Формирование осознанной и обобщённой самооценки;
4. Осознанность и сдержанность в проявлении чувств, формирование высших чувств;
5. Осознанность волевых действий, формирование волевых качеств.

Литература:

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология [Текст] / Г.С. Абрамова - М: Академ. проект, 2001. - 634 с.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения [Текст] / П. П. Блонский - М: Педагогика, 1979. - 299 с.
3. Божович Л. И. Избранные психологические труды [Текст] / под ред. Д.И. Фельдштейна - М, 1995. - 110 с.
4. Заброцкий М. М. Возрастная психология [Текст] / М. М. Заброцкий - К: МАУП, 1998. - 69 с.
5. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников [Текст]. М: Просвещение, 1976 г. – 99 с.
6. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития [Текст] / В. С. Мухина - М, 2007. - 440 с.
7. Обухова Л. Ф. Возрастная психология [Текст] / Л. Ф. Обухова - М, 2001. - 142 с.
8. Полищук В. М. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / В.М. Полищук - Сумы, 2007. - 230 с.

Трофимова Елена Давидовна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования, кафедра психологии и педагогики дошкольного и начального образования, к.п.н., доцент

ЭТНОМУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ШКОЛЬНИКА

Сегодня этнокультурное образование становится активным элементом педагогической терминологии. Оно рассматривается как диалектическое единство обучения и воспитания, единство национального и общечеловеческого, нравственного и художественного, воспитания, осуществляемого в специально организованной художественно-коммуникативной среде. Среда - совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью. Различают среду внутреннюю и внешнюю. Во взаимодействии среды и личности изменения личности могут отставать от изменения среды, что создаёт противоречия, учет которых существенен для воспитания и перевоспитания личности» [4 с.104],

Этномузыкальная художественно-коммуникативная среда оказывает влияние на личность младшего школьника, преломляясь через его внутренний мир. Этот сложный процесс перевода «внешнего» во «внутреннее» зависит от целого комплекса условий, среди которых мы выделяем: нравственные представления и индивидуальный опыт ребенка, педагогический потенциал этнокультурного

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

музыкального материала и его соответствие детской творческой деятельности, художественную направленность коммуникативной деятельности педагога и его понимание сущности этномызыкального образования.

Научные исследования процесса нравственного воспитания школьников (А. С. Зиннурова, Е. И. Корнеева, Л. И. Ляшко, И.С. Марьенко, Н. С. Александрова, Н. С. Иванова, З. Д. Киекбаева, И. В. Кюнкрикова и др.) доказывают, что нравственные представления формируются в процессе художественного общения с произведениями искусства успешнее, если они опираются на чувственный опыт ребенка.

Рассматривая представления, в том числе и нравственные, как одну из форм знаний и опираясь на классификацию видов знаний, данную М.Н. Скаткиным [5с.104] мы выделили несколько групп нравственных представлений, которые формируются у младших школьников в процессе восприятия искусства в условиях этнокультурного социума.

Классификация видов знаний по М.Н. Скаткину:

- Основные понятия (художественные и научные) и термины, без которых невозможно понимание ни одного текста, ни одного элемента знаний.
- Знания о способах деятельности, методах познания.
- Оценочные знания, знания о нормах отношений к различным явлениям жизни, установленных в обществе.

Данная классификация легла в основу выявленных нами групп нравственных представлений: первая – представления об общечеловеческих ценностях и о нравственных качествах личности; вторая – представления о нравственных отношениях к окружающему миру; третья – представления о сотрудничестве, о способах общения и взаимодействия.

Считаем, что нравственные представления каждой группы отличаются друг от друга тем, что они играют различную роль в нравственном становлении личности в этнокультурном социуме и требуют различной организации учебно-воспитательного процесса на дисциплинах художественно-эстетического цикла. Изучение произведений этнокультурной направленности создает возможность преодоления личной ограниченности в восприятии человеческого опыта, в познании истины, добра и красоты. Сфера соотнесения своего «Я» расширяется до приобщения через духовные ценности этнокультурного материала к общечеловеческим идеалам.

Аккумулируя в себе огромный исторический духовный и эстетический опыт, этнокультурный музыкальный материал является выражением глубинных представлений народа о мире и человеке, позволяет увидеть мир глазами другого человека, осознать человеческое в себе. Помогая этому открытию своей сопричастности к человеческому, этнокультурный музыкальный материал

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

выступает как мощный гуманизирующий фактор в нравственно-эстетическом воспитании и самовоспитании.

Педагогический потенциал этнокультурного музыкального материала, заключается: в богатстве эмоционально-нравственного содержания музыкальных произведений; в соответствии специфике детской музыкально-творческой деятельности, что обеспечивает доступность и активность музыкального восприятия младшими школьниками произведений этнокультурной направленности; в разнообразии жанров, видов и форм этнокультурного музыкального материала, предоставляющих педагогу возможность реализации многоаспектного подхода к процессу формирования нравственных представлений каждого ребенка.

Усвоение человеческой культуры и нравственных норм не дается ребенку легко, оно требует усилий и времени. Взаимодействие с окружающим миром предполагает выработку двух основных позиций школьника: созерцательно-познавательную и активно-преобразовательную. Такое взаимодействие осуществляется в процессе художественно-коммуникативного общения на уроках музыки, через организацию всех видов музыкальной деятельности школьника.

Смысл и специфика художественно-коммуникативного общения на уроках музыки заключается в постижении художественного «Я» музыкального произведения, в установлении с ним духовно-личностного контакта, диалога.

Организация такого общения, установление необходимых и целесообразных для урока музыки художественно-коммуникативных связей, прежде всего, зависят от учителя, его личностных и профессиональных качеств.

Художественно-коммуникативная деятельность учителя музыки, имеющая своей целью развитие этномызыкальной культуры школьника, выступает как система с определенными функциями.

Современные исследователи (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев и др.) многообразие функций общения между людьми сводят к следующим: 1) сообщение информации; 2) познание личности другого человека в процессе общения; 3) установление творческих взаимоотношений в общении.

Именно эти функции составляют основу предлагаемой Л.С. Майковской системы функций художественно-коммуникативной деятельности учителя музыки: первая – аффективно-коммуникативная; вторая – информационно-коммуникативная; третья – регулятивная.

Художественно-коммуникативная деятельность оказывает особое воздействие на аффективные стороны личности школьников и самого учителя и дает основание выделить такую функцию, как аффективно-коммуникативную.

Еще философы Древней Греции выделяли огромную роль музыки в достижении аффекта и благотворного воздействия этого искусства на духовный мир человека и в особенности, ребенка. Это положение стало основой музыкально-педагогической концепции Д.Б. Кабалевского, который постоянно утверждал

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФПО 23 апреля 2015

мысль о первостепенной значимости пробуждения у учащихся эмоционально насыщенного интереса к музыке, того аффекта, который надолго остается в памяти ребенка от общения с музыкой.

Вторая функция – информационно – коммуникативная, охватывает процессы приема и передачи учителем музыкальной информации школьникам. Этот процесс на занятиях осуществляется в художественно-коммуникативной форме, организуемой учителем, через знакомство учащихся с музыкальными произведениями своего народа, затем других стран; усвоение разного рода знаний о музыке, ее языке, жанрах, стилях, интонационных особенностях, связях музыки с жизнью, с другими искусствами, о правилах и способах ее исполнения и т.д. При этом ведущим методом сообщения той или иной музыкальной информации является метод выявления общего и особенного в музыке разных народов, демонстрация того факта, что в большинстве своем «настроение, характер музыки разных стран может быть понятен без перевода» (1с.12).

Третья функция - регулятивная, она призвана обеспечивать управление эмоционально-эстетическими и другими процессами в ходе художественного общения с музыкой, а также осуществлять корректировку совместной деятельности учителя и учащихся. При этом особое значение имеет направленность художественно-коммуникативной деятельности на установление эмпатии, рефлексии, диалога как важных «инструментов» развития этномызыкальной культуры у учащихся.

В целостной структуре художественно-коммуникативной деятельности учителя музыки выделяются следующие элементы: мотивационно-ценностный, содержательно-смысловой и собственно коммуникативно-исполнительский.

Мотивационно-ценностный элемент служит тем основанием, благодаря которому приводится в действие весь механизм художественно-коммуникативной деятельности, направленный на развитие этномызыкальной культуры у учащихся средствами высокохудожественной музыки. Значительное место в содержании данного элемента занимают эмоционально-эстетические и творчески волевые проявления педагога-музыканта - такие, как потребность эмоционально, открыто выразить перед школьниками свои мысли и чувства, стремление достичь в ходе музыкально-педагогического общения духовно-личностного контакта с музыкой и учащимися, проявления настойчивости и целеустремленности при решении задач этнокультурного образования в процессе художественно-коммуникативной деятельности.

Л.С. Майковская отмечает, что «... основой содержательно-смыслового элемента художественно-коммуникативной деятельности учителя является создание на музыкальных занятиях в школах ситуации эстетической коммуникации [3, с.29]. Данная ситуация выступает атрибутивным, перманентным явлением в целостном музыкально-педагогическом процессе. Она представляет собой сложный по структуре и творческий по содержанию процесс

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

художественно-эстетического общения и этнокультурной идентификации учителя и учащихся в ходе освоения духовных, эстетических ценностей музыкального произведения, законов художественно-эстетического познания музыкального искусства.

Педагогу-музыканту важно учитывать то, что в художественном общении учащихся с музыкальным искусством всегда присутствует два уровня такого общения: непосредственное - общение учащихся с музыкой, и опосредованное - их общение «через музыку» друг с другом, с учителем. На этой основе учитель музыки посредством музыкально-коммуникативной деятельности решает ряд задач: актуализирует и обобщает жизненный и музыкальный опыт школьников, необходимый для постижения художественного мира этномызыкального произведения, находит наиболее целесообразную форму преподнесения учащимся собственно музыкальной, этнокультурной и другой художественно-дидактической информации на уроке, творчески ее реализует в художественно-коммуникативном плане драматургии урока.

Особое место в структуре художественно-коммуникативной деятельности учителя принадлежит совместной с учащимися музыкально-исполнительской деятельности, которая протекает в различных видах (пение, игра на музыкальном инструменте, движение под музыку и т.д.) и, по существу, сама выступает в роли специфической формы освоения этномызыкального материала в процессе художественно-педагогической коммуникации.

Фокусируя внимание школьников на себе, на своей готовности к акту художественного общения с музыкальным произведением (качественное исполнение музыкального произведения, артистизм, аккумулирующий в своем содержании наиболее значимые стороны художественно-коммуникативной деятельности педагога), педагог-музыкант придает возникающим в классе коммуникативным связям и отношениям эстетическую окраску и переводит эти отношения с уровня учебно-деловых контактов на уровень глубоких межличностных отношений. Ведущей художественно-коммуникативной задачей здесь является «заражение» учащихся эстетическими эмоциями, подведение их к постижению личностного смысла музыкального произведения. Решение этой сложной, творческой по характеру задачи предполагает еще более активное введение педагогом своих личностных аспектов во взаимодействие с музыкой и с учащимися. Особенно важным здесь становится выражение учителем своего личностно-ценностного отношения к содержанию музыкальных произведений различных этнических традиций. Следует подчеркнуть, что данное отношение - это результат напряженной духовной работы, сравнительно продолжительного по времени художественного общения самого учителя с музыкальным произведением, личностно-творческого восприятия и осмысления его интонационно-образной фабулы, его художественного «Я» в процессе многократного слушания и исполнения.

Продуктивность художественно-коммуникативной деятельности, направленной на формирование этномузыкальной компетентности школьников, позволяющей им легко ориентироваться в мире этномузыкальных ценностей, родной музыкальной культуры и культуры других народов обеспечивается специальными художественно-коммуникативными умениями и способностями учителя, которые в своей совокупности составляют содержание художественно-исполнительского компонента художественно-коммуникативной деятельности.

Успешное решение задач этнокультурного образования школьников на уроках музыки обуславливается пониманием учителя сущности этномузыкального образования. Л.П. Карпушина определяет этномузыкальное образование, как непрерывный педагогический процесс, ориентированный на воспитание любви, интереса и уважения к родному музыкальному искусству и искусству других народов. Этот процесс направлен на формирование личностной этномузыкальной культуры, этномузыкальной компетентности, толерантности и способности к межкультурному общению. Всё это позволит человеку воспринимать, транслировать и создавать этномузыкальные ценности в русле родной или иной традиции.

Этномузыкальная культура личности, по определению Л.П. Карпушиной, представляет собой интегрированное качество, включающее в себя: этнодуховную константу (нравственные нормы, этническое самосознание), накопленный этномузыкальный опыт (эмоционально-ценностный опыт переживаний), комплекс знаний и умений (исполнительско-творческая музыкальная деятельность), этномузыкальное сознание (потребность в этноориентированной музыкальной деятельности) [2с.6].

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс формирования этномузыкальной культуры школьников в процессе музыкальных занятий зависит от художественной направленности коммуникативной деятельности педагога музыканта, продуктивно использующего педагогический потенциал этнокультурного музыкального материала, учитывающего нравственные представления и индивидуальный опыт ребенка и понимающего сущность этномузыкального образования.

Литература:

1. Кабалевский, Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы [Текст] /Д.Б. Кабалевский // Воспитание ума и сердца. - М.: Просвещение, 1981, - С.8-47.
2. Карпушина, Л.П. Сущность этномузыкального образования [Текст] / Л.П. Карпушина //Музыка в школе 2011 №3. –С, 3-8.
3. Майковская, Л.С. Артистизм учителя музыки [Текст]: Учебное пособие по специальности Музыкальное образование /Л.С. Майковская, - 2 изд., испр. и доп. – М.; МГУКИ, 2003. 68 с.

4. Мижериков, В.А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений [Текст] / В.А. Мижериков «Феникс» Ростов на Дону, 1998. 365с.

5. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики [Текст] / М.Н. Скаткин - М.: Педагогика, 1984. 96 с.



РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Аверьянова Инна Сергеевна

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», факультет психологии, 4 курс. Научный руководитель: Степанова Н.А., к. психол. наук, декан факультета психологии

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ЗПР

Категория «общение» является одной из центральных в психологической науке наряду с такими категориями, как «мышление», «поведение», «личность», «отношения». С самого рождения ребенок начинает взаимодействовать с людьми и вступает с ними в различные отношения. Формирование межличностных отношений происходит на протяжении всей жизни, с возрастом они усложняются, дифференцируются. Обостряется проблема межличностного общения в отношении подросткового возраста [1].

Задержка психического развития подростков, в свою очередь, делает данную проблему особенно актуальной.

Необходимость в изучении различных аспектов проблемы особенностей психического развития детей с задержкой психического развития обусловлено, по нашему мнению, главным образом нуждами психологической и педагогической практики. Более того, данные специальной психологии свидетельствуют, что одной из наиболее распространенных форм аномалий психики в настоящее время является именно задержка психического развития

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

[2]. Этот факт обуславливает повышенное внимание исследователей в данной теме.

Исследований же данной проблемы в подростковом возрасте, осложненной ЗПР, значительно меньше, что позволяет говорить о недостаточной разработанности проблемы в научном пространстве.

Целью исследования является определение особенностей развития межличностной коммуникации у подростков с ЗПР.

Мы предполагаем, что межличностные отношения у подростков с задержкой психического развития имеют определенные особенности и нуждаются в специально направленной коррекции.

Основным методом исследования является констатирующий эксперимент.

В диагностическую программу вошли следующие методики: Тест Томаса; Методика КОС (адаптированная); Методика на оценку отношений подростка с классом (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек); Методика Л.Н. Лутошкина; Тест В.Ф. Ряховского.

Исследование проводилось на базе ГОУ «Тульская специальная (коррекционная) школа-интернат 7 вида. В состав исследуемой группы вошли 10 подростков, из них 5 мальчиков и 5 девочек в возрасте 14 лет.

По результатам методики КОС: низкий уровень выраженности коммуникативных способностей отмечен у 40% детей; уровень развития коммуникативных способностей ниже среднего – 20%; средний уровень выраженности коммуникативных способностей - 40% подростков. То есть большинство подростков показали неудовлетворительные результаты относительно уровня выраженности коммуникативных способностей.

Результаты методики на оценку отношений подростка с классом (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек): индивидуалистический тип – 40% детей; прагматический тип - 20 % детей; смешанные типы: индивидуалистическое и коллективистическое восприятие - 10% детей; индивидуалистическое и прагматическое восприятие – 30%. Таким образом, среди испытуемых подростков с ЗПР преобладают дети с индивидуалистическим типом восприятия – эти подростки воспринимают группу как помеху своей деятельности или относятся к ней нейтрально. Группа не представляет для них самостоятельной ценности, что проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов.

Проведение диагностики с использованием теста Томаса, показало: тип поведения в конфликте «избегание» - 70% подростков; компромиссное поведение - 20% опрошенных; сопернический тип – 10% детей. Тест показал, что подростков с ЗПР не готовы к пренебрежению собственными интересами в пользу интересов партнёра. Испытуемые не стремятся в полной мере сохранить или восстановить благоприятные отношения с оппонентом путем сглаживания разногласий за счет собственных интересов. Кроме того, данная методика

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

выявила неспособность эти детей приходить к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Результаты методики Л.Н. Лутошкина: большая степень благоприятности – 25%; меньшая степень благоприятности – 75% подростков. Таким образом, исследование показало, что в коллективе сложился неблагоприятный климат. В коллективе было выявлено наличие межличностного конфликта, что способствовало созданию неблагоприятной атмосферы. Исследуемая группа не отличается сплоченностью. Для данного коллектива не характерны взаиморасположение и понимание.

Результаты теста В.Ф. Ряховского: низкий уровень общительности - 70%, средний уровень общительности – 20%, высокий уровень – 10%. По итогам данного теста было выявлено, что большинство подростков с ЗПР имеют проблемы в общении (замкнуты, не стремятся к общению, пассивны в решении коллективных задач и в конфликтной ситуации, редко - агрессивны).

Разработанная диагностическая программа, позволила выявить то, что в характере межличностных коммуникаций у учащихся с ЗПР присутствует как заторможенный, так и возбудимый тип поведения.

Для детей с возбудимым типом поведения характерно преобладание повышенной аффективной возбудимости, расторможенности влечений, явлений психической неустойчивости [3]. Основные мотивы поведенческих реакций – получение удовольствия или подражание, неспособность противостоять внешнему влиянию. Их поведение характеризуется также повышенной зависимостью от сиюминутного настроения, весьма неустойчивого; они не критичны к своим поступкам; самосознание как основа автономности личности, ее сопротивляемости вредному влиянию очень долго запаздывает в своем развитии.

Поведение заторможенного типа характеризуется медлительностью, апатичностью, дети прибегают к реакции отказа, уклонения, если поручение кажется им трудным, непосильным [3]. Не умея дать отпор, находятся в подчинении у более волевых и активных одноклассников.

Опираясь на данные диагностического исследования, была разработана коррекционно – развивающая программа, направленная на развитие межличностной коммуникации у подростков с ЗПР, состоящая из блоков:

- 1) Установочный блок - знакомство детей друг с другом, формирование позитивного настроения на занятия, сближение группы, снятие напряженности, скованности.
- 2) Коррекционный блок;
- 3) Блок оценки эффективности коррекционных воздействий - отслеживание результатов работы по следующим параметрам: формирование навыков общения и поведения; формирование умения играть в различные игры дома, в компании друзей; развитие процесса раскрепощения.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование показало, что подростки с ЗПР нуждаются в коррекционной работе над развитием межличностных коммуникаций. В связи с этим был выработан ряд основных направлений практической работы по развитию межличностных отношений у подростков с ЗПР, которые мы объединили в примерной коррекционной программе.

Литература:

1. Белопольская Н.Л., Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. - М., 2001. - 147 с.
2. Воробьев В.М., Коновалова Н.Л. Исследование потребностей в сфере общения у детей с задержкой психического развития// Материалы международной научно- практической конференции памяти К.С. Лебединской. - М.,2000. С.30-31.
3. Грибанова Г.В., Психологическая характеристика личности подростка с задержкой психического развития //Дефектология .-2003.-№5. С. 13-20.

Алиева Анастасия Валентиновна

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», факультет психологии, 4 курс. Научный руководитель: Степанова Н.А. к. психол. наук, декан факультета психологии.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ
ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ**

Семья является центральным институтом воспитания ребенка. Все, что ребенок приобретает в семье, он использует и сохраняет это в течение всей последующей жизни. В семье тесно переплетаются супружеские, родительские и детские взаимоотношения.

Постоянный психологический контакт с ребенком является одним из важнейших составляющих детско-родительских отношений, а так же это универсальное требование к воспитанию ребенка в любом возрасте. Важный фактор развития ребенка – это правильные взаимоотношения между детьми и взрослыми. При нарушении детско-родительских отношений ребенок склонен к различным поступкам и испытывает разочарование. Взаимоотношения, в которых взрослый сосредотачивается на позитивных сторонах и преимуществах ребенка с целью укрепления его самооценки, помогает ребенку поверить в свои способности, в себя, избежать ошибок являются правильными взаимоотношениями.

В отечественной литературе принято различать два типа (стиля) семейных отношений: демократический и авторитарный (Я. Л. Коломинский) [2], либо три –

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

авторитарный, либерально-попустительский и демократический (Л. А. Венгер, В. С. Мухина) [3].

В семьях демократического типа дети ведут себя уверенно и спокойно. Здесь, как отмечают Л. Островская и Р. Буре, дети растут в атмосфере дружбы, доверия, взаимных симпатий, готовы оказать помощь [1].

Семьи авторитарного типа характеризуются большим числом ограничений. Преобладающий тип руководства – диктаторский. И как результат - у детей формируется механизм лишь внешнего контроля, развивается чувство вины, страха перед наказанием.

Либерально-попустительский стиль отношений, проповедуя принцип вседозволенности, лишает ребенка способности дифференцировать жизненные ситуации на «плохие» и «хорошие», формирует упрямство и эгоизм.

Экспериментальное исследование детско-родительских отношений дошкольников с нарушением речи проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения - детского сада комбинированного вида № 142 г. Тулы.

Для изучения детско-родительских отношений нами составлена диагностическая программа, в которую вошли методики: "Кинетический рисунок семьи" (Р. Бенс, С. Кауфман), стратегии семейного воспитания (Н.М. Рухленко), опросник родительского отношения (ОРО) (А.Я. Варга, В.В. Столин), методика RAPI. (Е.С. Шефер, Р.К. Белл), методика «Диагностика эмоциональных отношений в семье» (А.Г. Лидерс и И.В. Анисимова).

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующие выводы: в семьях дошкольников с нарушением речи присутствует неблагоприятный психологический климат. Родители держат излишнюю эмоциональную дистанцию от ребенка. У ребенка к членам семьи имеются враждебные чувства, стили воспитания противоречивые, так как у родителей нет четкой позиции в воспитании ребёнка.

По результатам исследования составлена коррекционно-развивающая программа, направленная на оптимизацию детско-родительских отношений дошкольников с нарушением речи. Ее задачами явились: реконструкция детско-родительских взаимоотношений; гармонизация внутрисемейных отношений; развитие коммуникативных форм поведения; улучшение понимания родителями собственного ребенка; выработка навыков адекватного и равноправного общения.

В результате проведения коррекционной работы с родителями, установлены доверительно-партнерские отношения между всеми участниками коррекционного процесса, отмечаются существенные позитивные изменения: в восприятии семейных отношений с ребенком; в осознании своего положения в семейном коллективе; в динамике родительского отношения к детям, которое становится более тёплым, принимающим.

Успешно преодолеваются не только собственно нарушения речи, внимания, памяти, мышления, моторики, поведения ребенка, но и решаются многие

внутрисемейные конфликты и проблемы родителей, в семье создается благоприятный психоэмоциональный климат.

Таким образом, в психолого-педагогической помощи нуждаются не только дети, но и их родители. Поэтому важно проводить своевременную работу с родителями, направленную на повышение уровня психолого-педагогической культуры, так как от него зависит возможность выбора родителями оптимальных детско-родительских отношений. Коррекционно-развивающая программа поможет правильному формированию детско-родительских отношений.

Литература:

1. Буре Р.С., Островская Л.Ф «Воспитатель и дети» М. Просвещение 2006г.
2. Коломенский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломенский. - Минск, 2008. - 289 с.
3. Мухина В.С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. Л.А. Венгера – М.,2009.

Бочкова Екатерина Алексеевна

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», факультет психологии, 4 курс. Научный руководитель: Полина М. В., к.п.н., доцент кафедры «Специальная психология».

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

В современной школе вопрос и мотивации учебной деятельности может быть назван центральным, так как мотив является источником деятельности и выполняет функцию побуждения. Младший школьный возраст – это тот период, в который происходит развитие школьной мотивации, от которой зависит уровень познавательных способностей человека в будущем.

Учебная мотивация позволяет развивающейся личности, в том числе и личности младшего школьника с нарушением речи, определить не только направление, но и способы реализации различных форм учебной деятельности, задействовать эмоционально-волевую сферу. Она выступает в качестве значимой многофакторной детерминации, обуславливающей специфику учебной ситуации в каждый временной интервал обучения в школе. Залог успешности обучения младших школьников с нарушением речи – это наличие устойчивой учебной мотивации и познавательной активности [2, с.24].

Изучение проблемы мотивации младших школьников с нарушением речи занимались многие, как отечественные, так и зарубежные, педагоги и психологи. Среди них такие известные ученые как А. К. Маркова, А. Б. Орлов, А. А. Леонтьев, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Маслоу, К. Левин, Х. Хекхаузен, Дж. Холл, З. Фрейд.

Своеобразие дефекта при нарушении речи определяет специфику личности детей младшего школьного возраста данной категории и их поведенческих реакций. Анализ специальной литературы показал, что, развитие и формирование учебной деятельности младших школьников с нарушением речи, подчиняясь общим закономерностям формирования личности, имеет свои специфические особенности, к которым относятся:

1. Общий уровень выраженности школьной мотивации у этих учащихся находится на сниженном, реже на среднем уровне. Это говорит о недостаточной сформированности у них умения учиться и получать знания;

2. У этих детей отмечается выраженная школьная тревожность, что характеризуется несформированностью положительного отношения к учителю, к одноклассникам и к обучению в целом;

3. Познавательная (учебная) мотивация выражена у младших школьников с нарушением речи недостаточно для данного возраста. Гораздо более сильно у них преобладают социальные мотивы. Это говорит о неполной сформированности школьных мотивов [3, с.48].

Нами было проведено исследование, целью которого явилось изучение особенностей формирования и развития мотивации учебной деятельности младших школьников с нарушением речи и составление и реализация коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие мотивации учебной деятельности младших школьников с нарушением речи.

Исследование проводилось на базе ГОУТО «Новомосковская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья». В исследование приняло участие 9 учащихся 8-10 лет с нарушением речи.

На констатирующем и контрольном этапах эксперимента применялась диагностическая программа, включающая в себя следующие методики: «Определение мотивов учения» (М. Р. Гинзбург), «Рисунок школы» (А. И. Баркан), «Определение уровня мотивации учащихся» (Н. Г. Лусканова), «Направленность на приобретение знаний» (Е. П. Ильин, Н. А. Курдюкова), «Лесенка побуждений» (А. И. Божович, И. К. Маркова).

По результатам проведенной диагностической работы была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие мотивации учебной деятельности младших школьников с нарушением речи. Она включала в себя 14 занятий продолжительностью 30-40 минут.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Цель программы - развитие учебной мотивации и учебно-познавательных мотивов у младших школьников с нарушением речи.

Задачи программы:

- 1) формирование у учащихся понятий о том, для чего нужно учиться;
- 2) формирование социальных и познавательных мотивов учения;
- 3) формирование умения ставить перед собой цель или удерживать предложенную учителем;
- 4) формирование умения прогнозировать результат деятельности.

Коррекционно-развивающая программа состояла из двух блоков:

Блок 1 – направлен на развитие познавательной сферы учащихся, без которой невозможно полноценное и правильное формирование учебно-познавательных мотивов и положительного отношения к учебе. В данный блок входят следующие занятия: «Мир профессий», «Путешествие в страну учебных задач», «Что меня окружает», «Ситуация», «Читаем. Думаем. Говорим», «Ассоциации».

Блок 2 - направлен непосредственно на развитие школьной мотивации младших школьников с нарушением речи. В данный блок входят следующие занятия: «Зачем нужно учиться», «Для чего я учусь», «Сочинений историй», «Мифы», «Школьные страхи», «Чему я научился», «Благодарность учителю».

Выводы об эффективности коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие мотивации учебной деятельности младших школьников с нарушением речи, были произведены на основании сравнительного анализа данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах проведенного исследования.

На основе данных, полученных с помощью методик «Определение мотивов учения», «Определение уровня мотивации учащихся» и «Направленность на приобретение знаний» можно сделать вывод об улучшении показателей уровня учебной мотивации младших школьников на контрольном этапе исследования. Так, если на констатирующем этапе исследования в основном преобладал низкий уровень мотивации, а средний и высокий уровни были менее выражены или совсем не выражены. То на контрольном этапе исследования преобладающим стал средний уровень выраженности учебной мотивации, и произошло снижение преобладания низкого уровня выраженности учебной мотивации.

В соответствии с данными, полученными с помощью методики «Рисунок школы», можно проследить за изменением уровня школьной тревожности испытуемых. Так, на констатирующем этапе исследования у большинства испытуемых (78%) присутствовал средне или сильно выраженный страх перед школой, и только у 22% - эмоционально благополучное отношение к школе. После проведения коррекционно-развивающей программы, на контрольном этапе исследования была замечена положительная динамика в изменении уровня

школьной тревожности, а именно у 67% выявлена некоторая тревога по отношению к школе, а эмоционально благополучное отношение к школе было выявлено у 33% испытуемых.

Таким образом, сравнительный анализ полученных результатов показал, что у большинства младших школьников с нарушением речи развитие мотивации учебной деятельности имеет положительную динамику, что подтверждает эффективность составленной и реализованной коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование учебной деятельности у младших школьников с нарушением речи.

Литература:

1. Маркова А.К., Матис Т.А. Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 2011. – 192с.
2. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. — М.: Педагогика, 2013. – 256 с.
3. Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи./ М.: АРКТИ, 2012. – 131с.

Бурлакова Мария Константиновна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Согласно результатам медицинских и психологических исследований, проводимым в конце XX - начале XXI века, число детей, имеющих задержку психического развития, постоянно увеличивается. К причинам такого положения можно отнести, во-первых, рост числа факторов, провоцирующих возникновение данной патологии; во-вторых, совершенствование методов диагностики, позволяющих наиболее точно определить уровень развития ребенка, выявить различные нарушения и их глубину; в-третьих, усложнение образовательных программ и требований к результатам учебной деятельности.

Для успешного обучения детей, имеющих задержку психического развития, необходимо оптимальное развитие познавательной, эмоционально-волевой сфер и личности ребенка в целом. Формирование знаний и умений, необходимых для успешного овладения программным материалом напрямую зависит от способности к запоминанию информации [2].

Младший школьник с задержанным вариантом дизонтогенеза испытывает диссонанс между необходимостью осмысливать постоянно увеличивающийся

объем знаний, необходимых для усвоения, и способностью запоминать, сохранять и воспроизводить их в нужный момент. Особенности детей с задержанным вариантом психического развития не позволяют самостоятельно подбирать и использовать разнообразные приемы запоминания, что приводит к непродуктивности учебной деятельности. Поэтому необходимо осуществлять целенаправленную работу по обучению приемам запоминания детей с задержкой психического развития.

Изучение особенностей разных видов памяти у детей с задержкой психического развития, представленных в исследованиях многих отечественных психологов и педагогов (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, М.С. Певзнер, Н.Г. Поддубная, Т.В. Егорова, В.Л. Подобеда, Т.А. Власова, Н.Г. Лутонян, О.В. Алмазова и другие), указывает на замедленный темп формирования различных сторон психической сферы: неполноценные знания об окружающей действительности, недостаточно сформированные познавательные процессы, отсутствие учебной мотивации, недостаточная сформированность речи и пр. Все это не способствует полноценному запоминанию и воспроизведению информации, особенно учебного характера.

С началом школьного обучения в деятельности ребенка значительно возрастает значение памяти, как одного из условий овладения системой знаний. Отклонения в развитии памяти связаны с низким объемом запоминаемого материала, преобладанием произвольного запоминания над произвольным, снижением продуктивности памяти, повышенной тормозимостью следов побочных воздействий и сниженной помехоустойчивостью.

Одной из отличительных особенностей недостатков памяти при задержке психического развития выступает то, что страдать могут только отдельные ее виды, а другие оставаться сохранными. Общей чертой в развитии памяти у нормальных детей и детей с задержкой развития можно считать преобладание наглядного запоминания над словесным. В связи с общим недоразвитием процессов памяти и не умением использовать рациональные приемы запоминания, такие дети требуют особой поддержки со стороны педагога и психолога общеобразовательного учреждения. Работу с детьми, имеющими задержку психического развития, необходимо строить с опорой на ведущий вид памяти (зрительный или слуховой), организацию смыслового запоминания посредством выделения главного, визуализацию заучиваемого материала (таблицы, схемы и пр.), многократного повторения.

В возрастной и специальной психологии существует множество средств, способствующих развитию памяти. Традиционными, наиболее часто используемыми в практике работы с детьми с нарушениями развития являются игры и упражнения, заучивание стихотворений и текстов наизусть и написание диктантов. Все эти средства довольно разнообразны и по способу проведения, и по структуре, и по тому типу памяти, который они развивают [3, с. 22].

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

По мнению Л.С. Выготского, А.Д. Виноградовой одним из эффективных средств развития детей с ЗПР является именно игра. Игры помогают активизировать память и мыслительную деятельность. Рассматривая роль игры в психическом развитии ребенка, Л.С. Выготский отмечал, что «в связи с переходом в школу игра не только не исчезает, но наоборот, она охватывает собою всю деятельность ученика» [4, с. 79].

В младшем школьном возрасте игра выполняет развивающую функцию, в том числе, направленную на развитие памяти.

В классификации игр Г.К. Селевко и О.С. Газман одним из видов игр выделяют компьютерные игры. Компьютерная игра – это специальная программа, или её часть, которая дает возможность играющему принимать активное участие в преобразовании игровых ситуаций, отображаемых на экране компьютера.

Изучением психологических особенностей компьютерной игры в нашей стране занимались О.К. Тихомиров и Е.Е. Лысенко. О.Ю. Ермолаев и Т.М. Марютина исследовали компьютерные способности учащихся. А.Г. Шмелев разработал классификацию компьютерных игр. И.Г. Балавина изучала влияние компьютерной детской игры на развитие психических процессов, включая память.

Классификация компьютерных игр, предложенная А.Г. Шмелевым, основана на характеристике психических функций, включенных в процесс игры:

1. Игры, стимулирующие формально-логическое и комбинаторное мышление (компьютерные варианты шахмат или шашек).

2. Азартные игры, требующие принятия интуитивных иррациональных решений.

3. Игры, связанные с тренировкой сенсомоторной координации, внимания, быстроты реакции. К ним относятся спортивные игры («Теннис», «Футбол») и «конвейерные» («Лови», «Тетрис»).

4. Военные игры и игры-единоборства, которые способствуют развитию эмоциональной устойчивости, служат в качестве социально приемлемого способа разрядки агрессивных импульсов, но имеют противопоказания для детей и подростков с неустойчивой психикой.

5. Игры типа преследование-избегание служат эмоциональной разрядкой, которая лишена агрессивности (как в военных играх).

6. Адвентурные игры (игры-приключения) являются неоднородным классом с психологической точки зрения. Автор выделяет два подкласса: игры типа «зрительный лабиринт» и «диарамный лабиринт».

7. Игры-тренажеры, которые не направлены на какое-либо доминирующее психическое свойство [5].

Предложенная классификация была составлена в конце 80-х годов XX века и нуждается в дополнении, так как за последние 10 лет компьютерные

технологии сильно изменились. Например, в классификацию не входят многие популярные в наше время мультимедийные игры.

Р. Вильямс и К. Маклин в своей книге «Компьютеры в школе» анализируют возможность применения компьютерной игры. По их мнению, компьютерная игра может быть использована как средство, обеспечивающее учащимся возможность развития познавательных процессов, в том числе и памяти.

Т.В. Баракиной были определены особенности и возможность использования компьютерных игр в развитии ребенка младшего школьного возраста. Рассматривая классификацию компьютерных игр, она выделила такие типы игр, как стратегии, 3D – Action и приключенческие (приключенческие), которые не подходят детям младшего школьного возраста и запрещены в использовании. Она обращает внимание на компьютерные игры, относящиеся к группам - аркадные, симуляторы, ролевые игры, и указывает, что такие игры тренируют память, скорость реакции младших школьников, но не рекомендуются гиперактивным детям. Автор рекомендует использовать для развития памяти младших школьников компьютерные логические игры: головоломки, развивающие задания, связанные с перестановкой фигур, составлением рисунка и т.п., так как они разделены на отдельные задачи и позволяют регламентировать время игры ребенка на компьютере [1].

Индивидуальная форма проведения занятий с использованием компьютерной игры ориентирована на каждого ребенка в отдельности, т.е. каждый учащийся получает индивидуальное задание и выполняет самостоятельно на персональном компьютере. В таком случае педагог может учесть индивидуальную нагрузку на каждого учащегося в зависимости от его способностей и возможностей. Но в то же время, при такой форме работы, учитывая особенности детей с задержкой психического развития, педагог должен объяснить и показать способ выполнения задания, а также проконтролировать процесс выполнения, оказывая каждому ребенку помощь, что будет крайне затруднено.

При групповой форме проведения занятий направлено на функционирование группы, работающей над одним заданием, т.е. решение задачи компьютерной игры. В групповой форме организации занятий с младшими школьниками с задержкой психического развития педагог непосредственно управляет деятельностью учащихся, так как представляется возможным удерживать в поле зрения каждого ребенка. При проведении компьютерной игры с группой младших школьников с ЗПР педагог объясняет правила, сопровождая показом, способы выполнения, оказывает помощь в процессе выполнения задания. Можно предположить, что групповая форма занятий с использованием компьютерной игры представляется наиболее возможной, так как учитывает особенности развития детей.

Соблюдая правила в ходе компьютерной игры, ребенок прикладывает усилия, чтобы овладеть способами получения необходимого результата. Разнообразие игровых действий, при помощи которых решается та или иная задача (правило), усиливают интерес детей к получению необходимого результата и развивают устойчивость мнемических процессов детей с ЗПР.

Например, самым популярным видом компьютерных игр на развитие памяти являются игры из серии «Найди пару к картинке». Такой вид игр способствует развитию кратковременной памяти у детей с задержанным развитием. Широкое применение компьютерной игры «Раскрась по образцу» для развития кратковременной и долговременной памяти способствует сохранению информации по одному или нескольким характеристикам (цвет, форма, величина, расположение в пространстве). На развитие кратковременной зрительной и слуховой памяти ориентированы игры «Сложи узор по образцу», «Повтори движение», «Воспроизведи ритм» и другие, которые предполагают восприятие информации и ее воспроизведение в соответствии с правилами игры.

Таким образом, компьютерная игра может использоваться как средство успешного развития памяти детей с задержкой психического развития, так как учитывает индивидуальные особенности разных видов и процессов данного процесса у каждого младшего школьника, интерес к данному виду деятельности. Возможности использования компьютерных игр для развития памяти младших школьников с задержкой психического развития в своих исследованиях обосновывают многие ученые, однако специализированных игр и технологий разработано не достаточно. Поэтому возникает необходимость разработки, классификации имеющихся компьютерных игр с целью развития мнемических процессов младших школьников с задержкой психического развития в деятельности, способствующей ориентировки в задании, планировании и результате собственной деятельности.

Литература:

1. Возможности использования компьютерных игр для развития младшего школьника [Текст] / Т.В. Баракина // Начальная школа плюс: до и после. – 2009. - № 9. – с. 66-69.
2. Детская психология [Текст] / Е.О. Смирнова. – Москва: ВЛАДОС, 2008. – 366 с.
3. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] / Л.Н. Блинова. – Москва: НЦ ЭНАС, 2004. – 136 с.
4. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] / Л.С. Выготский / Психология развития. - СПб. : Питер, 2001. – 327 с.
5. Мир поправимых ошибок [Текст] / А.Г. Шмелев // Вычислительная техника и ее применение. Компьютерные игры. –1988 - №3. – С. 16-84.

Гашимова Рагима Шахин кызы

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Современные требования образовательной системы предполагают построение учебно-воспитательного процесса таким образом, чтобы учитывались индивидуальные особенности каждого ребенка. Особенно это касается младших школьников с задержкой психического развития (далее ЗПР), так как нарушения темпов нормального психического развития может привести к стойкому отставанию в учебной деятельности. Следует отметить, что у данной категории детей наиболее ярко выражено недоразвитие эмоциональной сферы, которая играет роль посредника между мотивационными и познавательными процессами. И если эмоциональный потенциал ребенка не получает должного развития на данном этапе онтогенеза, то в последствии реализовать его полностью становится практически невозможно [4, с. 1-3].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что развитие эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР характеризуются такими проявлениями как незрелость эмоциональной сферы, проявляющейся в ситуативности поведения детей; нестойкость и нестабильность эмоциональных проявлений; непропорциональность и неадекватность реакций на воздействия окружающей среды; недостаточная дифференцированность эмоциональных реакций. В настроении детей чаще всего преобладает пониженный фон и частая смена настроений [3, с.1-3].

В связи с этим основной задачей развивающей работы становится подбор адекватных средств, позволяющих целенаправленно воздействовать на развитие их личности.

По мнению О.А. Матвеевой, к одним из таких средств следует отнести арт-терапию, так как психологические воздействия на личность младших школьников с ЗПР с помощью искусства способны развить в них не только чувства эмпатии, понимания состояний, настроений, переживаний; доброжелательно-критического восприятия достоинств и недостатков окружающих, но и, детерминируя нравственное развитие личности, обеспечить ориентацию в системе моральных норм [2, с. 14].

Первоначально возможности арт-терапии использовались в контексте идей психоанализа З. Фрейда и К.Г. Юнга [5, с. 37]. Однако на сегодняшний день арт-терапия представляет собой междисциплинарный подход, соединяющий между

собой различные области знания: культурологию, медицину, психологию, педагогику и др. [2, с. 14].

Так, например, клинические психологи И. Ирвуд, Э. Хольцман, Э. Холт и Д. Кайзер акцентировали свое внимание на том факте, что арт-терапевтические средства, используя «язык» визуальной и пластической экспрессии, положительно влияют на развитие эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР [2, с. 28].

В свою очередь нейропсихолог О.Н. Ярова одна из первых описала опыт использования элементов арт-терапии в нейропсихологической практике. Автор показала, что занятие изобразительным творчеством является естественным способом выражения чувств, поскольку оно предполагает прикосновения, запахи и другие сенсорные стимулы. Рисование и прочие формы изобразительной деятельности стимулируют актуализацию эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР и способствуют благотворному влиянию на развитие чувств и настроений детей, предотвращая возможность проявлений аффектов и эмоционального стресса [1, с. 30].

Как отмечали Е. Кейн и В. Ловенфельд, опосредованное влияние искусства на сознательные и бессознательные стороны психики младших школьников с ЗПР в корне меняют негативные проявления эмоций детей и позволяет выработать механизмы, усиливающие ощущение собственной личностной ценности [2, с. 48].

Следовательно, комплексное использование арт-терапевтических техник в различных научных сферах допускает активизацию и развитие эмоциональных аспектов личности младших школьников с ЗПР и преодолевает противоречия между чувствами и настроением.

В работах С.Г. Рыбаковой можно выделить цель арт-терапии в работе с младшими школьниками с ЗПР, которая заключается в необходимости гармонизации развития личности детей через формирование способности к самовыражению и самопознанию. Как указывает автор, арт-терапия реализует потребность детей в самопознании, формирует стремление понять собственные желания, разобраться в себе, восстановить свой эмоциональный потенциал и впоследствии устранить имеющиеся нарушения в эмоциональной сфере [5, с.37].

Исследования М.В. Киселевой позволяют отметить задачи арт-терапии в работе с младшими школьниками с ЗПР:

1. Акцентировать внимание детей на их ощущениях и чувствах.
2. Создавать оптимальные для детей условия, способствующие наиболее четкой вербализации и проработке тех мыслей и чувств, которые они привыкли подавлять.
3. Помочь детям найти социально приемлемый выход как позитивным, так и негативным чувствам.
4. Дать детям возможность преодолеть чувство отверженности и ощутить

яркие эмоции [1, с. 8] .

Перечисленные задачи могут быть реализованы через художественные образы в живописи, музыке, драматическом искусстве, которые вызывают у младших школьников с ЗПР восприимчивость к сильным эмоциям, таким как воодушевление, любовь, страх, ненависть и др. Однако, как отмечала М.В. Киселева, перечисленные эмоции могут проявиться лишь в том случае, если ребенок способен не только воспроизвести эти чувства, но и, в первую очередь, принять и понять их [1, с.17].

Основной техникой арт-терапевтического воздействия М.В. Киселева называла технику активного воображения, открывающую детям младшего школьного возраста с ЗПР неограниченные возможности для самовыражения и самореализации в продуктах их творчества при активном познании своего «Я».

Анализ результатов исследования, проведенного Л.Д. Лебедевой, позволил охарактеризовать функции арт-терапии при работе с младшими школьниками с ЗПР. К ним относятся катарсическая функция, избавляющая от проявления негативных состояний; регулятивная – моделирующая положительное психоэмоциональное состояние детей, а также коммуникативно-рефлексивная функция, обеспечивающая становление адекватной самооценки детей.

Арт-терапия включает в себя несколько видов воздействия на ребенка: изотерапия, игротерапия, сказкотерапия и т.д. В современной арт-терапевтической работе с младшими школьниками с ЗПР, по мнению Л.Д. Лебедевой, наиболее эффективны следующие направления: имаготерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, танцевальная терапия, мульттерапия, фототерапия [5, с. 12].

Рассматривая *имаготерапию* (от от лат. *imago* – образ) как метод, который опирается на теоретические положения об образе, необходимо отметить, что главной задачей здесь выступает укрепление и обогащение эмоционального ресурса детей.

В основе развивающей работы имаготерапии лежит театрализация психотерапевтического процесса. Как отмечала Т.Т. Игумнова целительный эффект достигается путем катарсиса, то есть путем снятия напряжения, вследствие чего в эмоциональной сфере детей с ЗПР происходит внутреннее очищение и переработка негативных эмоциональных проявлений.

Воздействие на психические процессы, включая эмоции и чувства, через слушание музыки называется *Музыкотерапия*. Как подчеркивал В.М. Бехтерев в развивающей работе с младшими школьниками с ЗПР именно катарсическое (очищающее) воздействие музыки позволяет регулировать психоэмоциональное состояние, приобретать новые средства эмоциональной экспрессии, влиять на чувства и переживания детей, тем самым способствуя освобождению негативных проявлений.

Сказкотерапия в прямом смысле означает лечение сказками. По мнению А.А. Осиповой, данный вид арт-терапии делает возможным посредством сказочных образов постигать мир чувств и переживаний, вследствие чего младшие школьники с ЗПР уясняют моральные нормы и ценности, принятые в обществе, различают разницу между положительными и отрицательными поступками [3, с.34].

Танцевальная терапия объединяет в себе работу с телом, движениями и эмоциями. В базисной основе танцевально-двигательной терапии лежит теория психоаналитика Вильгельма Райха о взаимосвязи тела и психики. При работе с младшими школьниками с ЗПР следует учитывать, что мышечные паттерны, напрямую соотносящиеся с эмоциональной сферой, через физическое действие меняют, разрушают или контролируют эти тончайшие мышечные ощущения, оказывающие влияние на переживание и выражение чувств и, следовательно, освобождают от отрицательных эмоций [5, с.186].

Еще одно направление арт-терапии, в основе которого лежит идея просмотра мультипликационных фильмов получила название *Мульттерапия*.

Мульттерапия в развивающей работе с младшими школьниками с ЗПР по сравнению с другими арт-терапевтическими средствами, имеет ряд ощутимых преимуществ: во-первых, учит детей распознавать свои и чужие эмоции; во-вторых, развивает в детях способность самостоятельно справляться с негативными эмоциями; выражать чувства радости, восхищения, любви, уважения; в-третьих, формирует у них чувство сопереживания, позитивного восприятия образа собственного «Я».

Применением фотографии для развития и гармонизации эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР получило название *Фототерапия*. Как определил А.И. Копытин, основными задачами фототерапии в развитии эмоциональной сферы являются формирование способности к осознанию и выражению своих чувств и ощущений и освобождению от неосознаваемых подавляемых эмоций [2, с. 46-52].

Таким образом, применение арт-терапии в развитии эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР, позволяет получить такие позитивные результаты, как:

- открытие принципиально новых возможностей преобразования негативных эмоций в позитивные, посредством эмоционального отреагирования через рисунок, сказку, танец и т. д.;
- обеспечение катарсиса;
- осознание, принятие и воспроизведение детьми высших эмоций, таких как страх, ненависть, любовь, радость ит.д.;
- формирование позитивной «Я-концепции».

Литература:

1. Киселева, М.В. Арт-терапия в практической психологии и в социальной работе. [Электронный ресурс] : Режим доступа: chrome-extension://oemmnndcbldboiebfnladdacbdm/adm/http://gestaltinstitute.ge/nav/word_pdf/biblioteka/Art%20Therapy.pdf
 2. Копытин, А.И. Теория и практика арт-терапии. [Текст] : учеб. пособие / А.И. Копытин; Когито-центр. – Москва, 2014. – 210 с.
 3. Королева, А.А. Использование креативных методов арт-терапии в коррекционно-развивающей работе психолога с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития. [Электронный ресурс] : // Специальное образование. – 2009. - № 3. – С. 46. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kreativnyh-metodov-art-terapii-v-korreksionnoy-razvivayuschey>
 4. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие / В.Б. Никишина; Гуманитарное издание. Центр Владос. - Москва, 2003. - 200 с
 5. Осипова, А.А. Общая психокоррекция. [Текст] : учеб. пособие для студентов высших специальных учебных заведений / А.А. Осипова; ТЦ «Сфера». – Москва, 2000. - 512 с.
- Семаго, Н, Семаго, М. Психологические особенности проблемных детей. [Электронный ресурс]: Журнал «Школьный психолог». Режим доступа: http://psy.1september.ru/view_article.php?id=200802112

Гончарова Александра Андреевна

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», факультет психологии, 4 курс. Научный руководитель:
Степанова Н.А. к. психол. наук, декан факультета психологии

**СПЕЦИФИКА СТАНОВЛЕНИЯ «ОБРАЗА – Я» У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Одной из актуальных проблем на сегодняшний день является специфика становление «образа – Я» у детей дошкольного возраста. Формирование и развитие личности берет свое начало в дошкольном возрасте.«образ – Я» является одним из центральных элементов личности человека. Уже в старшем дошкольном возрасте ребенок может правильно определить свой пол, назвать отличительные черты мальчика от девочки. Помимо половой идентификации у

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

ребенка в дошкольном возрасте формируется самосознание, которое включает в себя знания и представления о себе (кто Я?) и самооценку (какой Я?).

Особенно остро проблема становления «образа – Я», а именно самосознания, стоит у детей с нарушениями в развитии, в том числе и у детей с задержкой психического развития.

Цель нашего исследования заключается в формировании «образа - Я» у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Мы предполагаем, что становление «образа – я» у детей с задержкой психического развития имеет свои особенности, а именно: низкий уровень самооценки, трудности ребенка идентификации своего настоящего, прошлого и будущего половозрастного статуса. Специально разработанная коррекционная программа позволит повысить компоненты личностного развития в процессе становления «образа - Я».

В ходе исследования решены следующие задачи:

1. Проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме становления «Образа – я» у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

2. Составлена и реализована диагностическая программа, направленная на исследование специфики становления «образа – Я» дошкольников с задержкой психического развития.

Основным методом исследования является формирующий эксперимент.

На констатирующем и контрольном этапах применялась диагностическая программа, в состав которой вошли следующие методики: методика «Рисую себя» авторов Драгуновой Т.В. и Давыдова, методика «Половозрастная идентификация» автора Белопольской Н.Л.

Данное исследование проводилось МБДОУ №129, д/с «Зоренька» города Тулы. В исследовании принимали участие 10 человек в возрасте 6 лет с задержкой психического развития.

Исследованием специфики становления «образа – Я» у дошкольников с задержкой психического развития занимались такие ученые как Н.Л. Белопольская, О.В. Заширинская, В. М. Сорокина.

У дошкольников с задержкой психического развития сформированы понятия о себе, они почти полностью могут назвать свои части тела; сформирована половая идентификация, что позволяет детям с нарушениями интеллектуального развития отличить мальчика от девочки. Дошкольники с задержкой психического развития могут идентифицироваться с образами прошлого, настоящего и будущего, но не могут выстроить полную идентификационную последовательность. Часть детей с задержкой психического развития ориентирована на будущее, выбирая в качестве предпочтительного образ либо школьника, либо взрослого. Остальные дети с задержкой

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

психического развития останавливают свой выбор на образе себя настоящего или даже младенца[1].

Следует отметить, что у детей с задержкой психического развития отмечается низкий уровень самооценки, что может привести к многочисленным трудностям и адаптации ребенка в школе[2].

В результате обработки данных по проективной методике «Рисую себя», мы получили следующие результаты: 40% детей из числа испытуемых получили от 5 до 7 баллов, что свидетельствует о среднем уровне самооценки. Данному уровню присущи рисунки детей, на которых изображение автопортрета было среднего размера, что говорит о самопроявлении ребенком себя. На рисунках детей присутствует декорирование, которое отражает внутреннее ощущение ребенком самого себя, желание быть замеченным. Наличие цветов изображения автопортрета составляет больше пяти, цвета карандашей яркие. Это позволяет сделать вывод о высоком уровне эмоциональной окраске детей по отношению к себе. Такие рисунки показывают, что дети ощущают себя радостными и желанными.

Их числа испытуемых 60% детей получили от 3 до 4 баллов, что свидетельствует о низком уровне самооценки. Данному уровню присущи рисунки детей, на которых изображение автопортрета было маленького размера. Это говорит о не проявлении ребенком себя. Декорирование рисунка отсутствует, следовательно отсутствует внутреннее ощущение ребенком самого себя. Так же в рисунках присутствует маленькое количество цветов: от одного до трех, цвета карандашей темные. Это позволяет сделать вывод о низком уровне эмоциональной окраске детей по отношению к себе, темные цвета говорят о негативном состоянии ребенка. На некоторых рисунках детей присутствуют штриховки, следовательно у таких детей наблюдается агрессия. Таким образом, по результатам исследования 40% детей из числа испытуемых имеют средний уровень самооценки и 60% детей из числа испытуемых низкий уровень, что может привести к многочисленным трудностям и адаптации ребенка в школе.

В результате обработки данных по методике «Половозрастная идентификация» автора Белопольской Н.Л., мы получили следующие результаты. По компоненту «Образ настоящего» адекватно идентифицируют себя (с «Образом дошкольника») 60% детей. С компонентом «Образа школьника» идентифицируют себя 60%, что возможно связано с возрастающим преобладанием учебной деятельности, направленной на подготовку к школе. С компонентом «Образа взрослого» идентифицируют себя 60% детей. С компонентом «Образа младенца» идентифицируют себя 70%. Компонент «Образ будущего»: правильная последовательность образов наблюдается у 60% детей.

Данное исследование показало, что 60% детей могут выстроить последовательность половозрастной идентификации, правильно сопоставив себя

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

с образами прошлого, настоящего и будущего. Оставшиеся 40% детей не могут правильно выстроить половозрастную последовательность.

Таким образом, 60% испытуемых могут идентифицироваться с образами прошлого, настоящего и будущего и имеют высокий уровень половозрастной идентификации. Низкий уровень половозрастной идентификации имеют 40% детей. Дети могут идентифицироваться с образами прошлого, настоящего, но не могут правильно выстроить полную идентификационную последовательность.

Таким образом, анализ результатов выявил необходимость проведения коррекционно-развивающей работы.

Целью коррекционно-развивающей программы заключается в формировании личностных особенностей детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачами коррекционно-развивающей программы являются:

1. Формирование правильной самооценки у дошкольников с задержкой психического развития.

2. Формирование половозрастной идентификации у дошкольников с задержкой психического развития.

Основными этапами для реализации коррекционно-развивающей программы являются:

1. Диагностический этап – проведение диагностического обследования с использованием методик с целью выявления ведущей психологической проблемы.

2. Обучающий этап – проведение коррекционно-развивающих занятий.

Таким образом, данное исследование подтверждает гипотезу о том, что дошкольники с задержкой психического развития имеют низкую самооценку и трудности в идентификации своего настоящего, прошлого и будущего половозрастного статуса. Специально разработанная нами коррекционная программа позволит повысить данные компоненты личностного развития в процессе становления «образа - Я».

Литература:

1. Белопольская. Н.Л. Детская патопсихология. Хрестоматия./ Издательство: «Когито-центр», 2001. 56 с.

2. Вьюнова. Н.И., Гайдар К.М., Темнова Л.В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе / Издательство: Академический Проект, 2005. 93 с.

Зуева Дарья Михайловна

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», факультет психологии, 4 курс. Научный руководитель: Бабушкина Н.А., к.п.н., доцент кафедры «Специальная психология»

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ШЕСТИ ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Развитие зрительной памяти у дошкольников шести лет с нарушением слуха проходит со следующими особенностями:

- при запоминании наглядного материала глухие дети часто путают места расположения предметов, схожих по изображению или реальному функциональному назначению, в их памяти образы предметов в меньшей степени, чем у слышащих, организованы системно.

- при запоминании образного материала из общего образа предмета выделяют либо контрастные, либо несущественные признаки;

- глухие дети реже пользуются приемами опосредствованного запоминания, образы предметов менее дифференцированы, менее прочны, менее устойчивы к помехам со стороны сходных образов;

- при отсроченном воспроизведении наблюдается тенденция взаимоуподобления сходных объектов [1].

Исследованием памяти занимались такие выдающиеся ученые, как: Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Т.П. Зинченко, М.И. Сеченов, А.А. Смирнов, А.Г. Маклаков; исследованием же памяти у детей дошкольного возраста с нарушением слуха занимались Д. М. Маянц, И.М.Соловьев, Л.В. Занков.

Развитие зрительной памяти у дошкольников шести лет с нарушением слуха тесно связано с формированием у них речи: без хорошо развитой зрительной памяти ребенок не сможет эффективно обучаться вербально-коммуникативным навыкам, а это, в свою очередь, является препятствием для дальнейшей социализации ребенка в обществе. Решение данной проблемы послужило выбором темы исследования: «Развитие зрительной памяти у дошкольников шести лет с нарушением слуха».

Объект: зрительная память у дошкольников шести лет с нарушением слуха.

Предмет: развитие зрительной памяти у дошкольников с нарушением слуха.

Гипотеза исследования: составленная нами коррекционно-развивающая программа позволит повысить у дошкольников шести лет с нарушением слуха уровень развития зрительной памяти.

В соответствии с поставленной целью определены задачи исследования:

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

- составить и апробировать диагностическую программу исследования зрительной памяти у дошкольников шести лет с нарушением слуха;
- на основании полученных в ходе проведения диагностики данных разработать и реализовать программу по развитию зрительной памяти у дошкольников шести лет с нарушением слуха;
- провести сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Методы исследования: 1) анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования; 2) эксперимент в единстве 3-х этапов: констатирующего, формирующего, контрольного; 3) количественный и качественный анализ полученных результатов.

Экспериментальная база исследования: исследование проводилось на базе ГДОУ «Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции недостатков в физическом и психическом развитии воспитанников №1» г. Тулы. Количество детей: 6 чел в возрасте от 6 до 7 лет с диагнозом хроническая двухсторонняя сенсоневральная тугоухость III-IV степеней.

Для диагностики зрительной памяти дошкольников шести лет с нарушением слуха нами были выбраны следующие методики: «Узнай фигуры» и «Запомни рисунки» Р.С. Немова, «Оценка зрительной памяти» Д. Векслера, «Оценка длительности зрительной памяти» В.Г. Каменской, «Узнавание фигур» Н.А. Бернштейна [3].

Уровень развития зрительной памяти рассчитывался по ее основным свойствам: точность, длительность, объем [2], после чего полученные результаты были ранжированы по 3-х бальной шкале: 3 балла – высокий уровень, 2 балла – средний уровень, 1 балл – низкий уровень

По результатам диагностики памяти по всем пяти методикам были определены следующие показатели уровня развития зрительной памяти у дошкольников шести лет с нарушением слуха:

- высокий уровень развития зрительной памяти выявлен не был;
- средний уровень был констатирован у 29% испытуемых;
- низкий уровень развития зрительной памяти был выявлен у 71% испытуемых.

После реализации составленной нами коррекционно-развивающей программы, мы, с целью подтверждения нашей гипотезы, провели повторную диагностику зрительной, которая показала, что высокий уровень развития зрительной памяти так же, как и при первичной диагностике не был выявлен ни одного испытуемого, однако средний уровень был констатирован у 100% детей.

Нельзя упускать из внимания, что и качественный показатель выполнения заданий возрос: на этот раз дети выполняли задание более уверенно, не было необходимости в повторении инструкции.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Таким образом, проведенная работа по развитию зрительной памяти у дошкольников шести лет с нарушением слуха оказалась эффективной

Литература:

1. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. - М., 2004. - 335 с.
2. Истомина З. М. К вопросу о развитии произвольной памяти у детей дошкольного возраста // Психология дошкольника: Хрестоматия: Для студ. сред. пед. учеб. заведений; Сост. Г. А. Урунтаева. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 408 с.
3. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.

Калмыкова Юлия Михайловна

ФГБОУ ВПО Тульский государственный педагогический университет им.

Л.Н.Толстого», факультет психологии, 4 курс. Научный руководитель:

Полина М. В., к.п.н., доцент кафедры «Специальная психология»

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Под личностным самоопределением понимают поиск личностью своего места в жизни, своей жизненной стратегии, определение критериев личного успеха в личной и профессиональной сфере [3, с. 107].

Проблемы становления личностного самоопределения рассматриваются в работах В. В. Столина, С. Р. Пантилеева, В.Ф. Сафина, Г.П. Никова, Л.С.Выготского, Д.Б. Эльконина, Г. Е. Сухаревой.

По мнению М.Р. Гинзбурга, личностное самоопределение представляет собой единство ценностно-смысловой и пространственно-временной организации жизни человека и выступает определяющим по отношению к другим образованиям [1, с. 54].

Таким образом, в личностном самоопределении заключается то существенное, что появляется в обстоятельствах жизни подростков и старшеклассников, в требованиях к каждому из них [2, с. 70].

Анализ специальной литературы показал, что, развитие личности и поведения старшеклассников с задержкой психического развития, подчиняясь общим закономерностям формирования личности, имеет свои специфические особенности.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Становление личностного самоопределения является актуальной проблемой и для специальной психологии, решение которой имеет значение, как для каждого конкретного человека, так и для общества в целом.

Цель нашего исследования – изучить особенности личностного самоопределения у старшеклассников с задержкой психического развития, и на основании, полученных данных составить и реализовать коррекционно-развивающую программу, направленную на развитие личностного определения у старшеклассников с задержкой психического развития.

На констатирующем и контрольном этапах применялась диагностическая программа, включающая в себя следующие методики:

1. Тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев);
2. Методика личностного дифференциала (ЛД);
3. Шкала самоуважения М. Розенберга;
4. Исследование самооценки с помощью процедуры ранжирования;
5. Методика Карпова А.В. Диагностика рефлексии.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Государственного образовательного учреждения Тульской области «Тульская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VII вида». В исследовании приняло участие 12 учащихся 14-15 лет с задержкой психического развития.

Результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента, позволяют сделать вывод о том, что у большей части испытуемых не адекватно сформировано представление о мире и себе самом, что с одной стороны приводит к переживанию человеком своей ненужности, утрате своей ценности, трудностям в самореализации, с другой стороны, к излишней самоуверенности, к переоценке своих возможностей. У большей части исследуемых отмечается заниженная самооценка, которая деформирует внутренний мир, мешает гармоничному развитию.

Также у половины испытуемых выявлен низкий уровень рефлексивности, т.е. они не в состоянии проводить самоанализ - анализ собственных состояний, своих поступков и прошедших событий. Они не могут справиться с предъявляемыми нормами и проявлением силы своего «Я», они переживают внутриличностные и межличностные конфликты, сами справиться с которыми практически не могут. У низко рефлексивных старшеклассников заметно снижены регуляторные функции сознания по отношению к практической деятельности, отсутствует барьер на пути непосредственной реализации возникающих побуждений.

На основании полученных результатов была разработана и реализована коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие личностного самоопределения старшеклассников с задержкой психического.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Коррекционно-развивающая программа включала в себя следующие направления работы: развитие самоотношения как компонента самосознания, самоуважения, самооценки, рефлексии.

Коррекционная программа включала 13 занятий продолжительностью 30 – 40 минут. Основной формой работы являлось групповое занятие с элементами тренинга. Основное содержание групповой работы составляли дискуссии, мозговые штурмы, ролевые игры, психотехнические приемы, диагностические методики, продуктивно-творческая деятельность, психогимнастика.

Об эффективности составленной и реализованной нами коррекционно-развивающей программы говорят следующие результаты, полученные на контрольном этапе исследования: у старшеклассников с задержкой психического развития повысился уровень самоотношения, т.е. они стали адекватно себя воспринимать, правильно оценивать свое поведение, прогнозировать свою социальную эффективность и отношение к себе окружающих, также стабилизировалась самооценка, позволяющая соотносить свои силы с задачами разной трудности и требованиями окружающих.

Кроме того, повысился уровень рефлексивности, что говорит о том, что старшеклассники с задержкой психического развития стали способны выходить за пределы собственного "Я", осмысливать, изучать, анализировать что либо с помощью сравнения образа своего "Я" с какими-либо событиями, личностями.

Таким образом, у большинства старшеклассников с задержкой психического развития показатели становления личностного самоопределения имеют положительную динамику.

Литература:

1. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н.Л. Белопольская, Н.Л. Матвиевская – М.: Изд-во УРАО, 2011. – 148 с.
2. Заширинская О.В. Психология детей с задержкой психического развития: Учебное пособие: Хрестоматия / О.В. Заширинская – СПб.: Речь, 2012. – 168 с.
3. Шумилин Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника. - М. Просвещение, 2011. –234с.

Киселева Светлана Евгеньевна

ФГБОУ ВПО Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», факультет психологии, 4 курс. Научный руководитель: Хаидов С. К., к.п.н., доцент кафедры «Специальная психология»

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Изучение эмоционально-волевой сферы младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) в настоящее время стала наиболее актуальной среди студентов-психологов, поскольку количество таких детей неуклонно растет. Этот рост связан: биологическим неблагополучием, нежелательными социальными последствиями, вызывающими эмоциональную дезадаптацию у детей данной категории. Изучение факторов, влияющих на формирование эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР, определяется высоким уровнем риска по отношению к развитию у детей девиантных форм поведения.

Эмоциональная сфера ребенка с ЗПР в последнее время вызывает правомерный интерес исследователей (Н.Л. Белопольская, Е.Н. Васильева, И.И. Мамайчук, Т.Н. Павлий, Н.П. Слободяник и др.). Следует обратить внимание не только к интеллекту, как к критерию нормального или же отклоняющегося развития, но и к личностным и эмоциональным характеристикам развития. Как показывает теория и практика оказания помощи таким детям в формировании их эмоциональной сферы, имеют место достаточно обширные и не всегда выявленные ресурсы. На наш взгляд, таким ресурсом является сфера общения и связанные с ней социальные эмоции человека.

Исследования личностных характеристик эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР изучены недостаточно. Отсутствуют исследования, направленные на выявление взаимосвязи личностных качеств и эмоциональной сферы. Поведенческая сторона эмоциональной сферы описана, как правило, исходя из негативных ее проявлений. Таким образом, эффективность коррекционно-психологического процесса состоит не только негативных проявлений, но и в определении зоны ближайшего развития, на основе которой возможно построение психолого-педагогической коррекции эмоциональной сферы детей с ЗПР.

Таким образом, вопрос научно-методического обеспечения данного направления работы с младшими школьниками с ЗПР остается одним из главных в специальной психологии. Изучение условий, способствующих коррекции отклонений в эмоциональной сфере младших школьников с ЗПР, и разработка

комплекса психолого-педагогических мероприятий, обеспечивающих эффективность данной работы, наиболее актуальна.

Нами проанализировано огромное количество литературы по теории личности и поведения, но в большинстве своем они не дают ясной картины той роли, которую играет в жизни человека каждая из эмоций. Поэтому многие популярные теории эмоций почти не рассматривают роль эмоций в развитии личности и их влияние на мышление и поведение человека. Как правило, исследователи эмоций занимаются лишь изучением какого-то одного компонента эмоционального процесса. Хотя следует отметить, что в рамках некоторых теорий и предпринимались попытки изучения отдельных аспектов взаимоотношения эмоции, когнитивных процессов, поведения и личности, этот вопрос по-прежнему требует исследований - как теоретических, так и экспериментальных [2, с.387].

Эмоциональная сфера – сложный феномен психической жизни человека. Большинство психологов и педагогов имеют общее мнение, что основу эмоциональной сферы составляют собственно эмоции, чувства, настроение, потребности, мотивы.

Существует большое количество понятий и определений эмоций, нами были подобраны и проанализированы некоторые из них. **Эмоция** - это сложный феномен, включающий в себя нейрофизиологический, двигательно-экспрессивный и чувственный компоненты. **Эмоции** - особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного и неприятного, отношение человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности.

Рассмотрим более подробно развитие эмоционально-волевой сферы в младшем школьном возрасте, согласно возрастным изменениям.

Начало обучения ребенка в школе знаменует собой не только начало перехода познавательных процессов на новый уровень развития, но и возникновение новых условий для личностного роста человека. На данном этапе обучения ведущей для ребенка становится учебная деятельность, а также и другие виды деятельности, в которые включен ребенок данного возраста, - игра, общение и труд влияют на его личностное развитие.

В младшем школьном возрасте закрепляется волевой мотив достижения и становится устойчивой личностной чертой. Это происходит не сразу, а лишь к концу младшего школьного возраста, примерно к III - IV классам. В начале обучения окончательно оформляются остальные личностные свойства, необходимые для реализации этого мотива.

Параллельно с волевой мотивацией достижения успехов и под ее влиянием в младшем школьном возрасте совершенствуются два других личностных качества ребенка: трудолюбие и самостоятельность. В качестве стимулов

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

деятельности выступают те, которые порождают у младших школьников положительные эмоции [4, с.428].

Развитие эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР характеризуется незрелостью. Эмоции детей с инфантилизмом соответствуют эмоциям ребёнка, более младшего возраста: яркие, непосредственные. Эмоционально-волевая незрелость характеризуется тем, что у детей отсутствует типичная для здорового ребёнка живость и яркость эмоций, характерны слабая заинтересованность в оценке, низкий уровень притязаний, повышенная внушаемость, отсутствие критики. Эмоциональные реакции этих детей примитивны и поверхностны.

При изучении специальной литературы было выявлено, что задержка эмоционального развития связана с рядом невротических наслоений - неуверенностью, боязливостью, капризностью, связанных с ощущением своей физической неполноценности, а иногда вызванных режимом запретов и ограничений, в котором находится соматически ослабленный ребёнок [1, с.534].

Задержка психического развития затрагивает всю психическую сферу ребенка, и, является системным дефектом. Следовательно, процесс обучения и воспитания должен выстраиваться с позиций системного подхода. Необходимо сформировать полноценный базис для становления высших психических функций и обеспечить специальные психолого-педагогические условия, необходимые для их формирования. При ЗПР нарушения имеют полиморфный характер, их психологическая структура сложна. Выраженность повреждений и (или) степень несформированности психических функций может быть различной, возможны различные сочетания сохранённых и несформированных функций, этим и определяется многообразие проявлений ЗПР в дошкольном возрасте.

При нормальном развитии младший школьник с лёгкостью усваивает систему знаний и поднимается на новые ступени развития в повседневном общении, со взрослыми (при этом активно работают механизмы саморазвития), то при задержке психического развития каждый шаг может осуществляться только в условиях целенаправленного формирования каждой психической функции с учетом их взаимодействия и взаимовлияния [3, с.288].

Литература:

1. Вартамян, Г. А., Петров Е. С. Эмоции и поведение. - Л., 1989 - 534.
2. Изард, К. Эмоции человека.- М., 1980. С. 387.
3. Изотова, Е.И., Никифорова. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательство центр «Академия», 2004. - 288с.

4. Личность и прогнозирование: межвуз. сборник. научных трудов/ Л.: ЛГПИ, 1985. С. 428.

Козлова Наталья Александровна
ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», факультет психологии, 4 курс. Научный руководитель: Бабушкина Н.А., к.п.н., доцент кафедры «Специальная психология»

РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В ПРОЦЕССЕ СПОРТИВНЫХ ИГР

Память имеет большое значение в жизни человека, она расширяет и обогащает его жизненный опыт, не требуя от человека специальных усилий. Особое место для ребенка занимает двигательная память, поскольку она важна для формирования практических и трудовых навыков, таких как ходьба, плавание, рисование, письмо и т. д. Однако, при воспроизведении движений ребенок не всегда повторяет их точь-в-точь в том же виде, как раньше, но, общий характер движений сохраняется, поэтому двигательная память необходима для того, чтобы научиться осуществлять соответствующие действия.

Проблема развития двигательной памяти у детей с ЗПР в настоящее время недостаточно изучена, поэтому перед нами была поставлена *цель* - выявить особенности двигательной памяти у младших школьников с ЗПР, составить и апробировать коррекционно-развивающую программу, направленную на развитие двигательной памяти в процессе спортивных игр у этих детей.

Объект исследования – двигательная память.

Предмет исследования – развитие двигательной памяти в процессе спортивных игр у младших школьников с ЗПР.

Гипотеза: мы предполагаем, что развить двигательную память у младших школьников с ЗПР возможно посредством:

- спортивных игр **малой и большой подвижности;**
- игровой формы с музыкальным сопровождением и элементами соревнований.

Критерии двигательной памяти: уровень развития скоростно-силовых качеств, точность воспроизведения движений, оценка уровня физического развития и двигательной подготовленности учащихся.

Исследование проводилось в ГОУ ТО «Тульская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VII вида» г. Тулы с 11 младшими школьниками 9-11 лет.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что среди ученых нет единого подхода к определению двигательной памяти. Двигательная память трактуется как «моторная память» (П.П. Блонский, А.А. Венгер, В.В.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Зеньковский, К.К. Платонов, Е.Д. Юсим и др.), «память на движения» (В.И. Гончаров, Е.П. Ильин, М.А. Кузнецов, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, В.П. Умнов и др.) [1, с.74-79]. Мы считаем, что двигательная память проявляется в запоминании и воспроизведении движений и их систем. Она лежит в основе выработки и формирования двигательных навыков.

В диагностическую программу для изучения особенностей двигательной памяти младших школьников с ЗПР вошли следующие методики: «Бег на 10м с высокого старта», «Прыжок в длину с места», «Метание на дальность» (Родин Ю.И.), «Точность узнавания статических положений при их зрительном и кинестическом восприятии» (Филлипенко Е.Я.), «Проба Хеда» и «Сложнокоординационная проба Ю.В. Малова» [4].

Исследование выявило следующие недостатки в развитии младших школьников с ЗПР: существенные нарушения двигательных навыков, плохая координация движений, снижение двигательной активности. Дети с такими проблемами в развитии утомляемы, отличаются пониженной работоспособностью, что в значительной степени связано с их физическим недоразвитием. У многих младших школьников с ЗПР отмечается недостаточность двигательных навыков: скованность, неполный объем движений, нарушена их произвольность. Отмечается также недоразвитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации, движения рук неловкие, несогласованные. Учащиеся медленно передвигают ноги, движения вялые, медлительные, напряжены, наблюдается несогласованность движений рук и ног. Кроме того, ученики обладают эмоциональной неустойчивостью, отсутствием внимания и наблюдательности. В работе по коррекции двигательных нарушений у детей с ЗПР надо учитывать, что у них нарушены не элементарные движения, а сложные двигательные акты.

На основе результатов диагностики была составлена и апробирована коррекционно-развивающая программа по развитию двигательной памяти младших школьников с ЗПР в процессе спортивных игр. Бег, прыжки и метания отличаются большой вариативностью выполнения и применения в различных спортивных играх и оказывают существенное воздействие на развитие координационных и кондиционных (скоростных, скоростно-силовых и выносливости) способностей [2, с. 12-21].

Особенность данной программы заключается в проведении занятий, ориентированных на возрастные и индивидуальные особенности и возможности учеников, включающих ряд упражнений и спортивных игр для слухового, зрительного и смыслового восприятия в музыкальном сопровождении с элементами соревновательности, например, игры «Тропинка», «Физкультурники», «Скорый поезд», «Посадка овощей», «Футболист»,

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

«Разведчики», «Стоп, хлоп, раз», «Ручеек». Необходимо чередование подвижных и неподвижных игр, а в начале занятия - проведение разминки.

При реализации корректирующей программы необходимо помнить, что дети младшего школьного возраста отличаются особой подвижностью и постоянной потребностью к движению, однако организм детей с ЗПР не готов к перенесению длительных нагрузок, поэтому игры не должны быть слишком длинными, обязательно нужно делать паузы для отдыха. Вот почему мы в своей работе использовали игры «Неподвижная картина», «Дрозд», упражнения на восстановление дыхания, релаксацию «Конкурс лентяев», которые очень понравились детям [3, с. 17-21].

Эффективность коррекционной работы была проверена в результате повторного диагностического исследования. Сравнительный анализ результатов эксперимента показал динамику в развитии двигательной памяти у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

После проведения контрольного этапа эксперимента уровень развития скоростных качеств у детей значительно улучшился: высокий уровень увеличился с 9 до 27%, средний – с 36 до 55%, низкий уменьшился с 55 до 18%. По уровню сформированности бега наблюдалась следующая динамика: высокий уровень увеличился с 0 до 27%, средний – 27 до 45%, низкий снизился с 73 до 27%. Упражнения стали выполняться правильно, но с небольшими погрешностями (остаются несогласованные движения рук и ног).

В процессе проведения спортивных игр у младших школьников с ЗПР, улучшилась техника выполнения прыжка в длину с места, все дети правильно выполнили исходное положение (ноги врозь на ширине ступни, стопы параллельно), полуприседание с наклоном туловища, однако, небольшие погрешности при приземлении отразились на низком уровне сформированности прыжка (всего 9% против 64% до проведения корректирующей программы), средний уровень увеличился с 36 до 55%, возрос процент учеников с высоким уровнем, которые правильно выполнили упражнение и добились хороших показателей (с 0 до 36%).

При выполнении задания по метанию на дальность встречались следующие нарушения: неправильное исходное положение, неправильный взмах рукой, вялость, не сохранялось равновесие после броска, предмет летел в другом направлении. После корректирующей программы результаты сформированности навыка метания на дальность следующие: высокий уровень увеличился с 0 до 18%, средний – с 36 до 73%, низкий уменьшился с 63 до 9%.

Анализ результатов контрольного упражнения на точность узнавания статических положений при их зрительном и кинестическом восприятии показал, что уменьшил низкий уровень узнавания статических положений с 73% до 27% (дети узнавали более 4 положений на фотографии). Средний уровень возрос с 9% до 45% (дети стали различать правую и левую руку, правильно

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

узнавали статические положения). Высокий уровень при зрительном и кинестетическом восприятии показали 3 (27%) ребенка, они узнали все 6 положений, в сравнении с констатирующим этапом эксперимента (9%).

При изучении координации движений на контрольном этапе эксперимента низкий уровень координации движений снизился с 73%, но остается 45% детей с нарушениями вследствие ЗПР. Согласованность движений левых и правых полушарий значительно улучшилась за счет развития двигательной памяти и проведенной коррекционной программы в процессе спортивных игр, о чем свидетельствует 64% детей со средним уровнем развития против 27% на констатирующем этапе. Высокий уровень показали 9% младших школьников с ЗПР.

Таким образом, если проанализировать данные констатирующего и контрольного этапов эксперимента, можно увидеть количественные и качественные сдвиги в развитии двигательной памяти младших школьников с ЗПР. Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее раскрытие проблемы. Дальнейшая разработка названной и близкой к ней проблематики будет способствовать обогащению теории и практики специальной дефектологии.

Литература:

1. Гончаров В. И. Исследование двигательной памяти.// Вопросы психологии. 2006. №3. С.74-79.
2. Громова О. Е. Спортивные игры для детей. - М.: ТЦ Сфера, 2005. 128с.
3. Мозговой, В.М. Развитие и коррекция нарушений двигательной функции детей и подростков с нарушениями интеллекта в процессе физического воспитания //Дефектология .-2004.- №6.- С.17-21.
4. Родин, Ю.И. Диагностика физического и психического развития детей дошкольного возраста: метод. рекомендации / Ю.И. Родин. - Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2006.- 63 с.

Колмакова Валерия Андреевна

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», факультет психологии, 4 курс. Научный руководитель:
Бабушкина Н.А., к.п.н., доцент кафедры «Специальная психология»

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В
СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФПО 23 апреля 2015

Задержка психического развития (ЗПР) - один из наиболее распространенных психических недугов, который из медицинского диагноза перерастает в широкую социально-демографическую проблему [2, с. 17].

Для обеспечения независимой и продуктивной жизни в социуме подростков с ЗПР необходимо включить в целенаправленный процесс социализации, одним из важнейших институтов которого является система профессионального образования и профессиональной адаптации. Профессиональная ориентация подростков с ЗПР решает одну из важнейших задач социализации личности – задачу ее профессионального самоопределения. Правильное профессиональное определение старшеклассника с ЗПР имеет огромное значение как для него самого, так и для общества в целом [3, с. 37].

На современном этапе развития общества возросшие требования производства к уровню профессиональной подготовленности кадров актуализируют проблемы профессионального самоопределения учащихся школы VII вида, что заслуживает особого внимания, что особенно касается выпускников, поскольку профессиональные намерения у значительной части школьников не соответствуют их способностям и возможностям [4, с. 39].

Изучением проблемы профессионального самоопределения подростков с ЗПР занимались многие, как отечественные, так и зарубежные, педагоги и психологи. Среди них такие известные ученые как Е.А. Климов, А.Е. Голомшток, Л.А. Йовайши, С.Н. Чистякова, Дж. Голланд, Э. Берн, Д. Сьюпер, Э. Гинзберг, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн. Проблемой профессионального определения подростков с ЗПР, занимались такие исследователи, как: Турчинская К.М., Виноградова М.Д., Чистякова С.Н., Дульнев Р.М., Бондарь В.И., Хохлина О.П., Синев В.Н. и др. [4, с. 24].

Целью исследования является организация психологического сопровождения профессионального самоопределения подростков с ЗПР посредством реализации диагностической и составленной коррекционно-развивающей программ.

Исследование проводилось на базе ГОУ ТО «ТС(к)О школа-интернат VII вида» г.Тула. В исследовании принимали участие подростки 9 класса, 16 - 17 лет. Общее количество испытуемых 7 человек.

На констатирующем и контрольном этапах эксперимента применялась диагностическая программа, включающая в себя следующие методики: 1. «Диагностика структуры сигнальных систем» Э.Ф. Зеера, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова; 2. «Карта интересов» А. Голомшток (в модификации Г. Резапкиной); 3. «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)» Е.А. Климова; 4. «Методика изучения профессиональной направленности» Дж. Холланда-Голланда; 5. «Матрица выбора профессий» Г.В. Резапкиной [6].

По результатам проведенной диагностической работы была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на психологическую

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

помощь в профессиональном самоопределении подростков с задержкой психического развития. Она включала в себя 14 занятий продолжительностью 30-40 минут.

Цель программы - содействие в профессиональном самоопределении подростков, развитие у подростков с ЗПР психологической готовности к профессиональному самоопределению, к предстоящему выбору профессии.

В задачи программы: входит развитие представлений и понятий, связанных с миром профессий; активизация самопознания, развитие умения соотносить индивидуальные особенности с требованиями будущей профессии; формирование представлений о профессиональном образовании, возможностях трудоустройства; создание условий для раскрытия способностей обучающихся и их осознанного профессионального самоопределения.

На основе данных, полученных с помощью методик «Карта интересов» и «Матрица выбора профессий» можно сделать вывод об улучшении показателей. Так, если на констатирующем этапе исследования выборы подростков не соответствовали их реальным способностям, то на контрольном этапе группа старшеклассников стала более однозначна в определении своих интересов и приоритетных направлений деятельности. Наиболее предпочтительными среди мальчиков подростков с ЗПР оказались шкалы: радиотехника и электроника, механика и конструирование, спорт и военное дело. Среди девочек наиболее выбираемыми стали: химия и биология, педагогика и медицина, предпринимательство и домоводство. Так же, подростки с ЗПР отдали предпочтение профессиям: инженер-конструктор, телемастер, мастер по изготовлению деталей; еще 14% опрошиваемых кругу профессий - станочник, аппаратчик, машинист; следующие 29% учащихся - помощник воспитателя, няня, лаборант; 57%- профессиям водитель, слесарь, теле-радио мастер, мастер автосервиса.

В соответствии с данными, полученными с помощью методики «Диагностика структуры сигнальных систем» можно сказать, что на контрольном этапе у 43% в сравнении с 0% на констатирующем этапе, ведущей сигнальными системами (с.с.) оказались 1-ая и 2-ая с.с. и в одинаковой степени развиты оба типа мышления (средний тип). У этой подгруппы подростков показатели приближены к норме. У остальных 57% на контрольном этапе, в сравнении с 86% на констатирующем, ведущей является 2-ая с.с. – мыслительный тип ВНД. Первая с.с., как ведущая, на контрольном этапе не выявлена, а на констатирующем к ней можно было отнести 14% учащихся.

По результатам методики «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)» можно сказать, что приоритетными и предпочтительными типами профессий являются группы «Человек- техника» - 57%, «Человек – человек» - 28%, «Человек-природа» - 14%. Не выявлена направленность по отношению к группа профессий «Человек – знак», «Человек – художественный образ».

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Результаты по методике изучения профессиональной направленности Дж. Холланда, ведущими и ярко выраженными типами оказались реалистический тип (57%) и социальный тип (43%).

Таким образом, сравнительный анализ полученных результатов показал стабилизированный и адекватный интерес к предметам; соответствие реальных способностей, возможностей, задатков, выбираемым направлениям деятельности. Полученные данные имеют положительную динамику, что подтверждает эффективность коррекционно-развивающей программы, направленной на психологическую помощь в профессиональном самоопределении подростков с ЗПР.

Литература:

1. Лебединский, Л.Л. Нарушения психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. – М., 2011. – 340с.
2. Мамайчук, И.И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития /И.И. Мамайчук, М.Н, Ильина. -СПб.: Речь, 2012. - 352 с.
3. Основы специальной психологии / под ред. Л.В. Кузнецовой.- М.: Академия, 20010. - 480 с.
4. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / Под ред. У.В. Ульенковой. – СПб., 2012. – 461с.

Колчин Вячеслав Вячеславович

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Проблема изучения эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития в настоящее время становится все более актуальной, поскольку количество таких детей возрастает. В различных исследованиях основной акцент делается на изучение познавательной сферы младших школьников с задержкой психического развития. Вместе с тем эмоциональная сфера влияет на отношение, мотивацию и социальную компетентность этих детей в различной деятельности это было показано в работах Н.Л. Белопольской Е.А. Екжановой Л.В. Кузнецовой.

Коррекция эмоциональной сферы ребенка с задержкой психического развития в последнее время вызывает повышенный интерес таких исследователей как Н.Л. Белопольская Е.Н. Васильева И.И. Мамайчук Т.Н.

Павлий Н. П. Слободяник. Однако в настоящее время недостаточно изучены методы коррекции эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития.

Эмоции - особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами потребностями мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей. [1 с. 12]

Среди компонентов эмоциональной сферы человека выделяют эмоциональный тон ощущений ситуативные эмоции эмоциональные состояния.

Эмоциональная сфера младших школьников с задержкой психического развития характеризуется её недоразвитием. Задержка психического развития - нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание мышление эмоционально - волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста. [2 с. 46]

Развитие эмоциональной сферы ребёнка с задержкой психического развития проходит по тем же законам что и развитие нормально развивающихся детей. В силу интеллектуальной неполноценности оно проходит в своеобразных условиях. Эмоциональная сфера младшего школьника с проблемами в развитии - важнейшая система, которая оказывает огромное влияние на психическую жизнь и поведение ребенка и очень важна для его психического и соматического здоровья.

Незрелость эмоциональной сферы ребенка с задержкой психического развития обусловлена особенностями развития его потребностей и интеллекта. Особенности эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития являются: 1) недостаточное разграничение чувств; 2) малый и примитивный диапазон переживаний; 3) преобладает либо эйфорический фон настроения в сочетании с психомоторной расторможенностью либо пониженное настроение; 4) высокий уровень тревожности страхи; 5) агрессивные тенденции.

Роль эмоциональной сферы в управлении поведением ребенка с задержкой психического развития переоценить трудно. Не случайно практически все авторы, исследовавшие эмоциональную сферу отмечают её мотивирующую роль, связывают эмоции с потребностями и их удовлетворением. Эмоциональная сфера младших школьников с задержкой психического развития требует коррекционных мероприятий.

Коррекция - один из видов психологической помощи; деятельность, направленная на исправление особенностей психологического развития с помощью специальных средств психологического воздействия; а также —

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

деятельность, направленная на формирование у человека нужных психологических качеств для повышения его социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям.

Коррекция эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития должна быть направлена на смягчение у них эмоционального дискомфорта в рамках межличностных взаимодействий с одноклассниками: максимальное снижение агрессивности повышенной гиперактивности негативизма немотивированного упрямства склонности к аффективным реакциям вспышкам гнева раздражительности замкнутости заторможенности с повышенной тревожностью.

Коррекционную работу проводят педагог - дефектолог психолог учитель воспитатель группы продленного дня (педагог дополнительного образования) . По возможности, к этой работе подключаются, и родители, поскольку они являются для ребенка самыми значимыми людьми и без эмоциональной поддержки с их стороны эффективность коррекционной работы снижается.

Коррекция эмоциональной сферы особого ребенка возможна на любом этапе онтогенеза. Особенно актуально решение данной проблемы в период младшего школьного возраста, когда ребенок с одной стороны должен подготовиться к усвоению новых требований и правил, а с другой стороны именно в этот период коррекция личностных черт ребенка, в том числе и эмоциональной сферы наиболее перспективна. В этот период происходит переход от эгоцентрической позиции ребенка к возможности его сопереживания другому.

В связи с этим становится очевидной необходимость коррекции эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития с использованием специально подобранных средств. Одним из средств коррекции эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития являются методы арт - терапии.

Арт - терапия (терапия искусством) - один из методов психологической работы использующий возможности искусства для достижения положительных изменений в интеллектуальном эмоциональном и личностном развитии человека.

На арт -терапевтических занятиях ребенок учится эмоционально отзываться на различные события, снижается тревожность, изменяется отношение к себе и окружающим развивается творческое воображение.

Выделяют следующие виды арт - терапии [3 с. 145]:

Музыкотерапия — это вид арт - терапии где музыка используется в лечебных или коррекционных целях. Возможностями музыкотерапии являются:

- 1) коррекция эмоциональных отклонений;
- 2) стимуляция двигательных функций;

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

3) развитие и коррекция сенсорных процессов (ощущений восприятий представлений) и сенсорных способностей;

4) растормаживание речевой функции;

5) формирование произвольной регуляции поведения.

Имаготерапия занимает особое место среди видов арт - терапии. Ее основой является театрализация психотерапевтического процесса. Возможностями имаготерапии являются: укрепление и обогащение эмоциональных ресурсов и коммуникативных возможностей; воспитание способности адекватно реагировать на возникновение неблагоприятных ситуаций а также способность выполнять роль соответствующую течению событий — принимать адекватный образ и «уходить» таким путем от деформированного образа своего «Я»; развитие способности к творческому воспроизведению специально показанного «лечебного» образа что приобретает самостоятельное значение в оздоровлении личности; тренировка способности к мобилизации жизненного опыта в нужный момент воспитание волевых качеств способностей к саморегуляции; создание в процессе имаготерапии определенного творческого интереса обогащающего жизнь новым содержанием.

Изотерапия - один из наиболее распространенных видов арт - терапии (рисунок лепка) . Этот вид арт - терапии основан на коррекции посредством изобразительной деятельности. Возможностями изотерапии являются: анализ своих чувств эмоций; развитие самоконтроля и рефлексии; налаживание отношений между детьми, в процессе которого сопряженная художественная деятельность помогает в развитии эмпатии; развитие художественно - эстетического вкуса способностей.

Библиотерапия - терапия через книгу предложенная В. Н. Мясищевым) - вид арт - терапии основанный на лечебном коррекционном воздействии чтением. В основе этого вида арт – терапии лежит использование специально подобранного для чтения литературного материала как терапевтического средства с целью решения личностных проблем через идентификацию с образом художественного произведения при помощи направленного чтения.

Возможностями библиотерапии являются:

1) нормализация защитных физиологических и психических процессов человека;

2) приобретение внутреннего покоя равновесия;

3) развитие новых ценностей;

4) воспитание силы воли оптимизма утверждению веры в себя;

5) поднятие настроения отвлечение читателя от навязчивых мыслей о проблемах.

Сказкотерапия в основе которой также лежит психокоррекция средствами литературного произведения — сказки. Возможностями сказкотерапии являются: развитие творческих способностей; расширение сознания;

совершенствование взаимодействия с окружающим миром; достижение эмоциональной устойчивости и саморегуляции; разрешение внутренних конфликтов.

Таким образом, огромная роль в коррекции эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития принадлежит арт - терапии. С помощью средств арт - терапии ребенок может эмоционально и личностно познавать себя и других людей; осуществлять художественное познание окружающего мира; реализовать творческий потенциал. Организация взаимодействия детей с различными видами искусства помогает ребенку выражать свои эмоции и чувства близкими ему средствами: звуками красками движениями словом.

Литература:

1. Воропаева И.П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников: Методическое пособие. – М.: Изд - во ИПК и ПРНО МО 1993. 56 с.
2. Мухина В.С. Возрастная психология. - М: «Академия» 2009. 558 с.
3. Рыбакова С.Г. Арт - терапия для детей с задержкой психического развития. - СПб.: «Речь» 2007. 144 с.

Лазукина Виолетта Владимировна

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», факультет психологии, 4 курс. Научный руководитель:
Степанова Н.А. к. психол. наук, декан факультета психологии

РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СОЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ К ШКОЛЕ

На современном этапе подготовка к школьному обучению из психолого-педагогической переросла в проблему большой социальной значимости. В связи с этим особый интерес требует решение задачи формирования социальных черт личности будущего школьника, необходимых для благоприятной адаптации к школе, усовершенствование и формирование эмоционального положительного отношения ребенка к школе.

Данная тема является одной из самых актуальных на протяжении всей истории дошкольной и общей педагогики. Одной из доминирующих отраслей развития специального образования является обеспечение ранней социализации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы социальной адаптации часто связаны с расстройствами в речевой сфере.

Проблема готовности к обучению в школе рассматривалась многими зарубежными и российскими учеными, педагогами-исследователями (Л.Ф.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Берцфаи, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Г. Витцлак, В.Т. Горецкий, В.В. Давыдов, Я. Йирасек, А. Керн, Н.И. Непомнящая, С. Штребел, Д.Б. Эльконини др.). Подготовка детей к школе является задачей многогранной, охватывающей все сферы жизни ребенка.

А.И. Запорожец указывал, что готовность к обучению в школе составляет следующие структурные компоненты личностного развития: мотивация, произвольность, способность к самоконтролю и регуляции психической деятельности [4, С.125].

Готовность ребенка к школьному обучению - это многокомпонентное, целостное и сложное образование[1, С.30]. Формирование главных социально-личностных предпосылок деятельности является основным показателем общего уровня готовности к школе.

Готовность детей к школьному обучению подразумевает, что общение ребенка со взрослыми не охватывает всех аспектов решаемой проблемы, и наряду отношения ребенка ко взрослому нужно рассматривать и отношения детей со сверстниками [2, С.70].

Зарубежные исследователи (Г. Гетцер, А.Керн, С. Штребел, Я. Йирасек и др.), рассматривая уровень готовности детей к школьному обучению, выделяют три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный.

Успешное обучение ребенка в школе может реализоваться на базе определенного уровня дошкольной готовности, которая предполагает формирование у детей физических, умственных и нравственных качеств, общую психологическую и особую подготовку.

В нашем исследовании рассматривается проблема социальной готовности. Под социальной готовностью ребенка к школе подразумевается умение ребенка общаться в коллективе, заводить новые знакомства, умение слушать своих товарищей и учителя [3, С.175]. К социальной готовности относится и адекватная самооценка, умение оценить свои силы, спокойно относиться к порицанию, справляться со сложностями. Готовность или неготовность ребенка к началу школьного обучения во многом определяется уровнем его речевого развития.

Можно сделать вывод о том, что ребенок с хорошо развитой речью с легкостью вступает во взаимодействие с окружающими людьми, умеет ясно выразить свои идеи, желания, задать вопросы, договориться со сверстниками об общей игре. И, напротив, неясная речь ребенка затрудняет его общение с людьми и нередко накладывает отпечаток на его характер. К 6-7 годам дети с речевой патологией начинают осознавать недостатки собственной речи, тяжело переживают их, становятся застенчивыми, раздражительными.

Нарушения речи - собирательный термин для обозначения отклонений от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, полностью или частично препятствующих речевому общению и ограничивающих способности

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

социальной адаптации человека[5,С.240]. Как правило, они обусловлены отклонениями в психофизиологическом механизме речи, не подходят возрастной норме, самостоятельно не преодолеваются и могут оказывать действие на психическое развитие. Для их обозначения специалистами используются различные, не всегда взаимозаменяемые определения- расстройства речи, дефекты речи, недостатки речи, недоразвитие речи, речевая патология, речевые отклонения. К детям речевыми нарушениями относятся дети с психофизическими отклонениями различной выраженности, вызывающими расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи. У детей с общим недоразвитием речи присутствует низкая самооценка и высокая тревожность, что обуславливает создание коррекционно-педагогических условий для общего развития ребенка, учитывая его особенности и индивидуальные потребности.

Целью нашего исследования является выявление элементов социальной готовности детей с нарушениями речи к школе и составление программ, направленных на ее развитие.

Мы предполагаем, что проблема формирования социальной готовности к школе может быть решена лишь только в том случае, когда у ребенка будет понижена степень тревожности и повышена самооценка. Адаптированная коррекционно-развивающая программа позволит повысить уровень приспособленности к новым условиям и установлению контакта с окружающими. Также она поможет провести профилактику школьной дезадаптации и нарушений в поведении детей.

В соответствии с целью исследования нами разработана диагностическая программа, в которую вошли следующие методики: «День рождения» (М.А. Панфилова), «Детский тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Амен), «Лесенка» (В.Г. Щур), «Какой Я?» (Р.С. Немов), «Изучение новой внутренней позиции» (А.Л. Венгер, Д.Б. Эльконин). Данные методики подобраны с учетом возраста и индивидуальных особенностей старших дошкольников. В методиках преобладает наглядность. Все они в основном акцентированы на ответы к вопросам.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида №142 г. Тулы. В нем приняли участие 10 дошкольников с нарушениями речи.

Как показал анализ результатов диагностической программы, дети с нарушением речи старшего дошкольного возраста имеют недостаточную сформированность социальной готовности к школьному обучению. Для них свойственна высокая степень тревожности. Задания вербального характера выполняют с меньшим интересом, чрезвычайно отзывчивы на похвалу. Наблюдается низкая сосредоточенность на выполняемых заданиях. Дети боятся

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

давать правильные ответы. Они нуждаются в помощи со стороны взрослого, существует необходимость в наводящих вопросах. Дети не имеют достаточно навыков и умений, чтобы успешно обучаться в школе.

На основе полученных результатов составлена коррекционно-развивающая программа, целью которой явилось повышение уровня самооценки и уменьшение тревожности детей с нарушением речи. Эта программа состоит из 10 занятий для детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи, направленных на исправление и формирование системы межличностных отношений на уровне начальных и социальных эмоций. Содержание предложенных занятий дает возможность активизировать творческий потенциал детей, содействует развитию у детей умения работать самостоятельно и стимулирует их активность и позволяет сформировать социально-адаптивные способы действий, знаний, навыков и умений и повысить уровень социально-личностной готовности к школе.

Литература:

1. Капчеля Г.И., Лисина М.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. – Калинин, 2005. – 132 с.
2. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. С.-Пб, 2006. – 150 с.
3. Сапогова Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей 6 – 7-летнего возраста//Вопросы психологии. – 2006. – 370с.
4. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г.В. Фаина. -Балашов: «Николаев», 2004. – 340с.
5. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. / Под общ. ред. д. п. н., проф. Г. В. Чиркиной. — 2-е издание, АРКТИ, 240стр. -380с.

Лобанова Елена Николаевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования

ВОЗМОЖНОСТИ АРТТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Проявление агрессии и агрессивности в поведении подростков с задержкой психического развития является весьма актуальной проблемой в современной коррекционной психологии. В каких бы формах не проявлялась агрессия, она представляет собой действие, направленное на причинение вреда или ущерба

другому. Так же эта проблема касается не только работников в сфере образования, но и общества в целом.

У подростков с задержкой психического развития проявление агрессии и агрессивности весьма сложный и многоаспектный, в понимании возникновения причинно-следственных связей, феномен.

Механизмы агрессивности лиц с эмоционально-волевыми нарушениями только начинают рассматривать в коррекционной психологии (С.А. Морозов, О.С. Никольская), задержкой психического развития (Т.П. Артемьева, Г.В. Грибанова, Г.А. Карпова), легкой умственной отсталостью (Е.А. Стребелева).

Мы рассмотрим такие понятия как «агрессия» и «агрессивность» и зачем человеку такие механизмы реагирования. «Агрессия» произошло от слова *adgradi* (*ad-*на, *gradus*-шаг), в буквальном смысле «двигаться на, наступать». Ученые, рассматривающие агрессию расхожи во взглядах, что представляет собой это понятие.

Агрессия – это мотивированное разрушительное поведение, не соответствующее правилам и нормам существования человека в обществе, приводящее к нанесению вреда объектам нападения (как неодушевленным, так и одушевленным), приводящее к физическому ущербу людям (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и так далее).

Агрессивность – это особенность личности, проявляющаяся в готовности к агрессии. Из вышесказанного следует вывод, что если агрессия – это действие, то агрессивность – стремление к совершению таких действий.

Агрессия (агрессивность) – единое социально-психологическое свойство, формирующиеся в социализации человека и описывающиеся тремя факторами: объективные (характеризует причинение вреда и степень разрушения объекта), субъективные (внутриличностная, характеризует психологическую деятельность агрессора), социально-нормативные (оценочные факторы, такие как уголовный кодекс или морально-этические нормы). В этом понятии автор не разграничивает понятия агрессия и агрессивность, как большинство ученых [1].

Один из наиболее сложных периодов в жизни человека это подростковый возраст. Этот период длится с 12 до 18 лет, он в большую степень определяет дальнейшую жизнь ребенка. Преимущественно в подростковом возрасте формируется характер и другие основы личности.

У несовершеннолетних агрессивное поведение имеет специфическую природу, результатом является социопатогенез, воздействие которого влияет на различные организованные, целенаправленные, стихийные и неорганизованные влияния на личность подростка.

Существуют патологические формы агрессивного поведения, этиологическими факторами которого являются [2: 45]:

- дисгармоническое воспитание;

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

- безнадзорность;
- образец в ближайшем окружении ребенка;
- социальная не успешность подростка;
- врожденные физические отклонения;
- заболевания, имеющие соматический и хронический характер;
- поражения головного мозга или органические заболевания;
- нарушенное интеллектуальное развитие;
- поведенческие расстройства детского подросткового возраста;
- эмоциональные расстройства.

Из вышеперечисленных этиологических факторов большинство признаков свойственно детям с задержкой психического развития. Одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста является задержка психического развития.

Задержка психического развития – это нарушение нормативного темпа психического развития, когда отдельные психические функции (мышление, память, внимание, эмоционально-волевая сфера) отстают в своем развитии от приняты психологических норм для данного возраста (далее ЗПР) [1].

В круг социально-психологических факторов, прямо или косвенно влияющих на задержку психического развития ребенка входит: ранняя эмоциональная депривация (лишение эмоциональных контактов), алкоголизм и наркомания родителей, неприятие ребенка, плохая экология, фактор не полной семьи, низкий уровень образования у родителей, а так же разные варианты неправильного воспитания.

Арттерапия (лат. Art – искусство, греч. therapeia – лечение) — это терапия с помощью средств искусства, способствующая освобождению от сильных и конфликтных переживаний, путем развития внимания к чувствам, увеличение значимости собственной личностной ценности и повышение художественной компетенции [3].

Возможности арттерапии заключаются в [5]:

- выражении агрессивных чувств, эмоций в социально доступной форме;
- работе с чувствами, мыслями, которые кажутся человеку непреодолимыми;
- акцентировании внимания на своих чувствах, переживаниях;
- развитии чувства внутреннего порядка и самоконтроля;
- выражении внутренних переживаний и конфликтов;
- развитии эмпатии, проявлении положительных чувств у подростков с ЗПР;
- усилении ощущения ценности, значимости, неповторимости, индивидуальности собственной личности.

Существует две формы воздействия арттерапии на ребенка с задержкой психического развития [5]:

1. Пассивная. Подросток «потребляет» художественных работы созданные

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

другими людьми (чтение книг, рассматривание картин, прослушивание музыки).

2. Активная. Ребенок сам создает творческую работу (скульптуру, рисунок).

Так же занятия могут быть структурированными (тема строго задается психологом, а в конце занятия обсуждается тема), и неструктурированными (клиент сам выбирает тему и инструменты для занятия) [5].

Более подробно мы рассмотрим виды арттерапии, которые можно использовать для коррекции агрессии подростков с задержкой психического развития.

1. Музыкотерапия.

Музыкотерапия — это метод арттерапии представляющий из себя использование музыки, как средство коррекции. Различные методики музыкотерапии включают в себя целостное и изолированное использование музыкотерапии (музицирование, прослушивание музыки), и использование музыка, как дополнение к другим коррекционным приемам для повышения эффективности и усиления воздействия.

Музыка эффективно работает при коррекции эмоциональных отклонений, двигательных и речевых расстройствах, страхов, отклонений в поведении, при затруднениях в коммуникативной сфере и др.

Психологическим механизмом коррекционного воздействия музыкотерапия выделяет [3, с. 169]:

– Катарсис (эмоциональный выплеск, регулирующий эмоциональное состояние);

– конфронтация с жизненными трудностями;

– осознание собственных переживаний проходит легче;

– повышение социальной активности;

– формирование новых отношений и установок;

– освоение новых средств эмоциональной экспрессии.

Музыкотерапия бывает трёх видов [3, с. 170]:

1. Активная (активная музыкальная деятельность: фантазирование, воспроизведение, импровизация с помощью человеческого голоса и выбранного инструмента).

2. Рецептивная (восприятие музыки с коррекционной целью, с помощью трех форм: коммуникативной, реактивной и регулирующей).

3. Интегративная (синтез музыкального и зрительного восприятия, например, музыкоцветотерапия и музыкаизотерапия).

2. Танцевальная терапия [3, с. 171].

Танцевальная терапия применяется в работе с подростками с ЗПР, имеющими эмоциональные расстройства, нарушения в межличностном взаимодействии.

Использование этого метода требует глубокой и основательной подготовки, так как он может вызвать сильные эмоции, которым не просто найти разрешения. Очень глубокие чувства могут вызвать межличностные взаимодействия в сочетании с танцевальными движениями и физическими контактами

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Цель танцевальной терапии заключается в осознании своего тела, создание положительного образа тела, развитие коммуникативных навыков, использование чувств и получение группового опыта.

3. Рисуночная терапия [3, с.175].

Терапия рисунком позволяет подростку с ЗПР выразить свои фантазии и проблемы, которые он не может высказать с помощью рисунка. Создаются условия для экспериментирования кинестетического и зрительного ощущения. Развиваются творческие способности, эстетический опыт, творческое самовыражение.

Рисунок способствует развитию чувства внутреннего контроля. Работа с рисунком один из безопасных способов разрядки саморазрушительных, разрушительных тенденций. Так же утомление можно снять с помощью рисунка.

В работе практический психолог должен использовать такие темы для рисунков, которые позволят подростку с ЗПР выразить свои чувства и мысли, иногда ми не осознаваемые.

Обычно темы охватывают:

– Отношение к самому себе, своей семье («Я в прошлом», «Я такой, какой я есть», «Мой обычный день», «Я дома», «Мой мир», «Ситуации, в которых я чувствую себя неуверенно»; «Я и мои дети», «Моя главная проблема в общении с детьми»).

– Абстрактные понятия («Одиночество», «Страх», «Любовь», «Три желания», «Остров счастья»).

– Отношения к группе («Что я котел и что получил от работы в группе», «Что я дал группе»).

Индивидуальное рисование, парное и коллективное может быть использовано на занятиях рисуночной терапии. Также при обсуждении работы следует обращать внимание на содержание, цвет, размер, повторы изображения.

4. Сказкотерапия [3, с.178].

Метод сказкотерапии использует сказочную форму для интеграции личности, расширения сознания, развития творческих способностей, разнообразие взаимодействия с окружающим миром.

Коррекционные функции сказки заключаются в символическом «отреагировании» эмоциональных и физиологических стрессов; психологической подготовке к напряженным эмоциональным ситуациям; принятии в символической форме своей физической активности.

Содержание текста сказок вызывает интенсивный резонанс, как у детей, так и у взрослых. На основе образов сказок выделяют два психических уровня: уровень сознания и подсознания, что раскрывает особые возможности при коммуникации. Это крайне важно при работе в сложной эмоциональной обстановке, что позволяет создать эффективную ситуацию общения.

Сказка в работе с агрессивными подростками с ЗПР включает в себе:

1. Использование сказки как метафоры (вызывают свободные ассоциации,

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

касающиеся личной жизни клиента, в последующем это обсуждается).

2. Рисование по мотивам сказки (свободные ассоциации изображаются на рисунке, анализируются и обсуждаются).

3. Обсуждение поведения и мотивов действий персонажа (выявляются ценностные установки человека и его критерий оценки).

4. Проигрывание эпизодов сказки (узнавание новых эмоционально значимых ситуаций и эмоций).

5. Использование сказки как притчи-наравоучения (нацеливание с помощью метафоры варианты решения проблемы).

6. Применение творческой работы по мотивам сказки (переписывание, дописывание, работа со сказкой).

5. Драматерапия [3, с. 181].

Термин «драматерапия» используется для моделирования поведения путем репетиций, обозначения клинических ролевых игр, театра импровизаций, креативной драматики, а также анализа действия.

Драматерапию используют в целях устранения симптомов и отклонений в моделях поведения, для повышения уровня личностного развития и роста. Драма работает как с проблемами агрессивного поведения, так и с незрелостью, связанной с задержкой развития.

При работе с задержкой психического развития работа направлена на развитие психосоциального роста для того, чтобы подросток мог достичь более многообразного самовыражения, высоких жизненных успехов, гармоничных взаимоотношений с другими.

Занятия драмой хороши для развития памяти, воли, воображения, внимания, мышления. Они помогают развитию логики, избавляют от комплексов, внутренних зажимов через воплощение игры несбывшихся мечты и идей. Уровень, на котором «работает» драматерапия, очень различен: от конкретной жизненной задачи (как это сделать) до глубинных экзистенциальных вопросов (зачем я живу, в чем мое предназначение?) [4: 15].

Таким образом, в настоящее время арттерапия как одна из наиболее популярных форм воздействия на агрессивность подростка привлекает к себе повышенное внимание практиков.

Арттерапия может рассматриваться как особое культурное орудие, помогающее детям овладеть своим поведением и агрессивностью. Возможности арттерапевтического средства позволяют решить следующие задачи: формирование умения справиться с агрессивностью; развитие способности познания себя и других людей; повышение представлений о собственной значимости, ценности, формирование положительной Я – концепции».

Литература:

1. Большая психологическая энциклопедия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psychology.academic.ru> <http://dic.academic.ru>

2. Нагаев В.В., Толстов В.Г., Толстов В.В. Основные направления социально-психологической, психотерапевтической и правовой реабилитации подростков-девиантов [Текст]: Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы.- 2003.- №3.-с.40-45. (с 86, 87).

3. Осипова А.А. Общая психокоррекция [Текст]: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512с.

4. Петрова А.Б. Психологическая коррекция и профилактика агрессивных форм поведения несовершеннолетних с девиантным поведением [Текст]: – М.: Флинта : МПСИ,2008. – 152с.

5. Профессиональная Арт-терапевтическая лига. Драматерапия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://artlig.com/ob-art-terapii/dramaterapiya>

Назарова Марина Валерьевна

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», факультет психологии, 4 курс. Научный руководитель:
Хаидов С. К., к.п.н., доцент кафедры «Специальная психология»

ПРОБЛЕМЫ В РАЗВИТИИ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗПР В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

На современном этапе развития школьного образования наблюдаются негативные тенденции роста числа детей с задержкой психического развития, обусловленные, с одной стороны, неблагоприятной микросредой развития детей, с другой стороны, недостаточным уровнем готовности специалистов школьных учреждений.

Выготский Л.С. утверждал, что «внимание является условием успеха любой деятельности и практической, в умственной - помогает достичь качественного результата». [2]

Внимание - один из тех познавательных процессов человека, в отношении сущности и права, на самостоятельное рассмотрение которых среди психологов до сих пор нет согласия, несмотря на то, что исследование внимания ведется много веков. Одни ученые утверждают, что как особого, независимого процесса внимания не существует, что оно выступает лишь как сторона другого психологического процесса. Другие полагают, что внимание представляет собой вполне независимое психическое состояние человека, специфически внутренний процесс, имеющий свои четкие особенности. В качестве обоснования этой точки зрения они указывают на то, что в мозге человека можно обнаружить и выделить особого рода структуры, связанные именно с вниманием, автоматически и физиологически относительно автономные от тех, которые обеспечивают функционирование отдельных

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

познавательных процессов, в частности они ссылаются на большую роль ретикулярной формации в обеспечении внимания.

Особенности внимание у детей младшего возраста с ЗПР характеризуются недостаточной сформированностью произвольного внимания, дефицитарностью основных его свойств: концентрации, объема, распределения [1].

Проведенный анализ научного изучения проблемы исследования внимания в общей, возрастной и специальной психологии в младшем школьном возрасте позволил автору провести исследования. Для проведения констатирующего и контрольного этапов исследования были выбраны следующие методики: «Найди и вычеркни», «Перепутанные линии», «Запомни и расставь точки», «Треугольники», «Проставь значки».[3] Данные методики позволяют диагностировать продуктивность, устойчивость, объем, переключаемость, концентрацию, распределение внимания. Практическая часть исследования проводилась на базе Тульская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа - интернат для обучающихся, воспитанников с ОВЗ №1 с детьми 2 класса, в количестве 10 человек, из них 8 мальчиков и 2 девочки. Результаты диагностического обследования детей на констатирующем этапе позволил выделить следующие особенности внимания этих детей:

1. Дети с ЗПР имеют недостаточный объем внимания;
2. Обладают низкой концентрацией внимания;
3. Не умеют переключать внимание;
4. Не умеют распределять внимание;
5. Имеют низкий уровень устойчивости внимания.

Такие результаты объясняются повышенной отвлекаемостью детей на посторонние раздражители, а также нарушенным восприятием, которое мешает узнаванию и способствует смешению сходных по назначению изображений. В соответствии с данной программой и полученными результатами была выбрана коррекционно-развивающая программа Севостьяновой Е. О., целью которой является развитие свойств внимания (устойчивости, переключаемости, распределения, объема и концентрации) у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

После окончания формирующего этапа эксперимента была проведена повторно диагностическая программа с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе. Полученные качественные данные были сопоставлены. В ходе контрольного этапа исследования выявлено:

1. достаточная концентрация и переключаемость,
2. недостаточность распределения внимания,
3. суженный объем у детей с задержкой психического развития,
4. устойчивость внимания снижена (частые отвлечения),
5. достаточная работоспособность.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Следует отметить, что по итогам проведения коррекционно-развивающей программы по сравнению с констатирующим этапом наблюдаются позитивные изменения в сфере развития внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР:

- «Найди и вычеркни» - на констатирующем этапе 6 человек имеют средний уровень, и 4 человека - низкий уровень продуктивности и устойчивости внимания, а на контрольном 9 человек имеют средний уровень, и 1 человека - низкий уровень. Высокого уровня не обнаружено ни на констатирующем, ни на контрольном этапе.

- «Перепутанные линии» - на констатирующем этапе 2 ребенка показали хороший уровень концентрации и устойчивости внимания, 6 человек - удовлетворительный уровень. А также у 2 детей отмечен неудовлетворительный уровень. На контрольном этапе - 2 ребенка показали хороший уровень концентрации и устойчивости внимания, 7 человек - удовлетворительный уровень. А также у 1 ребенка отмечен неудовлетворительный уровень.

- «Запомни и расставь точки» - на констатирующем этапе у большинства детей (5 человек) средний уровень объема внимания, у 4 детей обнаружен низкий уровень, очень низкий уровень показал 1 ребенок. На контрольном этапе - у 8 человек средний уровень объема внимания, у 1 ребенка обнаружен низкий уровень, очень низкий уровень показал 1 ребенок. Высокого уровня не выявлено ни на констатирующем, ни на контрольном этапах.

- «Треугольники» - на констатирующем этапе средний уровень наблюдается у 4 детей, у 5 детей обнаружен низкий уровень переключения и распределения внимания, очень низкий уровень показал 1 ребенок. На контрольном этапе - у 1 ребенка обнаружен низкий уровень переключения и распределения внимания, средний уровень наблюдается у 5 детей, выше среднего - показали 4 ребенка. Высокий уровень не выявлен. На контрольном этапе отсутствует очень низкий уровень.

- «Найди отличия» - на констатирующем этапе 4 ребенка показали средний уровень концентрации внимания, 6 человек - низкий уровень. На контрольном этапе - 3 ребенка показали высокий уровень концентрации внимания, 3 человек - средний уровень, 4 ребенка - низкий уровень. Высокий уровень выявлен только на контрольном этапе.

Литература:

1. Борякова Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития \ \ Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004, № 1. С. 4-6
2. Гиппенрейтер Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. - М.: ЧеРо, 2001. 58 с.
3. Осипова А.А. Диагностика и коррекция внимания. М: Творческий Центр, 2004. 32 с.

Пирогова Мария Николаевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Соколова А.В., к.п.н., доцент кафедры ПиПДиНО

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Актуальность исследования особенностей наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью объясняется постоянным ростом количества детей с данным нарушением в развитии, а также необходимостью выявления определенных психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста для повышения успешности в учебной деятельности данной категории детей.

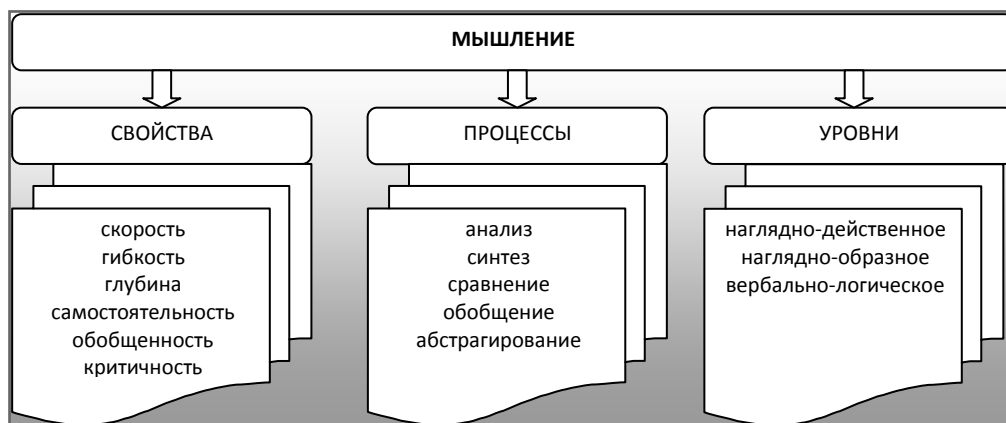
Характеризуя *мышление* как познавательный процесс психического опосредствованного отображения свойств объектов и явлений окружающего мира, необходимо обратить внимание, что мышление детей с умственной отсталостью обладает определенными особенностями, которые мы раскроем в данной статье.

Для характеристики наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью является необходимым описать сущность структурных компонентов мышления, к которым относятся свойства, процессы и уровни.

Выделяют такие *свойства* мышления: скорость, гибкость, глубину, самостоятельность, обобщенность, критичность и другую; *процессы* мышления: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование и другое, которые могут осуществляться на *уровне* наглядно-действенного, наглядно-образного, вербально-логического мышления [2, с. 56].

Схема 1.

Структура мышления



Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФПО 23 апреля 2015

У детей нормы в период младшего школьного возраста совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению. Данные формы мышления представляют собой единый процесс познания реального мира, в котором может преобладать то одна, то другая форма мышления в различные моменты, вследствие этого познавательный процесс в целом приобретает специфический характер.

У детей с умственной отсталостью все виды мышления оказываются недоразвитыми. Выготский Л. С. говорил об относительной сохранности у детей с умственной отсталостью практического интеллекта. Дети могут решать проблемные ситуации на уровне практического действия [1, с. 180].

Отличительной особенностью деятельности детей с умственной отсталостью является нарушение его познавательной деятельности, связанное с неполноценностью чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельностью. Недостатки речевого развития приводят к затруднению в выявлении существенных признаков предметов и установления связей между ними. Данные нарушения ярко выражены в операциях обобщения и опосредованного познания. Несформированность мыслительных процессов сказывается на общем интеллектуальном и социальном развитии детей с умственной отсталостью, задерживает и затрудняет процесс обучения, углубляет негативное отношение этих детей к познавательной деятельности.

Наглядно-образное мышление рассматривается, как внутренний план действия, а так же как способность оперировать конкретными образами предметов при решении определенных задач. Способность к оперированию образами в умственном плане не является непосредственным результатом усвоения знаний и умений, она возникает и развивается в процессе взаимодействия определенных линий психического развития: речи, игровой деятельности предметных действий, подражания, действия замещения, и т. д. Мыслительная деятельность выступает как оперирование образами [2, с. 87].

Характеризуя процессы мышления детей с умственной отсталостью, мы отмечаем недоразвитие процессов мышления, в частности анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования и обобщения.

Операция анализа у детей с умственной отсталостью характеризуется бедностью, для данной категории детей характерно, то, что они замечают в первую очередь те свойства предмета, которые бросаются в глаза, ими редко выделяются функциональные свойства. В их анализе нет системности и последовательности: одни признаки называются несколько раз, а другие – не замечаются совсем; существенные признаки выделяются рядом со второстепенными. Дети с умственной отсталостью не владеют критериями анализа, а также словесным обозначением отдельных признаков предмета.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

В связи с тем, что у детей с умственной отсталостью недостаточно развита операция анализа, так же недостаточным оказывается и операция синтеза. Объединяя выделенные признаки в единое целое, ребенок получает неточное, неполное, а порою и ошибочное представление о предмете. Синтез, предполагает не только учет всех признаков и свойств предмета, но и требует правильного их сочетания, а необходимость отображения взаимного расположения частей и соотношения свойств предмета усложняет процесс синтеза. Дети не могут самостоятельно выделить, а потом объединить элементы предложения, слова, буквы; не умеют проанализировать условие задачи; описать предмет или его изображение. Благодаря специальной работе недостатки анализа и синтеза поддаются коррекции. Анализ обогащается, приобретает системность, теряет хаотичность; становится точнее и синтез [4, с. 145].

На основе анализа развивается операция сравнения – выделение отличных и общих признаков предметов и явлений. Эта операция детям с умственной отсталостью дается с большими трудностями. Дети выделяют мало отличий, не могут использовать критерии сравнения, сопоставлять предметы по признакам, из сравнения двух предметов переключаются на анализ одного из них или на сравнение отдельных его частей. Дети не замечают разницу между подобными предметами, не могут найти общего между объектами, которые отличаются один от другого. Они замечают отличие лишь в разнородных предметах, в которых нет выразительного сходства, как во внешнем строении, так и в использовании. Легче детям определять признаки отличия, чем подобия. Так же, как и анализ, сравнение умственно отсталых учеников отличается хаотичностью.

Операция обобщения осуществляется на основе абстрагирования. Из всех операций мышления абстрагирование и обобщение у умственно отсталых детей страдают в наибольшей степени. Особенности развития этих операций изучала Н. М. Стадненко. Она предлагала детям задания «четвертый лишний», за которым необходимо было из четырех предметных картинок три объединить в группу, а одну изъять как таковую, что к этой группе не принадлежат, и обосновать свое решение.

Анализ особенностей выполнения этого задания детьми с умственной отсталостью позволил выделить такие ровные обобщения:

- «нулевой» – дети не понимают инструкцию и манипулируют карточками;
- «ситуативный» – дети не владеют абстрагированием, воспринимают предметы целостно в конкретной ситуации и определяют лишним тот из них, который не отвечает ситуации;
- «обобщение–группировка» – дети уже выделяют одни признаки и абстрагируются от других, но еще не могут различать, которые из этих

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФПО 23 апреля 2015

признаков являются существенными, а которые – несущественными, потому обобщения проводят по несущественным признакам;

– «понятийное обобщение» – дети группируют предметы на основе существенных признаков [4, с. 155].

Выделяется следующие типы понятийного обобщения:

– полное вербальное – обе группы предметов называются под соответствующие обобщающие категории;

– неполное вербальное – обобщающей категорией называется одна группа предметов;

– невербальное – когда ребенок правильно изымает лишний предмет, но не может объяснить свое решение с помощью использования родовых понятий.

Таким образом, все названные ровные обобщения можно наблюдать у одного ребенка, но в разных ситуациях. Хорошо знакомый материал за привычными категориями ребенок может обобщать на понятийном уровне. Если ребенку предложить провести эту операцию с малознакомыми предметами, то уровень обобщения может оказаться ниже. Самой сложной для учеников с умственной отсталостью оказывается ситуация, когда знакомый материал необходимо классифицировать по необычным критериям. Преобладает у учеников вспомогательной школы ситуативный уровень обобщения. Другие уровни формируются благодаря обучению. Самостоятельно овладеть этой операцией дети не в состоянии, так же, как и большинством других операций мышления, описанных выше, в частности, сравнением. Неправильное обобщение в умственно отсталых часто происходит за счет неадекватного использования выделенного признака, расширения ее значения. Вследствие этого группы объектов, с одной стороны, излишне расширяются и к ним привлекаются предметы другого рода, а с другой стороны – сужаются, поскольку однородные объекты не включаются в состав группы.

Низкий уровень обобщения и абстрагирования приводит к трудностям усвоения учебного материала, неумению пользоваться абстрактными словами, конкретности мышления. Ярко иллюстрирует сказанное такой пример. В младших классах вспомогательной школы много внимания уделяется усвоению времен года и их признаков, впоследствии дети изучают и месяцы. Если после этого предложить ученику назвать времена года, он часто перечисляет месяцы, или рядом со временами года называет и месяцы. Это значит, что ученик в действительности не владеет понятием ни о временах года, ни о месяцах. Поэтому в коррекционной работе много усилий прилагается для того, чтобы развить эти операции мышления. Эксперименты Л. В. Занкова выявили расплывчатость, недифференцированность понятий, невозможность выйти за пределы непосредственного конкретного опыта. На трудности обобщения и

абстрагирования как основной фактор в структуре олигофреничного слабоумия указывала М. С. Певзнер [4, с. 158].

Характеризуя свойства мышления детей с умственной отсталостью необходимо отметить, что в психологии мышление рассматривается как деятельность, успешность которой зависит не только от высокого уровня сформированности когнитивных операций, но и от наличия мотива, который побуждает к познанию; умение производить целеустремленные умственные действия, контролировать их, оценивать результат в соответствии с целью.

В связи с этим можно отметить, что в отличие от учеников с нормальным психофизическим развитием, которые способны преодолеть усталость под воздействием интереса, стремления к успеху, самоутверждения, дети с умственной отсталостью данной способностью не обладают.

Появление трудностей познавательного характера усиливает активность детей с нормальным интеллектом и утомляет и истощает умственно отсталых. Застывшее мышление оказывается в несостоятельности изменить способ выполнения задания, найти более рациональный путь достижения цели.

Мышление детей характеризуется конкретностью и ситуативностью. Это значит, что ребенок может выделить только те свойства предметов и явлений, действие которых он может определенным образом почувствовать. Усвоенные закономерности он привязывает к конкретной ситуации, но не переносит на аналогичные. Данная ситуация происходит из-за того, все признаки ситуации воспринимаются как равноценные, не происходит дифференциации этих признаков на существенные и несущественные. Аналогичная задача, которая отличается лишь несущественными характеристиками, воспринимается как совсем новая, что вынуждает искать новые способы решения. И, наоборот, задача, которая существенно отличается от развязанной и подобная ей лишь по второстепенным свойствам, воспринимается как аналогичная.

Критичность мышления детей с умственной отсталостью также оказывается сниженной. Они не замечают допущенных ошибок, а просьба педагога найти их и исправить может привести к увеличению их количества.

Познавательная активность учеников с умственной отсталостью не направляется на оценивание соответствия результата поставленной цели, которая увеличивает достоверность неадекватных поступков.

Важной движущей силой развития являются познавательные интересы, которые у детей с умственной отсталостью оказываются несформированными. В основе низкой познавательной активности учеников вспомогательной школы лежит свойственная им психическая пассивность, которая принадлежит к первичному дефекту. Поэтому они являются безразличными к учебе, избегают заданий, которые требуют преодоления трудностей. Они крайне редко обращаются с вопросами к взрослым. А если и спрашивают, то не для того, чтобы узнать, а во избежание умственных усилий. Ответы взрослых не

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

учитываются в их деятельности, не способствуют ее усовершенствованию. Собственно, в таких ситуациях ребенок просто ожидает, что взрослый выполнит задание вместо нее. Безусловно, ученики с умственной отсталостью могут проявлять интерес к учебным занятиям, технике, спорту, музыке, рукоделию. Однако эти интересы являются однообразными, поверхностными, неинтенсивными, неустойчивыми. Возможности формирования познавательных интересов детей с умственной отсталостью исследовала Н. Г. Морозова и выделила в этом процессе *четыре этапа*.

На первом этапе интерес связан с формами работы, а не с содержанием. Детей можно заинтересовать играми, сказками, ярким наглядным материалом, доступными им заданиями.

На втором этапе возникает интерес к процессу усвоения определенных познавательных навыков, который зависит от эмоциональности и резвости объяснения. Интерес к форме и процессу познания может отвлечь от содержания учебного материала.

Содержание рядом с формами и процессом познания начинает интересовать учеников на третьем этапе.

На последнем этапе формирования познавательной активности ведущая роль принадлежит умственному поиску [3, с. 74].

У учеников с умственной отсталостью преобладает первый и второй уровни познавательных интересов, а третий и четвертый можно сформировать лишь у части детей путем специально организованной педагогической работы. Мотивы, которые побуждают умственно отсталого ребенка к познавательной деятельности, часто лежат за пределами этой деятельности. Чаще всего это стремление выполнить требования педагога. Желание узнать что-то новое возникает у этих детей лишь благодаря специальной педагогической стимуляции, эмоциональному «заражению». При этом вызванное таким образом желание требует постоянной поддержки. Необходимость привлечения мышления для решения проблемной ситуации ради достижения цели, удовлетворения определенной потребности самого ребенка часто приводит к тому, что ребенок или отказывается от намеченного или ожидает помощи со стороны взрослых.

Особенности организации познавательной и практической деятельности, которая требует умственных действий, у детей с умственной отсталостью исследовали Г. М. Дульнев, Б. Г. Пинский и др. Они установили, что дети с недоразвитым интеллектом склонны приступать к выполнению задания без надлежащей ориентации в нем, без выразительного осознания цели, анализа условий, планирования.

Пинский Б. Г. обращает внимание на то, что умственно отсталым детям свойственна склонность к упрощению условия задания (уменьшение количества требований), в отличие от детей с сохранным интеллектом, которые могут не

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

достичь цели быстрее в связи с осложнением условия (увеличение количества требований). В отличие от нормального развития при умственной отсталости спонтанно не формируются такие умственные действия как, поиск и исправление ошибок, планирование, контроль, сопоставления конечных и промежуточных результатов с соответствующими целями [3, с. 85].

Для детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью характерны следующие *особенности наглядно-образного мышления*:

- непоследовательность мышления;
- слабость регулирующей роли мышления;
- конкретность мышления, слабость обобщений;
- затрудненность абстрагирования;
- стереотипность мышления;
- не критичность мышления.

Развитие и совершенствование наглядно-образного мышления детей с умственной отсталостью должны осуществляться в процессе работы со знакомыми объектами и быть направлены в первую очередь на коррекцию их чувственного познания и речи. Для этого, по мнению Н. М Стадненко, на этапе чувственного познания особую значимость имеют: целесообразная, направленная педагогом активизация самостоятельности учащихся; разнообразие чувственного познания.

Таким образом, мышление – это сложный познавательный психический процесс отражения существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира. Мышление умственно отсталых детей отличается глубоким своеобразием, так как недостатки их психики в целом проявляются тем значительнее, чем сложнее тот иной вид психической деятельности.

У умственно отсталых детей выявлены особенности восприятия, значительные недостатки представлений, ограниченность воображения. Источник развития мышления, как у нормальных, так и у умственно отсталых детей – практическая деятельность. Учет всех принципов и педагогических условий обеспечит успешное, гармоничное развитие личности ребенка, в частности и рассматриваемого нами процесса мышления.

Литература:

1. Андреева К. А. Формирование наглядно-образного мышления у детей с умственной отсталостью посредством использования конструирования [Текст] / К. А. Андреева // Педагогическое мастерство: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 175-183.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский: Собр. соч. в 6 т. – Т.2. М., 1982. – 361 с.

3. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Академия, 1998. – 144 с.
Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / В. Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160.

Полторацкая Светлана Анатольевна
НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования, 3 курс, 3О

Научный руководитель: Храмова Е.Ю., к.п.н., доцент кафедры ПиПДиНО

ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

На современном этапе обществу необходимы люди, которые являются не просто потребителями знаний, но и активными участниками их поиска. Общество хочет видеть в выпускнике личность компетентную, со сформированными языковыми, коммуникативными и информационными навыками, умеющую работать в команде, готовую к постоянному самообразованию. Формирование обозначенных умений и навыков начинается еще на ступени дошкольного образования [5, с. 3].

Значимость развития коммуникативных умений обозначена в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования – «социально-коммуникативное развитие направлено на развитие общения и взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками; формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками» [4, с. 5].

В настоящее время актуальным становятся вопросы инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Важным условием успешного включения детей с интеллектуальными нарушениями в образовательную среду является максимальный учет их особых образовательных потребностей. Эффективность коррекционной и развивающей работы с детьми данной категории в значительной мере зависит от уровня сформированности их коммуникативных умений, так как социальный опыт ребенка с умственной отсталостью, так же как и у нормально развивающегося сверстника, складывается под влиянием общественных отношений и связей на основе коммуникации с окружающими его людьми.

Проблемой развития коммуникативных умений у дошкольников с умственной отсталостью занимались многие авторы - Ж.И. Шиф, Т.А.Власова, Л.В. Занков, М.С. Певзнер, Г.М. и др. В своих трудах они говорили, что у ребенка старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью недостаточно развиты инициативность и самостоятельность в разных видах

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

деятельности - игре, общении; он не готов к совместной деятельности; мало способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, так как ребенок эмоционально обеднен; плохо владеет устной речью, с трудом выражает мысли и желания, испытывает затруднения при использовании речи для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения; пассивен при общении, редко задает вопросы взрослым и сверстникам, у него снижен познавательный интерес.

Актуальность и значимость проблемы развития коммуникативных умений и их коррекции у детей с интеллектуальным недоразвитием определяется тесной связью процессов познавательной деятельности ребенка и уровнем развития речи.

Для определения уровня развития коммуникативных умений у старших дошкольников с умственной отсталостью нами было проведено исследование, которое осуществлялось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 23 «Фонтанчик» комбинированного вида, город Нижний Тагил. В нашем исследовании принимали участие дети 6 лет, имеющие легкую степень умственной отсталости и посещающие коррекционную группу детского сада. Состав исследуемой группы - 3 мальчика и 2 девочки. Мы изучали уровень речевого развития, умение устанавливать причинно-следственные зависимости наглядной ситуации, делать обобщения, составлять рассказ по серии последовательных картинок, а также исследовали взаимоотношения детей со сверстниками и развитие коммуникативных умений. Для этого мы использовали следующие методики:

- Методика изучения уровня речевого развития (автор методики М.А. Поваляева),
- Методика «Последовательные картинки» (автор методики С.Д. Забрамная),
- Методика «Варежка» (автор методики Г.А. Цукерман).

Интерпретация методики «Изучение уровня речевого развития» позволила определить уровень речевого развития старших дошкольников с умственной отсталостью. Результаты обследования детей по данной методике представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

Результаты методики «Изучение уровня речевого развития»

Уровень речевого развития	Количество испытуемых (%)
Высокий	0%
Средний	0%
Допустимый	40%
Низкий	60%

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Нами было установлено, что в указанной группе преобладают допустимый (40%) и низкий уровень (60%) речевого развития. Речевое развитие, соответствующее высокому и среднему уровням, не сформировано ни у одного испытуемого.

Методика «Последовательные картинки» (автор методики С.Д. Забрамная) позволила нам определить сформированность умения составлять рассказы и устанавливать причинно следственные связи у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью. Анализ результатов показал, что большинство детей имеют допустимый (60 %) и низкий (40%) уровень составления рассказов и умения устанавливать причинно-следственные связи. Один ребенок (20%) сам выставил картинки последовательно, пытался составить рассказ по ним. Два воспитанника (40%) с помощью взрослого установили последовательность, но рассказ составить не смогли, еще два дошкольника с умственной отсталостью (40%) картинки разложить не смогли, рассказ составить не получилось - только описывали отдельные детали на картинках.

Во время проведения исследования по методике «Варежка», мы рассмотрели взаимоотношение детей со сверстниками и общее развитие коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Один воспитанник (20%) предпринимал попытки наладить общение с товарищем во время выполнения задания, но речь носила отвлеченный характер, не связанный с целью задания, это соответствует среднему уровню развития коммуникативных умений. Один дошкольник с умственной отсталостью (20%) обратил внимание, что выполняет общее задание с товарищем, но раскрашивал варежку независимо от него, попыток общения не предпринимал. Остальные дети не поняли задание и при его выполнении игнорировали друг друга. Результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2.

Результаты методик «Последовательные картинки» и «Варежка»

Уровень развития коммуникативных умений	«Последовательные картинки»	«Варежка»
	Количество испытуемых (%)	
Высокий	0%	0%
Средний	20%	20%
Допустимый	40%	20%
Низкий	40%	60%

Таким образом, можно сделать вывод о низком уровне развития коммуникативных умений у старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, поскольку только один дошкольник с умственной отсталостью (20%) показал результат среднего уровня развития коммуникативных умений, два воспитанника (40%) - показали результат допустимого уровня, все остальные дети (40%) продемонстрировали низкий

уровень развития коммуникативных умений. У всех детей исследуемой группы плохо развита речь, они затрудняются при установлении причинно-следственных связей, с трудом составляют рассказы, либо не могут составить их совсем, не умеют общаться со сверстниками и взрослыми. Все это говорит о необходимости работы по развитию коммуникативных умений у старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Для детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью необходима система развивающих и коррекционных занятий и упражнений, которая будет способствовать развитию коммуникативных умений, и побуждать их к деятельности. В связи с этим становится явной необходимость поиска новых форм и средств развития коммуникативных умений у умственно отсталых дошкольников. Одним из средств является драматизация, которая оказывает положительное влияние на развитие речи, мышления, познавательных процессов детей.

Драматизация - это действие, которое строится с опорой на сюжет какого-либо литературного произведения или сказки, во время разыгрывания которого ребенок развивает знакомый сюжет или придумывает новый. Важно, что при этом ребенок не только играет, но и создает свой маленький мир, в котором чувствует себя хозяином и творцом происходящих событий. Он строит отношения персонажей и управляет их действиями. Ребенок в драматизации становится актером, сценаристом, режиссером. При этом он никогда не играет молча. Своим голосом или голосом одного из персонажей ребенок озвучивает все переживания и события. Он придумывает свою историю, проживая те события, которые в обычной жизни ему бывают нелегко пережить. Во время драматизации у ребенка происходит активное развитие речи, обогащается словарный запас, развиваются воображение и творческие способности ребенка, способность управлять собой, умения удерживать свое внимание, следя за сюжетом и действиями персонажей. Поэтому драматизация очень полезна и важна для ребенка на всех этапах его развития, особенно для ребенка с умственной отсталостью. Функции драматизации определяются её психологическими особенностями, которые раскрыты в исследованиях Л.С. Выготского, С.Л.Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, и др.

Чаще всего основой драматизации для детей дошкольного возраста с умственной отсталостью являются русские народные сказки. В сказках образы героев наиболее яркие и ясные, они привлекают детей ясной целью поступков и динамичностью, действия чётко сменяют одно другое, не нарушая логики развития событий, поэтому дети охотно драматизируют их. Умственно отсталые дети с удовольствием принимают участие в драматизации с помощью кукол. Драматизация позволяет задействовать детей с различным уровнем развития коммуникативных умений: кто-то из дошкольников может участвовать в самой драматизации, кто-то в ее подготовке, а кто-то будет участвовать только в

качестве зрителя. Легко драматизируются любимые детьми русские народные сказки «Репка», «Колобок», «Теремок», «Три медведя», «Волк и семеро козлят» и другие. В процессе драматизации воспитанники лучше усваивают логику и последовательность событий и поступков героев, их развитие и причинно-следственную связь, идейное содержание произведения.

Существуют адаптированные сказки для детей с умственной отсталостью, которые не перегружены малознакомыми словами и понятиями, они имеют малый объем, с внесенными дополнительными элементами, которые облегчают восприятие произведения. Все это способствует доступному пониманию и воспроизведению сказки умственно отсталым ребенком. Даже, когда ребенок является всего лишь зрителем действия, сказка, спектакль, театральное действие всегда положительно влияют на его восприятие. Яркие костюмы, интересные кукольные персонажи вызывают у них положительные эмоции: радость, смех. Сказка способствует увеличению речевой активности таких детей, ведь даже безречевые дети проявляют попытки изобразить с помощью различных звуков персонажей сказок на элементарном уровне. Интересное театральное представление оказывает большое влияние на поведение ребенка: успокаивает его, настраивает на хороший лад, дарит положительные эмоции.

Также, уместно использовать для драматизации игры со словом, которые способствуют развитию творческой фантазии, связной речи, побуждают ребенка к желанию сочинять небольшие рассказы и сказки, подбирать простейшие рифмы.

В коррекционной работе с детьми с умственной отсталостью всегда необходимо опираться на их познавательный интерес, эмоциональный мир, именно поэтому так важно стихотворение в драматизации. Стихотворный текст как ритмически организованная речь способствует развитию голосового аппарата ребенка и активизации всего его организма. Стихотворения не только формируют четкую, грамотную речь, но и вызывают эмоциональный отклик в душе ребенка, делают намного ярче и интереснее всевозможные задания и игры. Как показывает опыт, особенно привлекательны для детей дошкольного возраста стихи-диалоги. При драматизации стихотворения-диалога, говоря от имени определенного действующего лица, ребенок быстрее раскрепощается и легко включается в диалог с партнером по драматизации. Из стихотворения можно создать целый мини-спектакль и разыграть его в форме этюдов.

Драматизация для ребенка с нарушениями интеллекта обеспечивает целый комплекс психолого-педагогических условий, которые способствуют его саморазвитию, эмоциональному благополучию, удовлетворению ведущих потребностей возраста; максимальному развитию коммуникативных умений.

Таким образом, в процессе драматизации у старших дошкольников с умственной отсталостью совершенствуются формы, средства и виды общения, происходит развитие коммуникативных умений, складываются и осознаются

взаимоотношения со сверстниками и взрослым. В процессе драматизации и подготовке к ней между детьми складываются отношения взаимопомощи, сотрудничества, разделения и кооперации труда, заботы и внимания друг к другу. В такой деятельности дети учатся воспринимать и передавать информацию, ориентироваться на реакции собеседников, зрителей и учитывать их в своих собственных действиях. А значит, у ребенка произойдет развитие коммуникативных умений, которые так необходимы на всех этапах развития человека и общества.

Литература:

1. Антипина А.Е. Театрализованная деятельность в детском саду. - М., 2006.
2. Екжанова Е. А. Коррекционно–развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — М.: Просвещение, 2-е изд. — 2005.
3. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-ов пед.инс-тов. М., «Просвещение», 1970.
4. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования // Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
5. Храмова Е. Ю. Обучение младших школьников работе с учебно-научным текстом на уроках русского языка: автореф. дис. ...канд. пед. наук. : 13.00.02 /Храмова Елена Юрьевна. – Екатеринбург., 2012 – 23 с.

Попова Полина Геннадьевна

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», факультет психологии, 4 курс. Научный руководитель: Бабушкина Н.А., к.п.н., доцент кафедры «Специальная психология»

**ОСОБЕННОСТИ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ 7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Вопрос о развитии детского воображения является наименее разработанным и спорным в психологии, несмотря на то, что воображение лежит в основе творческой деятельности и является одним из условий готовности к школьному обучению.

Воображение – это психический процесс, заключающийся в создании новых образов, идей, мыслей на основе имеющихся представлений, знаний, опыта [3]. Воображение является особой формой психики человека, стоящей отдельно от остальных психических процессов и вместе с тем занимающей промежуточное

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

положение между восприятием, мышлением и памятью. По мнению большинства специалистов (Торенс Э.П., Белова Е. С., Сорокина М. А., и др.), пик воображения приходится на старший дошкольный и младший школьный возраст.

Анализ психолого-педагогической литературы [1,2,4] позволил сформулировать особенности развития воображения детей семилетнего возраста с нормальным психофизическим развитием: воображение становится произвольным, ребенок самостоятельно создает замысел, планирует его и реализует; воображение переходит в особую форму - фантазирование; воображение приобретает элементы творчества, появляется способность к комбинированию элементов знакомых образов; воображение переходит во внутренний план; ребенок осваивает приемы и средства создания образов.

Вопрос о развитии воображения у детей с задержкой психического развития (ЗПР) один из наименее разработанных в специальной психологии. Под ЗПР в современной литературе описываются разные категории детей, для которых характерно временное, нестойкое и обратимое психическое недоразвитие, замедление его темпа, выражающееся в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления и малой интеллектуальной направленности, часто осложненное рядом расстройств в эмоциональной и личностной сферах, связанных с постоянным ощущением неуспеха и неадекватного родительского отношения [5, с.18].

Исследования Медведевой Е.А., О.В. Боровик, Захаровой Ю.В. и др. показали, что воображение у детей 7 лет с ЗПР характеризуется следующими особенностями: наблюдается низкий уровень комбинаторных способностей, деятельность воображения сочетается с подражательностью, слабо выражен мотивационно - потребностный компонент в творческой деятельности. Воображение детей с ЗПР к 7 годам не становится творческим, а носит репродуктивный характер и зависит от свойственного им отставания в психическом развитии, существенным компонентом которого является несформированность предпосылок творческого воображения. Своеобразие в развитии воображения у детей с ЗПР создает трудности в усвоении программного материала в школьном учреждении, тормозит развитие их личностных качеств, затрудняет подготовку к дальнейшему обучению.

Исходя из вышесказанного были выделены критерии развития воображения у детей 7 лет с ЗПР: оригинальность образов - способность продуцировать необычные, нестандартные идеи; гибкость воображения - способность показать широту и многообразие образов, использовать различные стратегии решения (определяется числом категорий ответов); беглость воображения - способность продуцировать большое количество идей за отведенный промежуток времени; разработанность образов - способность детально разрабатывать возникшие идеи; эмоциональная насыщенность –

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

способность сделать образ выразительным и ярким; самостоятельность в выполнении – способность создавать свои оригинальные образы без заимствования. Каждый из критериев проявляется на трех уровнях: низком, среднем и высоком.

В ходе исследования была составлена диагностическая программа, направленная на определения уровня воображения у детей 7 лет с ЗПР. Диагностика предполагает изучение вначале воссоздающего, затем творческого воображения. Программа включает в себя следующие методики: методика «Исследование воссоздающего воображения» (Боровик О.В.), методика «Свободный рисунок» (Афонькина Ю.А., Урунтаева Г.А.), методика «Дорисовывание фигур» (Дьяченко О.М.), методика «Рисунок несуществующего животного» (модификация Веракса Н.А.), методика «Где чье место?» (Кравцова Е.Е.). Описанная диагностическая программа валидна, надежна и апробирована. Методики соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям обследуемых детей.

В эксперименте принимали участие 10 детей подготовительной к школе группы с ЗПР церебрально-органического генеза МБДОУ № 129 - детский сад «Зоренька» г. Тула.

Анализ результатов методики «Исследование воссоздающего воображения» (Боровик О.В.) показал, что у 20 % детей низкий уровень развития воссоздающего воображения, 50 % детей имеют средний уровень развития, 30 % высокий уровень. Дети с низким уровнем развития воссоздающего воображения в большинстве случаев изображали отдельных персонажей и предметов из сказки, но не взаимосвязанных между собой. Дети со средним уровнем развития сужали содержание описываемого события, иллюстрировали лишь один эпизод, использовали небольшое количество объектов. Не всегда учитывали описанных в рассказе свойств объектов, их цвета, размера, формы. Дети с высоким уровнем в процессе слушания рассказа уточняли возникшие образы и вносили изменения в пространственное расположение, но воссоздавали не полную композицию. Очень высокого и очень низкого уровня развития воссоздающего воображения по результатам данной методики никто из детей не показал.

По методике «Свободный рисунок» (Афонькина Ю.А., Урунтаева Г.А.) 70% детей показали низкий уровень развития творческого воображения, 30 % детей имеют средний уровень развития воображения. Высокого, очень высокого и очень низкого уровней развития творческого воображения выявлено не было. Детям с низким уровнем потребовалось больше отведенного времени на выполнение задания. Рисунки были простыми и неоригинальными, не очень хорошо проработаны детали или не проработаны вообще. Дети со средним уровнем воображения нарисовали то, что в целом не является новым, но несет в

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

себе элементы творческой фантазии и оказывает определенное эмоциональное впечатление, детали рисунка проработаны недостаточно.

После проведения методики «Дорисовывание фигур» (Дьяченко О.М.) у детей были выявлены следующие уровни развития воображения и способности создавать оригинальные образы: 60 % детей низкий уровень, 40 % детей средний уровень, высокий уровень обнаружен не был. Дети с низким уровнем развития воображения по данной методике не принимали инструкцию и рисовали что-то свое. Дети закрашивали фигурки или рисовали беспредметное изображение. Отмечаются работы со схематичным изображением без деталей, есть повторяющиеся рисунки. Дети со средним уровнем развития воображения дорисовывали большинство фигурок, детали и образы рисунка проработаны поверхностно.

Анализ результатов диагностики «Рисунок несуществующего животного» (модификация Веракса Н.А.) показал, что у 70 % детей низкий уровень развития воображения, 30 % детей имеют средний уровень, высокий уровень не выявлен. При выполнении задания большинство детей испытывали трудности: переспрашивали и просили подсказать. Некоторые дети длительное время не могли приступить к рисованию и в итоге изображали реальное животное или срисовывали у другого ребенка. Отмечались попытки комбинирования частей различных животных, но чаще всего дети изображали сказочного персонажа или героя из мультфильма.

Результаты диагностики «Где чье место?» (Кравцова Е.Е.): у 60 % детей низкий уровень развития воображения, 40 % детей имеют средний уровень развития воображения. Большинство детей испытывали трудности при выполнении задания. Как правило, ставили фигурки на свои места, если же экспериментатор переставлял предметы в необычные места ребенок говорил, что это неправильно или переставлял на исходные. Некоторые дети ставили предметы в необычные места, но испытывали трудности в объяснении.

Анализируя результаты диагностической программы можно сделать вывод о том, что у детей данной группы преобладает низкий уровень развития воображения, отмечается низкая самостоятельность в создании образов, слабая эмоциональная выразительность рисунков, малая разработанность и беглость рисунков, редко прослеживается оригинальность и гибкость воображения. Результаты наших исследований подтверждаются литературными данными.

Литература:

1. Боровик О.В. Развитие воображения. Методические рекомендации. - М.: ООО «ЦГЛ РОН», 2000. - 112 с.
2. Дьяченко О.М.: Развитие воображения дошкольника. Методическое пособие для воспитателей и родителей // Мозаика-Синтез, 2007. - 127с.

3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 360 с. [Электронный ресурс]// URL: <http://pedagogical.academic.ru/103/воображение,свободн.> (дата обращения 01.04.2015)
4. Немов Р.С. Психология. В трех книгах. - Книга 2: Психология образования/ 2-е издание. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995 [Электронный ресурс]// URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/nemov2/02.php, свободн. (дата обращения 03.03.2015)
5. Соколова Е.В. Психология детей с задержкой психического развития. Учебное пособие. - М.: ТЦ Сфера, 2009. — 320 с.

Хабарова Карина Сергеевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ЭМПАТИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Важнейшей социальной проблемой современного общества является недостаточно гуманное отношение к людям, равнодушие к чужим проблемам. Характеристикой, определяющей уровень развития гуманности, является эмпатия. Эмпатия необходима для полноценного развития личности человека, которая, в свою очередь, способствует усвоению нравственных норм и гуманизации поведения человека, которое тормозит агрессивные проявления и направляет деятельность во благо другого человека.

В связи с этим, главной задачей нашего общества является развитие эмпатии у подрастающего поколения. Сформированное чувство эмпатии способствует успешной интеграции в любую социальную группу, позволяет правильно различать эмоции, чувства и поступки, и помогает понимать и принимать других людей, а также взаимодействовать с любым человеком на равных.

Особенно остро проблема эмпатии стоит в отношении детей с особыми возможностями здоровья, а именно для детей с задержкой психического развития, которые составляют многочисленную часть категории детей, которым необходимо создание специальных условий для обучения и воспитания. Это связано с тем, что у детей с задержкой психического развития искажено представление о других людях по причине отставания в интеллектуальном развитии и незрелости эмоциональной сферы, что может явиться фактором риска появления отклоняющегося поведения.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (от 9 июня 2014г.) прописаны требования, связанные с усвоением навыков

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

коммуникации, которые включают в себя умение проявить сочувствие, слушать собеседника, различать свое, чужое и эмоциональное состояние [3, с. 13-21], то есть связанные с эмпатией.

В качестве базы нашего исследования было выбрано Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №1 имени Н.К. Крупской, г. Нижний Тагил. Эмпирическое исследование проводилось с учащимися третьего класса, обучающимся по специальной (коррекционной) общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития, в количестве 6 человек, нарушение развития которых подтверждено заключением ПМПК.

Целью нашего исследования являлось изучение направленности эмпатии и выявление эмоционального отношения к нравственным нормам у младших школьников с задержкой психического развития.

Исследование проходило в несколько этапов: подготовительный этап, этап непосредственного проведения эмпирического исследования, этап обработки полученных данных, аналитический этап.

На подготовительном этапе нами была проведена работа по анализу психологической литературы по проблеме теории эмпатии и ее диагностики в детском возрасте. Данный этап показал, что аспект диагностики эмпатии младших школьников разработан крайне слабо – существуют диагностики только для дошкольного и подросткового возраста. В результате нами были взяты методика «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой и методика «Сюжетные картинки» Р.Р. Калининой, которые в большей степени подходили для диагностики детей с данным интеллектуальным дефектом.

Первая модифицированная методика «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой направлена на выявление характера направленности эмпатии: эгоцентрическая (направленная на свое благополучие) и гуманистическая (в пользу другого человека) [1, с. 107-114].

Методика представляет собой 3 неоконченных рассказа. Содержание рассказов было изменено в соответствии с возрастом и полом обследуемых, и таким образом, у нас получилось два варианта методики – для мальчиков и для девочек отдельно.

Диагностика проводилась индивидуально, и давалась инструкция прослушать рассказы и ответить на вопрос о том, как поступит главный герой. Интерпретация ответов основывалась на том, что если на вопрос о том как поступит герой рассказа, большинство ответов давалось в пользу другого персонажа, то отмечался гуманистический характер эмпатии. В случае если ответы давались в пользу главного героя, то определялся эгоцентрический характер эмпатии.

Параллельно с проведением методики велся протокол наблюдения, где записывались ответы обследуемых, и велось наблюдение за особенностями

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

реакций на поведение и поступки героев рассказа Критерии наблюдения были следующими:

- особенности эмоционального отклика на эмоциональное состояние героя рассказа (благополучное/неблагополучное, интересуется ли переживаниями персонажей, устойчивость интереса);
- особенности восприятия, понимания чувств героя рассказа (правильно ли школьник распознает чувства героев, выражает свои чувства вербально или с помощью мимики, пантомимики);
- содействие герою рассказа (активность в содействии герою – в вербальной или невербальной форме, отсутствие содействия и т.д.).

Вторая методика «Сюжетные картинки» Р.Р. Калининой направлена на определение эмоционального отношения к нравственным нормам у младших школьников [2, с.35], которые непосредственно связаны с проявлениями эмпатии.

Исследование проводилось индивидуально, как и в предыдущем случае. Ребенку давалась инструкция посмотреть внимательно на серию из 10 картинок и разложить их по следующему принципу: в одну стопку хорошие поступки, в другую – плохие и объяснить, почему были выбраны те или иные рисунки.

По ходу проведения исследования также велся протокол наблюдения по представленным выше параметрам, где отмечались эмоциональные реакции, ответы школьников и ставились баллы по результатам диагностики. Выставление баллов от 0 до 3 производилось по следующим критериям:

- 1) 0 баллов выставлялось, если ребенок неправильно раскладывает картинки, то есть в одной группе оказываются и положительные и отрицательные поступки, и если эмоциональные реакции были неадекватны или отсутствовали;
- 2) 1 балл ставился, если картинки были разложены правильно, но ребенок не мог объяснить свой выбор и эмоциональные реакции были неадекватны;
- 3) 2 балла – если задание было выполнено правильно, но адекватные эмоциональные реакции выражались слабо;
- 4) 3 балла – ребенок правильно выполняет задание, основывает свой выбор и проявляет эмоциональные реакции вербальным и невербальным способом.

В дальнейшем, на этапе обработки и анализа полученных данных, были выявлены следующие результаты диагностики. Так, например, при изучении характера направленности эмпатии по методике «Неоконченные рассказы», выяснилось, что только у 33% обследуемых детей был обнаружен гуманистический характер эмпатии, причем все они оказались мальчиками, а у 67% - эгоцентрический характер эмпатии, что в целом говорит о несформированности данного чувства по отношению к другому человеку.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

При изучении эмоционального отношения к нравственным нормам по методике Р.Р. Калининой «Сюжетные картинки», с предложенным заданием справились 17% детей, и все они также оказались мальчиками. Ими были правильно распределены картинки по принципу плохой-хороший поступок, при этом ясно обосновывая свой выбор и выражая эмоциональные реакции с помощью мимики, пантомимики и речи, показывая таким образом свою заинтересованность происходящим.

Остальные 83% детей не справились с заданием. В одной группе картинок оказывались хорошие и плохие поступки, что говорит о неумении дифференцировать различные ситуации. Эмоциональные реакции проявлялись слабо, либо их не было вовсе, хотя и правильно описывали изображенные ситуации и высказывали свое мнение о них.

Полученные данные говорят о несформированности нравственных представлений принятых в обществе, а в частности в среде школьников, что и объясняет неадекватность или отсутствие эмоциональных реакций на изображенные ситуации.

При наблюдении за реакциями на поведение и поступки героев рассказа был выделен ряд особенностей в восприятии рассказов и серии изображений. Так, например, в особенностях эмоционального отклика на эмоциональное состояние героя рассказа, было выявлено, что большинство детей (67%) замечают и дифференцируют чувства персонажа самостоятельно, и таким образом проявляли эмпатию по отношению к героям, причем девочки оказались самостоятельными при проявлениях данного качества, а мальчикам данная способность давалась труднее – все они проявляли эмоциональный отклик к поступку героя только при объяснении взрослого.

При выявлении особенностей восприятия и понимания чувств героя рассказа, почти все школьники (83%) принимали активное участие в обсуждении рассказов и серии картинок, выражая при этом свои чувства к герою в речи. Как и в предыдущем случае, данные проявления были замечены у всех девочек, и только 1 мальчик смог выразить свои чувства к герою с помощью мимики и пантомимики, правильно распознать его эмоции, а остальные лишь принимали в обсуждении ситуации, причем только один школьник предпринимал попытки выразить свои чувства путем подражания.

Также почти среди этих же 83% диагностируемых школьников было замечено активное желание принять участие в ситуации рассказа, подействовать герою, которое выражалось в обсуждении ситуации с психологом, в придумывании необычных окончаний рассказов, и в присвоении положительной или отрицательной оценки действиям героя. Эту способность также проявили все девочки и только 2 мальчика в начале наблюдения проявляли заинтересованность, и в тоже время неумение содействовать другому. В дальнейшем ребята проявляли активность в изменении ситуации так же, как и

девочки. Только один школьник не проявлял активного участия в содействии герою рассказа.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что склонность проявлять эмпатию среди младших школьников с ЗПР способны больше девочки, чем мальчики, однако у всех них отмечается недостаточная сформированность когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов эмпатии, что выражается в трудностях различения и понимания чужих эмоций, чувств, поступков и выборе адекватной модели поведения в конкретных ситуациях. Данная проблема требует дальнейшего изучения среди специалистов, занимающихся проблемами развития детей школьного возраста с задержкой психического развития, особенно в области диагностики и специфики проявления эмпатии у детей с нарушениями интеллекта.

Литература:

1. Гаврилова, Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста [Текст] // Вопросы психологии. 1974. - №5. – с. 107-114
2. Дерманова, И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития [Текст] / И.Б. Дерманова – Спб., 2002. – 114 с.

Шумкова Анна Романовна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Храмова Е. Ю., к.п.н., доцент кафедры ПиПДиНО

**ИГРОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ
УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Сфера коммуникации является важной частью социального пространства, где существует личность. В современном обществе, когда напряженностью и стабильностью характеризуются все сферы жизнедеятельности субъекта, коммуникативная деятельность принимает особую значимость. Ведь в коммуникативной сфере у человека осуществляется свои профессиональные и личные планы. Так же он может получить подтверждение своего существования, поддержку и сочувствие, помощь в реализации жизненных планов и потребностей. Поэтому коммуникативные умения - это те важные средства, которые обеспечивают успешную деятельность субъекта в коммуникативной сфере.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), для адаптации в социуме, предлагается формировать у ребёнка коммуникативные универсальные учебные действия.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Общение в младшем школьном возрасте и формирование у ребенка коммуникативных качеств имеет важный воспитательный и образовательный потенциал. При помощи общения ребенок познает окружающий мир, учится проявлять добро и сопротивляться злу. Он повышает свои умственные способности, которые в дальнейшем влияют на становление младшего школьника как личности.

По мнению Г.М. Андреевой коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, которые основаны на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности. Их развитие сопряжено с формированием и развитием личностных новообразований, как в сфере интеллекта, так и в сфере доминирующих профессионально значимых характеристик [2].

В наши дни в психолого-педагогической литературе проблема развития коммуникативных умений младшего школьника рассматривается в контексте эстетического и риторического образования, социально - психологического образования, социально - психологического обучения, коррекционной педагогики и др. Большинство авторов осуществляют задачу развития коммуникативных умений без учёта индивидуально - типологических особенностей учащихся. В.А. Ситаров и В. Г. Маралов выделяют типы взаимодействия детей друг с другом по основаниям: дружелюбие - враждебность, общительность - замкнутость. Данная типология ориентирована, прежде всего, на учёт отношений ребёнка к сверстникам, но не принимает во внимание характер отношения ребёнка к себе, в значительной мере определяющего коммуникативное поведение личности, не учитывает уровень развития коммуникативных умений школьников [3].

Нарушения в сфере общения заметно влияют на развитие личности: искажённая самооценка детей, затруднённое осознание себя как личности (И.В. Дубровина, М. И. Лисина, А. М. Прихожан и др.). На момент поступления ребёнка в школу у него не сформирован нужный социальный статус, и из этого он попадают в категорию дезадаптированных детей (М.К. Бардышевская, Е.И. Казакова, Г. С. Красницкая, Л. М. Шипицына и др.).

При общении со сверстниками, младший школьник получает личный опыт отношений в социуме. Детский коллектив воспитывает у ребенка такие социально-психологические качества, как социальный интеллект, умение понимать партнера, тактичность, вежливость, умение вступать в контакт и поддерживать его, коллективистские качества, способность к кооперации и взаимодействию, к соперничанию. А так же обучает навыкам общественной дисциплины.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

В рамках психолого-педагогического подхода накоплен достаточно большой материал, свидетельствующий о специфических особенностях развития социально коммуникативных, волевых качеств личности детей с ЗПР:

- слабость волевых процессов, эмоциональная неустойчивость, импульсивность либо вялость и апатичность;
- в игровой деятельности многие дети с ЗПР не могут без помощи взрослого развернуть совместную игру в соответствии с замыслом;
- отмечается проявление синдрома гиперреактивности, импульсивности, а также повышен уровень тревоги и агрессии;
- измененная динамика формирования самосознания проявляется у детей с ЗПР в своеобразном построении взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Отношения отличаются эмоциональной нестабильностью, неустойчивостью, проявлением черт детскости в деятельности и поведении.

Своеобразие детей с ЗПР заключается в замедленном темпе развития всех психических функций, в том числе и в функции общения.

Формирование коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития - чрезвычайно актуальная психолого-педагогическая проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Умения формируются в деятельности, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения. А так как игра, является неотъемлемой частью жизни ребёнка, мы считаем, что именно такой метод, как игротерапия поможет развить коммуникативные умения.

Игротерапия – это психотерапевтический метод, который базируется на применении ролевой игры в качестве одной из наиболее интенсивных методик воздействия на личностное развитие.

У детей с задержкой психического развития отмечается слабо- выраженная игровая мотивация. Они либо «не хотят» играть, либо не в состоянии развернуть предложенную взрослым игру. При этом игровой замысел отсутствует, т.е. ребенок действует как бы механически, повторяя то, что делают взрослые, но не выстроить сюжет игры не может. У таких детей отмечается трудность в формировании образов - представлений, а так же в создании воображаемой ситуации. Ослаблен процесс переноса знаний из привычной ситуации в подобные условия, довольно часто ослаблена память.

Предметы для детей с ЗПР и не являются опорой в игре, не способствуют развертыванию сюжета. Младшие школьники часто произвольно соскальзывают с ситуации игры, отвлекаясь на что-то постороннее. Иногда происходит заикливание действий.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФПО 23 апреля 2015

Игровая терапия будет оказывать коррекционное воздействие на младших школьников с задержкой психического развития, при соблюдении следующих условий.

Оказывать влияние на развитие личности. Играя, дети учатся ориентироваться в смысле и мотивах человеческой деятельности, осознавать своё место в системе отношений с окружающими. В процессе игры у младших школьников с задержкой психического развития: совершенствуются психические процессы, развиваются необходимые способности, проявляется индивидуальность, дети приобщаются к культуре и общению. Игра способствует эффективному развитию личности и психических процессов, наиболее значимых для этого возраста.

В игре нужно преподносить новое в приемлемой для ребёнка форме, устанавливать новую связь с миром, решать проблемы. Игра - это своеобразный способ размышления младшего школьника с задержкой психического развития о действительности.

Содержание занятий должно быть направлено на решение внутренней эмоциональной проблемы и нормализации эмоционального состояния ребёнка. Игра выступает эффективным средством и условием формирования эмоционально-экспрессивных отношений детей при целенаправленном руководстве педагога сферой детских отношений. В процессе игры происходит обострение всех эмоций переживание, и отношений к себе. Младшие школьники переживают деятельность, при включении в игру, они перевоплощаются, у них совершенствуются знания, подходы и происходит формирование деятельности. Эмоциональное состояние возникающее у детей в игре, задерживаются, продляются на длительный промежуток времени, т.к. внутренне ещё раз переживают эту игру.

Коррекционная работа строится по типу организации совместных игр: подвижных, релаксационных, игр с разными материалами. При проведении подвижной игры все участники должны попробовать себя в роли ведущего. Такой прием учит детей освобождению от негативных эмоций, общению друг с другом, чувству ответственности за свои действия и умению действовать в команде.

В качестве примера Вашему вниманию, мы предлагаем игры на развитие коммуникативных навыков. Данные игры направлены на развитие навыков конструктивного общения, умения получать радость от общения, умение слушать и слышать другого человека.

Данная картотека игр имеет определенные цели и задачи:

- чувство единства, сплоченности, умение действовать в коллективе, снятие телесных барьеров « Клеевой ручеек», «Слепец и поводырь», «Волшебные водоросли»

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

- умение устанавливать доброжелательные отношения, замечать положительные качества других и выражать это словами, делать комплименты « Вежливые слова», « Волшебный букет цветов», « Подарок для всех»
- умение решать конфликтные ситуации и преодоление конфликтов в общении друг с другом « Игры- ситуации», « Коврик примирения», « Руки знакомятся, руки сорятся, руки мирятся»
- развитие не вербальных и предметных способов взаимодействия « Изобрази пословицу», « Разговор через стекло», « Закорючка»
- создание благоприятной атмосферы непосредственного, свободного общения и эмоциональной близости « Пресс-конференция», « Пойми меня», «Без маски».

Младший школьный возраст – это наиболее ответственный этап школьного детства. Высокая сензитивность данного возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка с задержкой психического развития. Игра в тех формах, в каких она существовала в дошкольном детстве, в младшем школьном возрасте начинает утрачивать свое развивающее значение и постепенно заменяется учением и трудовой деятельностью, суть которых состоит в том, что данные виды деятельности в отличие от игры, доставляющие просто удовольствие, имеют определенную цель. Сами по себе игры становятся новыми. Большой интерес для младших школьников представляют игры в процессе обучения. Это игры, заставляющие думать, предоставляющие возможность ученику проверить и развить свои способности, включающие его соревнования с другими учащимися.

Хочется отметить, что работа по развитию коммуникативных умений должна осуществляться в процессе всей жизнедеятельности ребёнка, поскольку этот процесс должен быть непрерывным и предполагает широкое использование всевозможных воспитательных направлений и включение детей в разнообразные виды социально значимой деятельности. Игра, в жизни ребёнка играет огромную роль, ведь именно в игре он учится действовать в соответствии с поставленной целью, согласовывать свои действия со своими сверстниками, учится общению, познаёт окружающий мир, овладевает духовными ценностями. Таким образом, ребёнок усваивает способы общения и овладевает коммуникативными навыками и умениями.

Игротерапия в этом случае будет способствовать развитию коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития, и работа по развитию коммуникативных умений даст заметные результаты, если она будет частью всей деятельности ребёнка, так же если она по содержанию будет соответствовать уровню развития и физических возможностей детей с задержкой психического развития.

Литература:

1. Волков Б.С. Младший школьник: Как помочь ему учиться. - М.: Академический Проект, 2004. - 142 с.
2. Немов Р. Психология учебник// Т. 1-2. - М.: ВЛАДОС, 1999
3. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. – М., 2002.
4. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / Пер. с нем.; В 4-х томах т. 3, 4. 2-е изд. стер. - М.: Генезис, 2003

Шушарина Валерия Викторовна

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», факультет психологии, 4 курс. Научный руководитель: Степанова Н.А. к. психол. наук, декан факультета психологии

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Наша жизнь буквально пронизана контактами с другими людьми. Потребность в общении – это одна из самых значимых человеческих потребностей. Только в общении и в отношениях с другими людьми человек может почувствовать и понять самого себя, найти свое место в этом мире.

Дошкольный период детства относят к возрасту наиболее стремительного развития человека, первоначального формирования его психических и физических качеств, необходимых в течение всей последующей жизни, складывания свойств и особенностей, определяющих его индивидуальное личностное развитие.

Нарушения в развитии речи искажают ход естественного коммуникативно-речевого развития ребенка в дошкольном возрасте, что приводит к появлению своеобразных коммуникативных нарушений (О.Е. Грибова, Б.М. Гриншпун, О.Л. Леханова, Л.Г. Соловьева, Е.Г. Федосеева, И.Г. Кривовяз и др.). Исследователи указывают на специфические коммуникативные трудности, на дефицитарность коммуникативной способности, на недостатки в освоении средств общения, на запаздывание в формировании ее форм. В связи с этим, проблема преодоления коммуникативных нарушений у детей с речевой патологией остается актуальной. Это связано с широтой распространенности нарушений общения у детей данной группы, с низким уровнем эффективности работы по коррекции нарушений общения и стойкостью коммуникативно-речевых нарушений.

Особенности дошкольного возраста как наиболее благоприятного в становлении коммуникативных функций общения, а также недостаточная разработанность методик по развитию коммуникативных навыков

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

дошкольников с нарушением речи определяет актуальность нашего исследования.

Общение – это сложный и многогранный процесс взаимодействия, который включает в себя обмен информацией, восприятие и понимание другого человека.

Умение общаться положительно влияет не только на взаимодействие с окружающими людьми, но и на самооценку ребенка: адекватность представлений о своих возможностях, эмоциональную комфортность, уверенность в себе и собственных силах.

Навык – это автоматизированные компоненты сознательной деятельности, возникающие в результате упражнений, упрочившиеся способы действий [2].

Говоря же о коммуникативных навыках, то под ними понимают автоматизированные коммуникативные компоненты речевой деятельности, формированию которых способствует пример взрослых, общение со сверстниками, с педагогами, родителями [3].

Формирование коммуникативных навыков это процесс, тесно связанный с отработкой языковых навыков, речевых умений, форм специального усвоенного поведения, который включает в себя ряд компонентов:

Диалоговые и коммуникативные навыки:

- вербальные (умение начать, поддержать, завершить беседу; умение выслушать собеседника, правильно сформулировать и задать вопрос; участвовать в коллективном обсуждении темы)

- невербальные (умение вести разговор, повернувшись лицом к собеседнику; умение использовать при разговоре жесты, мимику, регулировать громкость и тембр голоса).

Коммуникативные навыки являются неотъемлемым компонентом коммуникативной сферы, их развитие определяет общение, взаимодействие с обществом.

Сформированные коммуникативные навыки – главный показатель того, что ребенок готов к взаимодействию с окружающими его людьми. Они помогают ребенку справиться с неблагоприятной ситуацией, влияют на формирование доброжелательных отношений с окружающими, способствуют преодолению смущения и робости [1].

Проблема речевого развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи неоднократно являлась предметом специального изучения. Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимают комплексную форму речевой патологии, при которой наблюдается нарушение формирования всех компонентов речевой системы [4].

Недоразвитие речевых средств снижает уровень общения, способствует возникновению психологических особенностей (замкнутости, робости,

нерешительности); порождает специфические черты общего и речевого поведения (ограниченную контактность, медленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь), приводит к снижению психической активности [5].

Целью нашего исследования является выявление особенностей коммуникативных навыков дошкольников с нарушением речи и составление программы по их развитию.

Мы предполагаем, что нарушения коммуникативных навыков у дошкольников с нарушением речи проявляются в трудностях организации собственного речевого поведения, отсутствии инициативы в общении, сложности установления контакта со сверстниками и взрослыми, низкой коммуникативной компетенции, и что специально организованная коррекционная работа позволит их устранить.

Исходя из цели исследования, была разработана диагностическая программа, в которую вошел ряд методик: «Картинки» (Смирнова О.Е., Калягина Е.А.), «Диалог по картинке» (Лисина М.И.), «Необитаемый остров» (Дыбина О.В.), «Интервью» (Дыбина О.В.), «День рождения» (Панфилова М.А.).

Наше экспериментальное исследование проходило на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения - детского сада комбинированного вида № 142 г. Тулы. В нем приняли участие 10 детей в возрасте 5-6 лет с диагнозом общее недоразвитие речи.

Проведенное исследование показало, что большинство детей с нарушением речи имеют низкий уровень развития коммуникативных навыков. Эти дети не инициативны, замкнуты, обладают крайне низким уровнем вербальной коммуникативной активности, с трудом ориентируются в незнакомой коммуникативной ситуации.

Согласно результатам проведенного исследования, была разработана коррекционно – развивающая программа, направленная на развитие коммуникативных навыков дошкольников с нарушением речи.

Программа состоит из 10 занятий и включает в себя систему игровых заданий и упражнений, направленных на формирование у детей с нарушением речи ценных навыков и способов поведения в отношении с другими людьми, развитие коммуникативных качеств и социальной активности.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1996. – 122 с.
2. Богин, Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека / Г.И. Богин – Калинин. 2008. – 109 с.
3. Павлова, О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ОНР / О.С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л.Б. Халиловой. М.: Экономика, 2007. – 54 с.

4. Рогов, Е.И. Психология общения. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС. 2005. – 214 с.
5. Слинко, О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи // Дефектология. -2008. - №1. – 62 – 63 с.

РАЗДЕЛ 3. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Александрова Екатерина Владимировна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического
образования

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ

На протяжении двадцать первого века происходит множество перемен, касающихся социальной и экономической сферы жизни. Что заметно сказывается на образовании, которое с учетом федеральных государственных требований серьезно модернизруется. Изменение затрагивает содержание основных образовательных программ, функции дошкольных образовательных организаций и условия воспитания, что вызывают потребность и необходимость реализации новых форм и методов учебно-воспитательной деятельности. Именно поэтому многие дошкольные образовательные организации уделяют большое внимание художественно-эстетическому развитию воспитанников.

Художественно-эстетическое воспитание – это формирование в ребенке художественно-эстетического отношения к окружающей его действительности и включение его в творческую деятельность, подчиняясь канонам красоты [2].

Художественно-эстетическое воспитание формирует художественно-эстетический вкус, подготавливая ребенка к самостоятельному осознанию прекрасного в искусстве, поэзии, живописи, а также и в жизни.

Вспоминая слова академика Д.С.Лихачева, который считал, что только целеустремленное педагогическое эстетико-воспитательное влияние, включение

детей дошкольного возраста в разнообразную художественную, творческую деятельность, способно развивать их сенсорную сферу, обеспечивать фундаментальными познаниями в области эстетических свойств и явлений, а также способствовать пониманию настоящей, подлинной красоты[5].

Сущность художественно-эстетического воспитания определяется: во-первых, это процесс целеустремленного воспитания чувства прекрасного. Во-вторых, это формирование способности видеть красоту и акцентировать свое внимание на искусстве, красоте и жизни и быту, и проводить оценочные действия над ней. В-третьих, суть основной задачи художественно-эстетического воспитания в полноценном формировании художественного вкуса. И, в-четвертых – это развитие способности к самостоятельной творческой деятельности.

Большое количество задач ставили и ставят перед собой исследователи, работающие над темой формирования художественно-эстетического вкуса, но уже в первых работах на данную тему, были четко сформулированы предпосылки последующих работ: «Существует хороший вкус, и только он хорош, – по словам Шарля Баттё – В чем же он состоит? От чего зависит? От объекта или гения, оперирующего этим объектом? Существуют ли вкусовые критерии? Что является его органом – ум или сердце, или то и другое?» [3].

Развитие художественно-эстетического вкуса, безусловно, сложная задача, успешная реализация которой может повлиять на последующее всестороннее развитие ребенка. С появлением вкуса у детей дошкольного возраста идет постепенная социализация, их принципы и установки превращаются в более глубокие, а основательные художественно-эстетические убеждения, превращаются в привычки.

А.К. Дремов полагал, что «Художественно-эстетический вкус – это способность непосредственно, по впечатлению, без особых усилий чувствовать, различать подлинно прекрасное, истинные достоинства явлений природы и искусства, общественной жизни» [2].

Прекрасно развитый художественно-эстетический вкус помогает разбираться в подлинных произведениях искусства и наслаждаться их красотой. И совершенствование художественно-эстетического вкуса может проходить в общении детей с искусством, чтение художественной литературы, посещение картинных галерей, концертов, театров, в том числе и театра Кукол.

В дошкольных организациях, с учетом федеральных государственных образовательных стандартов, стоит такой ход работы по художественно-эстетическому воспитанию, в котором идет взаимосвязь между собой таких компонентов, как обновление содержания образования; создание благополучных условий для эстетического воспитания; правильная организация учебно-воспитательного процесса; связь дошкольных образовательных организаций с другими учреждениями.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Взаимосвязь педагогов и детей строится с приоритетом на дифференцированный подход обучения, который включает себя многообразие форм сотрудничества: занятия, праздники, мероприятия, развлечения, игры разных видов (дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые и т.д.), выставки рисунков и поделок; свободную творческую деятельность; эстетическое оформление участков и группы; участие в мероприятиях разного уровня (внутри одного ДОО, городское, областное) и т.д.

Становление и формирование художественно-эстетического вкуса у человека проходит в течение многих лет. Свое начало берет в дошкольный период. Педагог - психологу дошкольного образования не доставляет большой трудности акцентировать внимание ребенка на художественные и эстетические свойства и явлений природы и искусства.

В детском саду дети дошкольного возраста знакомятся с книжной графикой, ДПИ, архитектурой, живописью. Живописи значительно больше уделяется внимания в непосредственной образовательной деятельности.

Благодаря художественно-образной форме воспроизведения реальности произведения живописи, не только с помощью воздействий вызывают у ребенка множество эмоций, но еще они учат эстетически воспринимать реальный мир.

Система дошкольного образования имеет большое многообразие видов дошкольных образовательных организаций, которые предполагают вариативность в использовании образовательных программ и педагогических технологий при соблюдении федеральных государственных образовательных стандартов и задач, поставленных детским садом для всестороннего и компетентного развития воспитания и детей.

Основные программы дошкольного образования раскрывают содержание конкретной ступени образования и задач, поставленных в ходе развития и воспитания детей.

Проанализируем художественно-эстетический блок в программах, потому что именно в нем раскрывается суть использования живописи, как вида искусства в целях формирования художественно-эстетического вкуса дошкольника.

Основные задачи по ООП :

- Развитие устойчивого интереса у детей к изобразительной деятельности, эмоционально-эстетические чувства, вкус.
- Обоснование детям того, что искусство изображает окружающую действительность и художник воссоздает её в своих картинах. Акцентировать внимание детей на то, что искусство повсюду, во всем, что нас окружает.
- Знакомство детей с разными жанрами изобразительного искусства. Учить сравнивать, анализировать, синтезировать, классифицировать художественные образы, воспроизведенные разными видами искусств.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Наряду с основными программами в образовательном процессе используют парциальные программы, и рассмотрим некоторые из них, в которых приоритетным является художественно-эстетическое воспитание.

При анализе парциальных программ («Гармония», «Художественное творчество»), было выявлено то, что большой потенциал для художественно-эстетического развития детей предоставляют в ходе такой непосредственно-образовательные деятельности, при которых ребята выполняют тематические работы, связанные с изображением в разные времена года пейзажа. В ходе рассматривания репродукций картин акцентируют внимание на то, что снег в разное время суток бывает разным: утром он с розовым оттенком, днем превращается в желтый цвет, а вечером может быть как зеленым, так и фиолетовым. Данная непосредственно-образовательная деятельность способствует развитию восприятия, воображения, фантазии, художественно-эстетического вкуса. Помогая детям перенестись в мир прекрасного, что, несомненно, способствует возникновению такого чистого чувства, как любви к изобразительному искусству.

Педагоги-психологи дошкольного образования, работающие по данным программам, при реализации непосредственной образовательной деятельности в дошкольных учреждениях используют разнообразные формы работы с детьми.

К примеру, в программе «Гармония» описано создание художественной галереи. Создание коллекции произведений живописи, отображающие реалистические течения в искусстве, основано определенными методическими требованиями:

1. Знакомство детей с живописью и скульптурой.
2. Научить синтезировать и классифицировать жанры живописи: пейзаж, портрет, натюрморт.
3. Учить сравнивать произведения живописи одного жанра, но разных художников (например, тема «Лес»), видеть сходство и различие в манере изображения произведений.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что при изучении живописи, произведения искусства, заключающие в себе большие возможности для становления личностного эмоционально-оценочного отношения к воспринимаемому произведению, возможно, использовать при формировании художественно-эстетического вкуса у дошкольников.

Литература:

1. Ветлугина Н.А. «Художественное творчество и ребенок» – М., 1987.
2. Дремов А.К. «Основы эстетического воспитания» - М., 1975.
3. Жданова Т.В. «Художественно-эстетическое воспитание детей»// Ребенок в детском саду. – 2002.- №2. – С. 62

4. Лабунская Г.В. «Художественное воспитание детей в семье» - М.,1970.
5. Лихачев Д.С. «Художественное наследие Древней Руси и современность» - М.,1971.120 с.
6. Чумичева Р.М. «Дошкольникам о живописи» - М., 1992.

Бушуева Алена Алексеевна

Уральский государственный педагогический университет. Институт педагогики и психологии детства, 2 курс. Научный руководитель: Быкова Л.В. , к.п.н., доцент кафедры педагогики

ДИАГНОСТИКА ВОСПИТАННОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ОДНА ИЗ ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМ

Диагностика является обязательной составляющей педагогической деятельности, а все потому, что без осознания реального положения дел невозможно планомерно и целенаправленно осуществлять профессиональную деятельность, оценивать её результативность. Данная проблема была актуальна всегда. Русские педагоги, психологи и даже философы уделяли внимание педагогической диагностике.

Михаил Васильевич Ломоносов в XVIII веке писал, что обучение детей планируется с учетом их склонностей, для этого учителю нужно "присматриваться к способностям учеников и знать их успехи, чтобы понимать, чего он может ожидать и требовать от каждого"[3, с.200].

Ипполит Федорович Богданович в своей работе «О воспитанности юношества» (1807), писал: «Редко рождаются так люди, чтоб во всех отношениях к различным талантам они равномерно были способны; не всегда случается и то, чтоб, занимаясь многим, возможно было во всем иметь равные успехи, но то обыкновенно, что каждый почти человек по непостижимому нам влиянию имеет господствующую склонность, которая внимательнейшим образом должна быть замечается»[1, с.104]. К вопросу педагогической диагностики обращались также П.Ф. Лесгафт, К.Д. Ушинский, Д.И. Тихомиров, А.Н. Острогорский, В.Я. Стоюнин.

В конце XIX века, с появлением новой отрасли педагогики – педологии, диагностика становится одним из важнейших средств постижения детей. В России первую работу по педологии написал врач – психолог, профессор И.А. Сикорский. С этого времени главным «источником науки о детях» принято считать наблюдение.

На современном этапе развития педагогической науки и практики проблема педагогической диагностики также является одной из основных. Педагоги нуждаются в надежных методах изучения детей, которые они могли бы

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

применить в своей практике. Особенно мало диагностических методик для исследования воспитанности детей.

Воспитанность детей есть одна из важных целей деятельности педагога. Понятие воспитанности очень широкое. Диагностировать все возможные аспекты данного понятия не представляется возможным, поэтому каждый исследователь и учитель в практике своей работы, выбирает отдельные качества произвольно в соответствии со своими научными или практическими интересами. Именно поэтому в рамках нашего научного исследования понятие воспитанности осознанно сужается до нравственной воспитанности ребенка.

Как показывает практика педагоги, испытывают затруднение при определении уровня нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста из-за недостаточной разработанности критериев и методик диагностики. Судить о воспитанности учащегося по одной отдельно взятой диагностике невозможно. Ученые считают, что в основе оценки воспитанности должна входить общая нравственная направленность ребенка, а не отдельные ее качества. Последние следует рассматривать в связи с мотивами поведения, а все потому, что поступок или действие, взятые вне связи с мотивом, их вызвавшим, не могут адекватно характеризовать уровень воспитанности. Нередко случается, что даже гуманные поступки, которые якобы свидетельствуют о воспитанности, на самом же деле обусловлены далеко не лучшими побуждениями.

Внутренняя позиция личности обнаруживается в поведении. Как ребенок воспитан, так он и действует. Педагоги в своей практике используют такой эффективный способ диагностики поведения, как метод воспитывающих ситуаций, который позволяет в единстве решать две задачи: во-первых, диагностировать уровень развития требуемых качеств, а во-вторых, воспитывать эти качества. Под воспитывающей ситуацией следует понимать естественную или преднамеренно созданную обстановку, в которой воспитанник в своих действиях обнаруживает некий уровень уже сформированных у него качеств. Естественными ситуациями полна повседневная жизнь, в том числе на уроках, в школьной столовой, на улице, в общественном транспорте и т.д. Преднамеренно созданные ситуации обычно затрагивают важные для воспитанников стороны их жизни.

В последнее десятилетие педагогическая практика стремится к созданию проблемных ситуаций, когда дети вынуждены искать выход, а воспитатель может оценить уровень их воспитанности. Выделяются следующие ситуации: проверочная, воспитывающая, контролирующая, закрепляющая, не предусмотренная воспитателем, но помогающая, не предусмотренная воспитателем, мешающая или вредная. Проблемная ситуация может создаваться для целого класса и отдельного ученика. Результаты отражают степень моральной воспитанности – невоспитанности.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Нам также удалось найти несколько комплексных диагностик нравственной воспитанности школьников. Методика М.И. Шиловой, предназначена для диагностирования учеников начальной школы. Данная диагностика направлена на определение уровня сформированности пяти показателей нравственной воспитанности школьника: отношение к обществу, патриотизм; отношение к умственному труду; отношение к физическому труду; отношение к людям (проявление нравственных качеств личности), самодисциплина.

Методика Н.П. Капустиной также является комплексной и предназначена для диагностирования ребят с первого по четвертый класс. Диагностика представляет собой анкету, которая состоит из следующих разделов: «Любознательность», «Прилежание», «Отношение к природе», «Я и школа», «Прекрасное в моей жизни». Каждый раздел состоит из нескольких утверждений, которые, дают возможность судить об уровне сформированности того или иного качества. В данной методике сначала ребенок оценивает себя по пятибалльной школе, а затем и учитель оценивает ребенка. Эта методика достаточно популярна среди современных учителей. Мне кажется, что популярность она завоевала потому, что Александра Витальевна разработала не только методику диагностирования для начальной школы, но и для всего периода школьного обучения.

Несомненным достоинством научной работы Н.П. Капустиной и М.И. Шиловой является выделение уровней воспитанности. Однако таких комплексных методик диагностики воспитанности нам больше найти не удалось.

Чаще всего классные руководители, учителя используют в своей работе для диагностирования воспитанности анкеты. Для классного руководителя важно правильно протестировать класс, чтобы в дальнейшем спланировать работу. Спектр нравственных качеств, диагностируемых с помощью анкеты, может быть различным, исходя из интересов и целей педагога. На вопросы анкеты отвечают дети, родители, педагоги. Результаты суммируются, и выводится средний балл. Анкетирование дает достаточно достоверный и быстрый результат в исследовании воспитанности.

Многие педагоги используют метод незаконченного предложения, рассказа, рисование или дополнение рисунка, разыгрывание ситуации из теста (Ж.Нюттен – А.Б.Орлов). Методика предназначена для учеников 4-5 классов. Цель: выявить, как ученики относятся к школе, учителю. Полученные данные вносятся в таблицу, с дальнейшим выделением характерных и единичных ответов. Полученный материал можно использовать для планирования собственной работы и внесения изменений в учебно-воспитательный процесс.

Таким образом, современная педагогика, продолжая дело великих ученых прошлого, продолжает разработку проблемы диагностирования воспитанности детей. Разработаны как комплексные методики, так и методики, направленные

на исследование уровня сформированности отдельных нравственных качеств, а также широко применяется анкетирование. Выделены уровни воспитанности.

Однако до сих пор есть научная рассогласованность в определении содержания понятия воспитанность. Кроме того по прежнему наблюдается определенный субъективизм в определении уровня сформированности того или иного качества, входящего в состав понятия «воспитанность». В связи с этим современная практика ждет от научных исследований точных, объективных, проверенных и научно выверенных методик педагогической диагностики воспитанности детей младшего школьного возраста.

Литература:

1. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики : [учеб. пособие для пед. вузов] / А. С. Белкин. – М. : Academia, 2000. – 188 с. – (Высшее образование).- с. 186.
2. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ.вышш.учебн.заведений/ Н.М. Борытко; под ред. В.А. Слостёнина, И.А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 288 с.
3. Степанов, П. Диагностика процесса воспитания в классе / П. Степанов, И. Степанова // Народное образование. – 2007. – № 4. – С. 208 – 216.
4. <http://школапедагогика.рф/lab2-3-1> [Электронный ресурс].

Быстрова Елена Алексеевна

Войнова Валентина Александровна

Уральский государственный педагогический университет. Институт
педагогика и психологии детства, 2 курс.

Научный руководитель: Малоземова И.И., к.п.н., доцент кафедры
естествознания и МП в начальных классах

ОРГАНИЗАЦИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Современная государственная образовательная политика и новый Федеральный Государственный образовательный стандарт ориентированы на развитие личности ребенка, формирование его активной позиции. Задачей Государственного стандарта начального общего образования является введение и применение здоровьесберегающих технологий для становления детской личности, ее физического, познавательного, социального и эстетического развития.

Известные психологи, такие как Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Ж. Пиаже, считали, что движения не только развивают, но и воспитывают ребенка,

способствуя формированию его как личности. В процессе движений ребенок познает окружающий его мир [2].

Наиболее активным периодом в формировании двигательной активности ребенка является младший школьный возраст. Именно в этот период закладываются основы культуры движений, приобретаются новые двигательные навыки.

Под двигательной активностью А. Бойко в статье «Учитесь быть здоровым», в сборнике А. Исаева, понимает, деятельность человека, при которой усиливаются обменные процессы в скелетных мышцах, которые обеспечивают их сокращение, перемещение человеческого тела и его частей в пространстве. Иначе, двигательная активность - это сумма различных движений за определенный промежуток времени. [1] «Ежедневная двигательная активность младших школьников колеблется от 6 до 48 тысяч шагов в сутки, в среднем составляя 12 - 18 тысяч шагов. В период бодрствования здоровые дети за минуту делают в среднем 14 (1класс) и 22 (2 класс) движений ежеминутно, т. е. 840 и 1320 движений в час» [4, с. 14].

Все больше времени ученики проводят в школе, неблагоприятные факторы школьной среды и низкая двигательная активность приводят к нарушениям в развитии и заболеваниям костно-мышечной, нервной и других систем. В настоящее время недостаток движения - это серьезная проблема, которая неблагоприятно воздействует на здоровье учащихся. Нарушается нормальная работа всех систем, и появляются особые состояния - гипокинезия и гиподинамия, которые могут вызвать отклонения в здоровье ребенка, привести к психическим расстройствам. Гипокинезия обусловлена недостаточной двигательной активностью. При гиподинамии нарушаются функции организма из-за ограничения двигательной активности, снижения силы сокращения мышц. Поэтому необходимо оптимизировать двигательную активность при обучении учащихся в современных школах.

Режим дня школьников характеризуется недостатком сна, уменьшением прогулок на свежем воздухе, увеличением времени на выполнение домашнего задания. Досугом детей являются компьютерные игры и просмотр телепередач. Из-за недостатка двигательной активности не обеспечивается полноценный отдых, снижается сопротивляемость организма к развитию утомления. Учащийся начальной школы, который учится на «хорошо» и «отлично», на выполнение домашнего задания тратит 2,5 - 3 часа. Также не стоит забывать о школьных уроках.

Образ жизни ребенка меняется с приходом в школу, меняется его двигательная активность. В течение всего дня каждому ребенку необходимы движения, поэтому неподвижная поза во время уроков уменьшает внимание детей и снижает их работоспособность. В школах необходимо создавать условия, которые должны удовлетворять биологическую потребность учащихся в движении. Эта потребность реализуется организацией двигательной активности учеников, не менее 2 часов каждый день.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФПО 23 апреля 2015

Восполнение недостатка двигательной активности начинается с утренней зарядки. Целью зарядки является быстрый переход ото сна к бодрствованию. Во время утренней зарядки выполняются упражнения, которые требуют минимальной нагрузки.

Для того чтобы облегчить вхождение в учебную деятельность следует проводить вводную гимнастику перед началом уроков в школе. Ее цель - повышение физической подготовленности детей. Она отдалает время наступления утомления, которое возникает при сохранении вынужденной позы за партой.

Гимнастика перед учебными занятиями, физкультминутки во время уроков, подвижные игры на переменах, спортивный час, уроки физкультуры, внеклассные спортивные занятия, общешкольные соревнования и дни здоровья - составляют комплекс мероприятий, которые осуществляют необходимую двигательную активность.

Физкультминутки используются в качестве кратковременных перерывов на уроках. В течение 1 - 3 минут проводятся физические упражнения, связанные с активизацией движения учащихся. В комплекс физкультминутки входит 3 - 4 упражнения. Их целью является предупредить утомление, восстановить умственную работоспособность, профилактика нарушений осанки. Физкультурные минутки проводятся через 20 - 30 минут от начала урока, после появления первых признаков утомления (снижение качества работы, невнимательность и пр.).

Формируя физически здоровую и физически развитую личность, для которой характерна высокая потребность в двигательной активности и умственной работоспособности, важное значение выполняют динамические паузы. Под динамической паузой понимается проведение активного отдыха школьников на свежем воздухе, когда ходьба и бег занимают от 60 до 80% времени перемены [3]. Во время динамической паузы могут использоваться подвижные игры (эстафеты), спортивные игры (футбол, катание на коньках и др.). Важно отметить, что при подборе игр во время динамических пауз должны соблюдаться возрастные особенности и интересы младших школьников. Также необходимо учитывать содержание программы по физической культуре, важно дополнять ее, закрепляя необходимые двигательные навыки. Во время проведения динамических пауз на улице совершенствуется функциональные системы закаливания организма учащегося. Физиологической сущностью динамической паузы является смена деятельности, то есть учебной на активный отдых.

Особое место в организации двигательной активности занимают подвижные игры на переменах, они способствуют преодолению утомления учащихся. Но при этом игра развивает у ребенка сообразительность, внимание, учит выдержке.

При проведении спортивных праздников и развлечений развивается высокая двигательная активность и индивидуальные творческие проявления.

В школах проблема недостатка двигательной активности решается на уроках физической культуры. Согласно изменениям в федеральном базисном учебном

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

плане, курс «Физическая культура» изучается с 1-го по 4-й класс по три часа в неделю (СанПиН от 3 марта 2011 года). На уроках физкультуры учитель проводит подвижные и спортивные игры, которые способствуют комплексному совершенствованию двигательных навыков, нормальному физическому развитию, укреплению и сохранению здоровья младших школьников. На уроках физической подготовки совершенствуются двигательные функции учащихся, развиваются физические качества (быстрота, сила, выносливость, гибкость, ловкость).

Но, не смотря на применение здоровьесберегающих технологий в обучении и воспитании младших школьников, проблема организации двигательной активности остается актуальной. Педагоги не всегда готовы к организации вводной гимнастики, физкультминуток, динамических пауз, так как требуется разработка комплексов упражнений и игр, которые будут удовлетворять интересы детей, соответствовать возрастным особенностям и требованиям безопасности. После проведения подвижных игр на перемене учителю трудно сосредоточить внимание некоторых учащихся на учебной деятельности.

В младшем школьном возрасте двигательная активность является важным условием познавательного и личностного развития, поэтому в образовательных учреждениях должны создаваться условия для удовлетворения биологических потребностей школьников в движении. Двигательная активность, новые образовательные и физкультурно-оздоровительные технологии обучения оказывают большое влияние на организм учащихся, совершенствуя функциональные возможности организма, повышая его работоспособность и сопротивляемость неблагоприятным воздействиям.

Литература:

1. Исаев А.А. Если хочешь быть здоров: Сборник - М. Физкультура и спорт, 1988. - 352с.
2. Холодов, Ж.К., Кузнецов, В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений // Ж.К.Холодов, В.С. Кузнецов. - М.: издательский центр "Академия", 2000. - 480 с
3. Хрипкова А.Г. Возрастная физиология и школьная гигиена : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.Г. Хрипкова, М.В. Антропова, Д.А. Фарбер. - М. : Просвещение, 1990. – 239 с.
4. Шабунин Р.А. Двигательная активность и реакция вегетативных систем организма младших школьников на физические нагрузки: Учеб. пособие / Свердлов.гос.пед.ин-т; Отв.ред. Р.А.Шабунин. - Свердловск: Б.и., 1981. – 79 с.

Булыгина Кристина Александровна

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, факультет педагогики и методики начального образования, 4 курс. Научный руководитель: Худякова М. А, к. п. н., доцент кафедры естественно-математического образования в начальной школе

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В настоящее время согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования ученики начальной школы получают возможность осваивать не отдельные предметы, а воспринимать целостную картину мира. В связи с этим в образовательном процессе создаются все условия для реализации интегрированного подхода. Он способствует формированию и развитию у младших школьников универсальных учебных действий и ключевых компетенций.

Проблему интеграции начали активно изучать в педагогике, начиная с 60-70-х годов. Исследования В.Н.Максимовой, И.Д. Зверева, В.Н.Федоровой, Н.М. Белянковой посвящены различным аспектам интегрированного подхода в обучении. Актуальность объясняется тем, что в настоящее время в науке усиливается тенденция к синтезу знаний. Потребность в их целостности определена увеличивающимся количеством комплексных проблем, решение которых необходимо рассматривать с позиции различных отраслей науки.

В начальной школе интегрированный подход можно реализовать с помощью разных методов и средств обучения в зависимости от учебной дисциплины. Подробно рассмотрим интегрированные задания, используемые на уроке математики в начальной школе. На основе анализа педагогической литературы разных авторов был сделан вывод, что на данный момент этот вопрос является недостаточно методически разработанным.

Целью интегрированных заданий является формирование и развитие у учащихся способности применения знаний и умений непосредственно в конкретных жизненных ситуациях [2].

У выпускников начальной школы, согласно требованиям ФГОС НОО, должны быть сформированы универсальные учебные действия (УУД): личностные, регулятивные, коммуникативные, познавательные. Одним из познавательных результатов освоения основной образовательной программы в начальной школе является «использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и

процессов, схем решения учебных и практических задач» [3]. В процессе обучения младшие школьники должны освоить такие знаково-символические действия, как моделирование (преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта) и преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих предметную область[1]. На наш взгляд, для формирования УУД данной группы эффективно использовать интегрированные задания.

Приведем пример такого задания для учащихся 3 класса, выполнение которого предполагает демонстрацию школьниками знаний и умений из предметных областей: математика – проведение вычислений, измерений, построений; технология – конструирование; окружающий мир – владение исторической информацией.

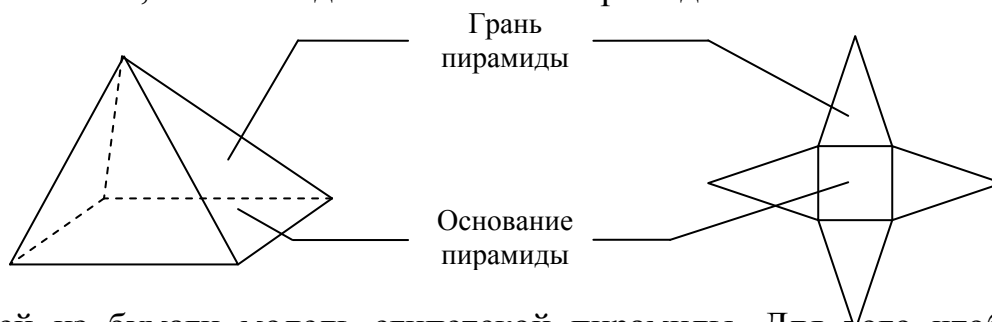
Пирамиды

Ты уже знаешь, что Древний Египет является родиной геометрии. Необыкновенного мастерства достигли египтяне и в строительстве. Их сооружения – пирамиды – сохранились до сегодняшнего дня, хотя построены они более 4600 лет назад.

На строительство пирамид египтяне тратили десятки лет. Их грани идеально ориентированы по сторонам света, необыкновенно ровные и имеют правильные формы. До сегодняшнего дня исследователи не могут объяснить, как удалось египтянам добиться такой точности.

В основании пирамиды лежит квадрат, а все грани –равнобедренные треугольники. У многих пирамид периметр грани, треугольника, равен периметру основания – квадрата.

А знаешь ли ты, как выглядят египетские пирамиды?



1. Склей из бумаги модель египетской пирамиды. Для того чтобы твоя пирамида была достаточно большой, сделай основание, периметр которого равен 24 см.

Все египетские сооружения имеют форму четырехугольной пирамиды (в их основании лежит четырехугольник). Однако существуют и другие виды пирамид, например треугольные. В основании таких пирамид лежит треугольник.

2. Рассмотрю развертку треугольной пирамиды. Из скольких треугольников она состоит? Все треугольники, составляющие поверхность этой пирамиды,

Актуальные проблемы образования в период детства
НТГСПИ ФПО 23 апреля 2015

равны (имеют одинаковые длины сторон). Склей из бумаги модель такой пирамиды.

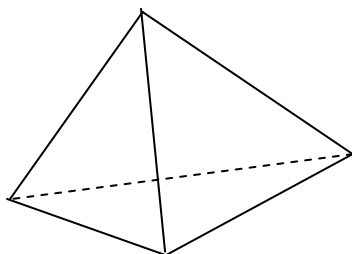


Рисунок 1

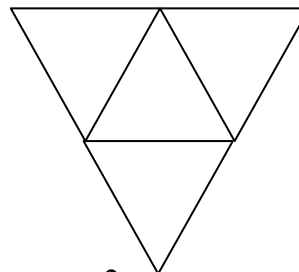


Рисунок 2

3. Используя любые источники информации, заполни таблицу «Египетские пирамиды».

Таблица 1

№	Название египетской пирамиды	Высота, м
1.		
2.		
3.		

Комментарий для учащихся. Выполнение задания 1 начни с построения развертки пирамиды. На альбомном листе построй квадрат, периметр которого равен 24 см. Теперь дострой к нему четыре треугольника.

Длины сторон треугольника ты сможешь определить, зная, что периметр квадрата равен периметру треугольника. Вычисли его. Каждый из треугольников является равнобедренным, причем одна из его сторон (основание) равна стороне квадрата. Остается вычислить длины двух оставшихся (не забудь, что длины этих сторон равны между собой).

После того как развертка построена, подрисуй к ней клапаны заклеивания. Аккуратно вырежи развертку и склей пирамиду.

В задании 2, конструируя треугольную пирамиду, удобно выбрать длину каждой стороны треугольника 6 см. Прежде чем вырезать развертку, не забудь про клапаны заклеивания.

В ходе анализа данной интегрированной задачи и пояснений к ее решению, можно сделать выводы о том, что она способствует формированию у обучающихся познавательных УУД (моделирование), т.к. в результате решения должны получиться модели пирамид.

Отметим, что задания с межпредметными связями можно использовать на уроках математики, в процессе домашней и внеурочной деятельности, для подготовки к олимпиадам, при проведении проверочных, контрольных работ комплексного характера, а также для диагностики метапредметных результатов

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

начального образования в ходе итоговой аттестации выпускников начальной школы.

Таким образом, использование интегрированных заданий способствует формированию и развитию у младших школьников общеучебных универсальных действий, в том числе и моделирования, в условиях реализации ФГОС НОО. Целенаправленное применение таких заданий позволяет не просто разнообразить процесс обучения, сделать его интересным, но и сформировать у учащихся реалистическое, целостное представление об окружающей действительности.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. – М., Просвещение, 2011. – 159 с.

2. Белянкова Н.М. Интегрированный подход в обучении младших школьников: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2008. – 128 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., Просвещение, 2008. – 31 с.

Гассан Наталья Николаевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.

3 курс ОЗО. Научный руководитель: Ломаева М.В., к.п.н., доцент

ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Психологической особенностью дошкольников является преобладание наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, детям в этом возрасте сложно иметь дело с абстракциями. Математика как наука изучает не конкретные предметы или объекты в их непосредственном проявлении, а количественные и пространственные характеристики, что является высокой степенью абстракции.

Проведя анализ научной литературы, мы выяснили, что время представляет собой наиболее сложную категорию для восприятия и понимания дошкольниками. Для оптимизации процесса формирования временных представлений педагоги вынуждены вести поиск новых средств обучения. При таких условиях наиболее эффективным представляется использование метода моделирования как деятельности, помогающей детям усвоить изучаемые временные понятия и отношения.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

А.А. Люблинская писала о том, что освоение понятий времени совершается медленно и осуществляется лишь через практическую деятельность самих детей, когда педагог специально вычленяет в ней эту сторону жизни [2, с. 274]. Опыт педагогов показывает, что если взрослый регулярно привлекает внимание детей к временным отрезкам, называет время детской деятельности, то и знания о системе временных единиц усваиваются в дошкольном возрасте основательно и осознанно. Известно, что время невидимо, неслышимо, неосязаемо, но, чтобы сформировать представления о нем, необходимо опираться на наглядность. Для этой цели взрослый может представить детям модели различных видов.

Во второй половине прошлого века Р. Чуднова разработала систему, благодаря которой ребенок постепенно вникает в смысл временных понятий, их отношения между собой. Она предложила регулярно применять в практической деятельности иллюстрации, рассказы, сказки, стихотворения, пословицы, загадки о временных интервалах, временных понятиях, а также выдвинула идею о создании и внедрении наглядных моделей «Части суток», «Дни недели», «Времена года» в работу воспитателя по формированию временных отношений.

Учитывая особенности возраста детей 4-х лет, в начале обучения им предъявляют плоскостные модели времени, на которых можно показать линейную форму движения времени (утро – день – вечер – ночь). Ребенку предлагают выложить слева направо какие-либо геометрические фигуры одного типа (прямоугольники, квадраты и т.д.), но разного цвета. Выполняя подобное задание с элементами модели, дошкольник легко усваивает эталоны времени, запоминает последовательность.

Однако Т.Д. Рихтерман, проведя исследования в данной области, пришла к выводу, что если наглядный материал предъявлять детям в одной плоскости, располагая по линии, то иногда у детей складываются неверные представления о свойствах времени. В своем эксперименте она предложила дошкольникам среднего возраста разложить по порядку картинки, изображающие различные части суток, но начиная не с картинки «утро», а с временного интервала «ночь». Дети стали высказывать возражения «Это нельзя, потому что после ночи ничего нет», «Так не бывает» [3, с. 39]. Причиной этому, считает исследователь, является конечность линейной модели «Сутки», которая обычно начинается с временного интервала «утро» и заканчивается временным интервалом «ночь».

Т.Д. Рихтерман, изучая в своих трудах особенности восприятия времени детьми в дошкольном периоде жизни, предлагает вести работу в данном направлении по этапам: начать знакомство с частями суток, рассматривая картинки, на которых изображена соответствующая деятельность детей в эти отрезки времени, затем предлагает использовать пейзажные картинки с разным положением Солнца на небе, с разной освещенностью, цветом неба. На следующем этапе автор рекомендует заменить картинки с пейзажами условными обозначениями, т.е. использовать цветовую модель. В ней каждой части суток

соответствует определенный цвет: черный – ночь, розовый – утро, желтый – день, серый – вечер [3, с. 42].

К концу четвертого года жизни детям можно показать круговую модель, с помощью которой педагог наглядно покажет и подведет к пониманию таких свойств времени как непрерывность, направленность, периодичность. Но и в работе с данной моделью существуют сложности – ребенку трудно понять, что сегодняшний день имеет такие же части суток, что и вчерашний, но это уже другой день, новый, наполненный новыми событиями. Понимание сути перехода одних суток в другие и вызывает затруднение у детей. Они не видят изменений, течения времени. Дошкольникам цикличность явлений в природе представляется как повторение тех же самых явлений.

Е.И. Щербакова, последователь разработок Т.Д. Рихтерман, исследовала процесс формирования временных понятий «части суток», «дни недели», «месяцы года», восприятие детьми таких свойств времени как одномерность, текучесть, направленность в одну сторону, периодичность, а также способность дошкольников практически ориентироваться во времени. Исследования показали, что линейное либо круговое плоскостное изображение временных категорий на определенном этапе обучения искажает восприятие текучести, переходности времени и ребенок не видит связи настоящего с прошлым и будущим. По мнению автора, это является основной причиной возникающих у детей трудностей в понимании временных отношений.

Опираясь на результаты исследования, Е.И. Щербакова поставила задачу – перейти от линейного или кругового изображения временных отрезков на плоскости к более достоверному. Основываясь на особенностях восприятия временных представлений дошкольниками, она установила, что решением проблемы явилось бы создание наглядной объемной модели времени, с помощью которой педагог в доступной форме познакомил бы детей со сложнейшим понятием – время, а также его свойствами.

Е.И. Щербакова разработала объемную спиралевидную модель «Сутки», в которой каждый виток спирали наглядно показывал процесс течения времени, непрерывный переход его интервалов из одного в другой [5, с. 44]. Аналогично была создана объемная модель «Дни недели». Ее отличие состояло в большем размере витка, каждый из которых был поделен на семь цветных отрезков, представляющих дни недели. Данная модель позволяла наглядно продемонстрировать смену одной недели другой. По такому же принципу была изготовлена модель «Времена года».

Несомненно, такие модели наглядно представляют детям текучесть и непрерывность времени, переходность текущего, настоящего момента времени, которая с трудом понимается детьми дошкольного возраста. Также исследования автора показали целесообразность использования объемной модели времени только в старших возрастных группах, т.е. необходимо постепенно, поэтапно

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

переходить от обучения плоскостному моделированию времени детей 4-5 лет, к объемному – детей 6-7 лет.

Основываясь на исследованиях Е.И. Щербаковой, Н. Локоть разработала несколько иные объемные модели времени, в основе которых находится не спираль, а многослойная поверхность. По мнению автора, подобный вариант модели наглядно показывает непрерывный переход ночи одних суток в утро следующих, ночи следующих в утро последующих и т.д. По такому же принципу Н. Локоть создала модель недели, модель года. Но, по нашему мнению, плоские модели не способствуют осознанию ребенком периодичности и цикличности времени.

Под моделированием также понимается процесс создания моделей детьми совместно со взрослыми. Практическое изготовление модели строится на основе предварительного создания мысленной модели – субъект (взрослый) создает у себя мысленный образ этого объекта, а затем (совместно с детьми) строит наглядную модель [4, с. 24]. Мысленные модели временных отношений создаются взрослыми (воспитателем, родителями) и затем преобразуются в наглядные при помощи определенных практических действий, в которых дети должны принимать непосредственное и активное участие. Замысел по созданию модели времени необходимо обсуждать с детьми, чтобы данная модель была им понятна. В этом случае появится простор для творчества, дошкольники смогут проявить инициативу и самостоятельность, усвоят временные понятия и отношения. На основе созданных моделей можно проводить разнообразные дидактические игры, использовать их на занятиях, в совместной с воспитателем и самостоятельной детской деятельности.

Доказательством данной гипотезы служат результаты применения в практике ДОО комплекса занятий «Путешествие во времени», разработанного Валиуллиной В.Р. Работа по комплексу представляет собой систему из двух разделов: знакомство с готовыми моделями и изготовление моделей. В результате целенаправленной, систематически проводимой в течение года работы, у детей старшего дошкольного возраста расширились представления о временных понятиях и отношениях, в процессе совместного изготовления моделей проявилась познавательная активность, получило развитие продуктивное творчество детей.

Обобщая все выше сказанное, мы приходим к выводу, что при использовании метода наглядного моделирования в ДОО возможно формировать у дошкольников представление о цикличности времени, его текучести, переходности, непрерывности, необратимости, т.е. понять все свойства времени. Необходимо осуществлять знакомство с временными понятиями последовательно, используя для этого плоскостные модели в младшем дошкольном возрасте и объемные – в старшем. При этом важное значение имеет не только использование готовых моделей времени, но и привлечение детей к

самостоятельному изготовлению, т.к. это позволит осознать свойства времени, будет способствовать проявлению у детей инициативы и желания добиться результата.

Литература:

1. Локоть, Н. Объемная модель: использование ее при формировании временных представлений у дошкольников / Н. Локоть // Дошкольное воспитание. – 1991. – №1. – С. 24-26.

2. Люблинская, А.А. Детская психология [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических институтов / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.

3. Рихтерман, Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста [Текст]: книга для воспитателя / Т.Д. Рихтерман. – М.: Просвещение, 1991. – 55 с.

4. Чуднова Р. Обучение детей ориентировке во времени / Р. Чуднова // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 1. – С. 24-29.

5. Щербакова, Е.И. Формирование представлений и понятий о времени с помощью объёмной модели / Е.И. Щербакова, О. Фунтикова // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 7. – С. 43-46.

Гнусина Александра Александровна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического
образования

Научный руководитель: Трофимова Е.Д., к.п.н., доцент кафедры ПиПДиНО

**ФОТОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-
ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ Й ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА**

Проблема формирования художественно-образного восприятия детей младшего школьного возраста является одной из ключевых проблем педагогики и психологии искусства.

В свете изменений социокультурной ситуации в современном мире проблема развития художественно-образного восприятия приобретает особенную актуальность. Это нашло отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения. Преобразования, происходящие в содержании общего образования, требуют от учителя поиска новых технологий и методов формирования и развития художественно-образного восприятия детей, в частности, восприятия окружающего мира. Полноценное восприятие реально существующего окружающего мира и постижения мира

искусства невозможно без развитого у каждого ребенка художественно-образного восприятия, которое имеет большое значение для формирования системы эстетических ценностей, взглядов, убеждений личности.

Художественно-образное восприятие как понятие имеет два компонента. «Художественное» — отражающее специфику восприятия, владение формами воплощения, анализом средств и приемов, необходимых для раскрытия образа, и «образное» — как природная способность сознания к обобщению и выражению субъективного отношения к тем или иным предметам или явлениям окружающей действительности [2].

В. И. Даль отмечал, что понятие об образе очень древнее, оно означало внешний вид, подобие предмета. В древнерусском и старославянском языках «образъ» – буквально – «вид», «облик», «изображение», «икона». В современном мире категория «образ» имеет несколько значений. Наиболее полно значение этого понятия раскрывается в философии: «Образ – 1. Результат и идеальная форма отражения предметов и явлений материального мира в сознании человека. На чувственной ступени познания это ощущения, восприятия и представления; на уровне мышления – понятия, суждения, умозаключения. 2. Образ художественный – способ и форма освоения действительности в искусстве, характеризующиеся нераздельным единством чувств и смысловых моментов» [4, с. 910]. Исходя из вышеизложенного, образ художественный в творческом сознании – это некий результат отражения, преломления каких-либо явлений в сознании человека. В чувственном познании мира он возникает на основе ощущений, восприятий и представлений.

На сегодняшний день существует проблема художественно-образного восприятия в жизнедеятельности человека, особенно в период младшего школьного возраста. В.Г. Ражников [3] пишет о том, что спонтанное раскрытие ребёнка в раннем онтогенезе, игровая деятельность школьника, обучение-развитие школьника, внутренне строится на содержании художественного образа. Именно художественно-образное восприятие «питает» когнитивные, предметные и другие (в том числе абстрактные и конкретные) познавательные идеи детей.

Первоисточником развития художественно-образного восприятия является искусство. Психологи отмечают, что позитивная картина мира, складывающаяся в детские годы, во многом зависит от того, какое влияние на становление личности оказали музыка, поэзия, живопись, театр [1]. Вследствие чего, ученые и практики говорят о необходимости разработки действенных методов и приемов развития художественно-образного восприятия, позволяющих ребенку адекватно оценивать проблемные обучающие ситуации и эффективно решать творческие задачи, выдвигать инновационные идеи.

Большое значение становлению личностных, интеллектуальных и нравственных качеств ребенка через формирование художественно-образного

восприятия в младшем школьном возрасте придает А. Н. Зимина: «Познание мира через художественный образ обогащает личность ребенка, способствует всестороннему развитию и формированию его мировоззрения. Каждое художественное впечатление, каждый художественный образ должны, помимо своего эстетического назначения, служить делу ознакомления ребенка с явлениями окружающей его жизни». Художественно-образное восприятие человека напрямую связано с впечатлениями детства, которые глубоки и сильны и порой неизгладимы. Впечатления увиденного «вживую», не всегда совпадают с зафиксированным образом на фотографии. Подчас возникает вопрос: «Как же раньше не была замечена эта красота?». Известно, что глаз человека не только не успевает, но и не может в силу физиологических причин зрения рассмотреть этот разнообразный и чудесный мир рядом с нами.

Считаем, что для более эффективного развития художественно-образного восприятия младших школьников можно использовать искусство фотографии. Всё что окружает человека невероятное, красивое и редкое побуждает запечатлеть увиденное. Фотография это современный способ самовыражения, она безмерно способствует развитию восприятия, в том числе и художественно-образного, и участвует во многих коммуникативных процессах. Значение фотографии в современном мире огромное: она нашла применение в самых различных областях знаний, науке, технике, искусстве, в повседневной жизни каждого человека. Если говорить о фотографии как об искусстве, то фотографические образы закладывают основу всех современных искусств [6]. Фотография играет большую роль в общественной жизни, обладает свойством оперативности и убедительности [5].

Развивать художественно-образное восприятие, нужно используя более доступные и интересные детям виды жанров фотографии, например художественная фотография. Художественная фотография через визуальные образы помогает младшим школьникам познавать окружающий мир, развивает наблюдательность, приучает логически мыслить и осознавать увиденное. Фотография, как язык визуальной информации, расширяет возможности восприятия окружающего мира. Младшие школьники, например, создавая фотографии, переносят в зрительные образы свой внутренний мир, мироощущение, и, естественно уровень сознания в восприятии мира. Художественную фотографию можно раскрыть через специальные виды съёмки в фотографии: пейзаж, натюрморт, анималистический жанр, макрофотографию, портретная съёмка. Фотография функционирует в журнальном, газетном, телевизионном исполнении и вбирает в свою изобразительно-выразительную структуру особенности всех средств СМИ. В этих сферах фотография обладает огромными возможностями в формировании вкуса, развитии художественно-образного восприятия, воспитании эстетической и художественной культуры личности. Взаимодействие школьника с окружающим миром через фотографию

огромное. Это можно почувствовать, если заглянуть на любую веб-страницу в Интернете, где много интересной фотоинформации.

Таким образом, учитывая актуальность и востребованность искусства фотографии, мы можем утверждать о том, что приобщение к этому искусству будет влиять на развитие художественно-образного восприятия младших школьников.

Литература:

1. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Т.3 / Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1983
2. Олесина Е.П., Радомская О.И. Закономерности формирования художественного восприятия и мышления у школьников // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – 2014. – № 4. – URL: <http://www.arteducation.ru/AE-magazine/archive/nomer-4-2014/olesina.pdf>
3. Ражников В. Г. Антропологический характер препятствий в педагогике и психологии искусства // Играем с начала. 2008. № 5-6 (55-56). С. 3.
4. Советский энциклопедический словарь под ред. А.М.Прохорова. – Изд. 4-е. – М.: Советская энциклопедия, 1987.—1600 с., ил.
5. Фотография в системе массовой коммуникации // ФОТОГРАФИЯ: Энцикл. справ. / Белорус. Энцикл.; Редкол.: П. И. Бояров [и др.] – Мн.: БелЭн, 1992. – С. 72.
6. Яценко Л. Фотография в России: проблемы и перспективы (интервью с Евгением Березнером) / Лилия Яценко // ФОТО "Магазин" – 2004. – № 1–2. – С. 95–103.

Зими́на Дарья Игоревна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования. Научный руководитель: Сегова Т.Д., к.п.н., доцент кафедры
ПиПДиНО

Нарушения письменной речи у детей младшего школьного возраста

Письменная речь – это способ представления языка, противоположная устной речи. Второстепенная форма существования языка. Для разных форм речевой деятельности первостепенной может выступать как устная, так и письменная речь [1].

Нарушение письменной речи у учеников начальной школы — одна из значимых проблем в школьном образовании, потому что письмо из цели

начального образования переходит в средство, благодаря которому происходит дальнейшее обучение учащихся.

Письменная речь – это сложная форма языковой деятельности. В этой работе задействованы некоторые анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. В ходе письма между данными анализаторами устанавливается близкая связь. Письмо характеризуется этапом постижения задач, умений и способов письма. Письменная речь тесно соединена с устной речью и реализуется лишь на основе довольно высокой степени развития.

Многие ученые, например А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирова, Т. П. Бессонова и многие другие, диагностировали у учеников начальной школы причины неуспеваемости. Они выделяют разные нарушения устной речи, которые часто осложняют овладение правильным чтением и грамотным письмом.

Выделяют две группы проблем, вызванных нарушением письменной речи, разделяют их опираясь на вид этого нарушения. Если нарушение является продуктивного вида, то рассматривают расстройство письма, если же нарушение вида рецептивной письменной деятельности отмечают расстройство чтения.

В массовых школах встречаются дети со следующими нарушениями письменной речи: дисграфия (нарушения письменной речи), дислексия (нарушение чтения).

Дислексия – частичное характерное нарушение деятельности чтения. Нарушение выражается в виде сложности распознавания букв, в сложности объединения букв в слоги, слогов в слова. Все это ведет к неверному произношению звуковой формы слова, к искривлению уяснения прочитанного.

На данный момент довольно часто встречаются случаи нарушения письма у учащихся начальной школы, это расстройство обозначается термином дисграфия. Главный симптом дисграфии – присутствие твердых характерных ошибок. Их появление у учеников начального звена не является проблемой связанной со снижением слуха и зрения, с пропусками занятий по болезни.

Дисграфия – характерное нарушение процесса письма. Выражается в нестойкости оптико-пространственного типа буквы, в перемещении и сокращениях букв, искривлении звуко-слогового состава слова или строения предложений.

На уроках в классе необходимо осуществлять систему коррекционных занятий по исправлению нарушений письменной речи. Занятия по предотвращению дисграфии не должны быть похожи на нескончаемый процесс записывания или описания. Важно обеспечивать разную речевую практику обучающихся, развивающую языковую способность и наблюдательность, формирующую умения речевой коммуникации. Для достижения всех целей имеются различные задания, большая половина которых осуществляется в устной форме с четко сформированной структурой сигналов обратной связи (карточки, знаки, световой ряд, действия с игрушкой и жестами и т.д.), то есть в

некотором роде идет формирование процесса письма без использования бумаги и ручек. Интересный речевой материал обязан не только содействовать снятию напряжения и страха письма у детей, испытывающих личную несостоятельность в графо-лексической деятельности, но и организовывать положительный эмоциональный настрой у детей в процессе выполнения упражнений.

И письменная, и устная формы речи выступают как особый вид временных связей второй сигнальной системы. Главным различием письменной речи от устной, выступает то, что письмо вырабатывается в условиях целенаправленного обучения, т.е. механизмы формируются в период обучения грамоте и улучшаются в процессе всего последующего обучения. В результате рефлексорного повторения создается динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинестетических раздражений (Л. С. Выготский, Б.Г. Ананьев). Письменная речь – это процесс определения новых связей между словом слышимым и выговариваемым, словом знаемым и вписываемым, т.к. письмо определяется гармоничной работой четырех анализаторов. Владение собственно письменной речью является одним из способов вступления в знаковые формы культуры. Чтобы занести или расшифровать уже написанное, нужно обладание двумя взаимосвязанными сторонами письма: смысловой – постижением и удержанием смысла содержания, и знаковой – способами фиксации этого смыслового содержания.

А.Р. Лурия определял чтение как своеобразную форму импрессивной речи, а письмо – как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо возникает с установленного замысла, его сохранение содействует торможению всех посторонних тенденций.

Начало работы по преодолению проблем нарушения письма, следует воспроизводить с выяснения и пополнения объема словарного запаса у учеников. Основные задачи лексической работы:

1. количественный рост словарного запаса (усвоение новых слов);
2. качественное обогащение словарного запаса (изучение смысловых и эмоциональных оттенков значений слов);
3. очищение словарного запаса от слов паразитов.[1]

Дети тренируются в слоговом и морфемном анализе и синтезе слов, замечают явления многозначности, синонимии, антонимии и омонимии как слов, так и морфем.

Еще 10-20 лет назад в логопедии обсуждалась проблема раскрытия симптоматики нарушений письма у учащихся только после полугода обучения в школе. Было принято решение разрабатывать проблему, посвященную раннему выявлению предпосылок (по Л.Г. Парамоновой) дисграфия в дошкольных учреждениях или в школе в дограмматический период [2].

Предпосылки, сигнализирующие о том, что у детей при их наличии могут возникнуть трудности при овладении процессами письма и чтения:

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФПО 23 апреля 2015

- 1) Неумение сравнивать форму различных предметов (круглые, квадратные).
- 2) Неумение сравнивать величину разных предметов (маленький – большой, толстый – тонкий).
- 3) Неумение ориентироваться в пространственном расположении предметов по отношению друг другу (выше-ниже, дальше-ближе).
- 4) Сложность определения сходств и различий зрительных изображений.
- 5) Неумение преобразовывать фигуры.
- 6) Неточности срисовывания и конструирования (упрощение фигур, уменьшения количества элементов, неправильное пространственное расположение линий по сравнению с образцом).
- 7) Поздняя латерализация или ее нарушение (левшество, смешанная доминанта).
- 8) Плохая дифференциация правой и левой частей тела.

Работу по устранению предпосылок дисграфии и дислексии необходимо проводить в следующих направлениях:

1. Формирование зрительного восприятия.
2. Расширение объема уточнения зрительной памяти.
3. Выработка зрительного анализа и синтеза.
4. Развитие пространственных представлений: (дифференциация правых и левых частей тела, ориентировка в окружающем пространстве, уточнение понимания предложных конструкций, обозначающих пространственное отношения).

Милостивенко Л.Г. предлагает вести логопедическую работу направленную на предупреждение дисграфии и дислексии по некоторым направлениям: формирование звукопроизношения, уточнение артикуляции звуков; развитие внимания, формирование связной речи, развитие мелкой моторики рук; развитие тактильных ощущений; расширение "поля зрения" ребенка; развитие конструктивного праксиса путем моделирования букв из палочек, из элементов букв, реконструирования букв [4].

Преодоление речевого нарушения поселяет в ребенке чувство уверенности в собственных силах, способствует развитию его познавательных способностей. Раздвигая рамки общения как в среде сверстников, так и со взрослыми, ребенок становится более эмоциональным, любознательным и внимательным, меняются его взгляды на мир, его отношения с окружающими. Он становится более открытым к установлению контактов с другими людьми, более восприимчивым к новым знаниям.

Таким образом, проблемы нарушения письма у детей младшего школьного возраста – это характерное затруднение, связанное – при нормальном состоянии слуха, зрения и интеллекта – с недостаточной готовностью языковых процессов, формирование которых происходит в ходе развития речи у детей, достигших

школьного возраста, оказываются недостаточно сформированными звуковые и морфологические обобщения, необходимые для обучения письму.

Можно сделать вывод, о том, что нарушения письменной речи обладают различной структурой и степенью выраженности: от отдельных затруднений и специфических ошибок до общих резко выраженных трудностей формирования письма и чтения. Главная цель преподавателя начальной школы – предотвращение неуспеваемости, определенной различными нарушениями речи. Чем раньше учитель приступит к коррекции в обучении, тем выше будет его результат.

Литература:

1. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. Владос, 1997 год, 256 стр.
2. Парамонова Л.Г. предупреждение и устранение дисграфии у детей. – Спб.: Лениздат; Издательство "Союз", 2001 – 286 с.
3. Микфельд Я.О. Диагностика и коррекция предпосылок оптической дисграфии и дислексии у детей от 5 до 7 лет // Логопедия. – 2004. - №3 – с. 39 – 46.
4. Милостивенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. – С. – Петербург: Стройлеспечать. 1990.

Змеева Виктория Сергеевна

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
факультет педагогики и методики начального образования, 5 курс. Научный
руководитель: Худякова М.А., к.п.н., доцент кафедры естественно-
математического образования в начальной школе.

КОМПЛЕКСНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В ОБЛАСТИ МАТЕМАТИКИ

Переход современной школы на Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения требует колоссальных изменений в деятельности учителя начальной школы. Основной целью обучения стало всестороннее развитие обучающихся средствами учебных предметов на основе интеграции знаний из разных областей, использования межпредметных связей в урочной и внеурочной деятельности. Продолжительное время ученик

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФПО 23 апреля 2015

получал знания, в основном, посредством изучения дифференцированных учебных курсов. Это приводило к тому, что школьные знания оставались разрозненными сведениями, расчлененными по предметному признаку. В результате у школьника не создавалось целостной картины изучаемого. Потребность преодолеть указанное противоречие привело к активному поиску путей осуществления межпредметных связей.

В системе образования развитие личности обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий, выступающими инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса.

У младших школьников интенсивно развивается понятийное мышление, они овладевают большим количеством понятий межпредметного характера (например: множества, числа, слова и др.), поэтому повышение научно-теоретического уровня начального обучения напрямую зависит от осуществления межпредметных связей в учебном процессе. Их использование способствует достижению планируемых результатов не только предметных, но и личностных, и метапредметных [1]. Формирование способности и готовности учащихся реализовывать универсальные учебные действия позволит повысить эффективность образовательно-воспитательного процесса в начальной школе.

В связи с этим, в начальном курсе математики должен быть представлен целый ряд заданий, создающих дидактические условия для формирования предметных и метапредметных умений в их тесной взаимосвязи.

Современной формой контроля результатов обучения являются комплексные задания, которые позволяют на основе одного текста не только определить понимание прочитанного и предметные знания по математике, но и выявить уровень сформированности универсальных учебных действий.

В первую очередь стоит обратить внимание на решение проблемы оценивание метапредметных результатов, достижение которых обеспечивается за счёт основных компонентов образовательного процесса – учебных предметов. Основным объектом оценки метапредметных результатов служит сформированность у обучающихся регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных действий. В связи с этим, достижение метапредметных результатов может проявиться в выполнении комплексных заданий на межпредметной основе, успешное выполнение которых требует освоения навыков работы с информацией [2].

Нами исследуется роль комплексных заданий как средства достижения планируемых результатов младших школьников в области математики.

Под комплексным заданием понимается задача, сочетающая в себе сразу несколько дидактических целей. Такими целями могут быть: мотивационная, познавательная, тренировочная, контрольная. Выполнение таких заданий учит обучающихся устанавливать причинно-следственные связи, дает возможность рассматривать изучаемые явления с позиции разных учебных

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФПО 23 апреля 2015

дисциплин. Объектом оценки в заданиях выступают предметные умения и универсальные учебные действия. Поэтому в задачных формулировках указаны разные виды деятельности младших школьников: прочитай, запиши, допиши, вставь, отметь, соедини и другие. Для развития у учащегося умения учиться важно, что при выполнении комплексных заданий он сам сможет определить, насколько грамотно он умеет понимать инструкции, анализировать информацию, быть самостоятельным при планировании, проверке и оценивании процесса учения и полученных результатов.

Выполнение заданий в целом оценивается суммарным баллом, полученным учащимся за выполнение каждого подзадания.

Приведем некоторые примеры таких заданий.

Задание 1: Заполни таблицу и определи, какова разница между самым высоким и самым низким деревом, если: высота сосны 40 метров, это на 3 метра ниже, чем кедр, но в 10 раз выше, чем можжевельник. Ель ниже сосны на 10 метров, но выше пихты на 5 метров.

Растение	Высота (м)
сосна	
кедр	
можжевельник	
ель	
пихта	

Ответ: 13 метров

Характеристика: задание ориентировано на учащихся 3 класса, относится к комплексному на межпредметной основе. Повышенный уровень, тип задания с кратким ответом. Содержит в себе связь двух предметов:

математика и окружающий мир.

Данное задание направлено на достижение как

предметных результатов: элементарные математические представления, смысл отношений «больше на», «меньше на», «больше в», умение выполнять арифметические действия, умение различать деревья и кустарники,

так и *метапредметных:* умение понимать смысл и извлекать информацию, сравнивать данные, составлять арифметическую модель предложенной сюжетной ситуации. Так же задание способствует формированию познавательных логических универсальных учебных действий, таких как сравнение, построение логической цепи рассуждений. Задание может быть оценено в 5 баллов (за каждый правильный ответ).

Задание 2: Прочти текст и выполни задания

1) Сегодня 20 марта. Согласно расписанию времени прилета самолетов Коля, Таня и их родители прилетят в Санкт-Петербург завтра в 8 часов вечера. Отметь на ленте времени предлагаемое время прилета в Санкт-Петербург.



Актуальные проблемы образования в период детства
НТГСПИ ФПО 23 апреля 2015

2) Где будут находиться москвичи в момент захода солнца, если восход спрогнозирован в 6:50, а продолжительность дня - 12 часов 15 минут:

а) в самолете б) в Москве в) в Петербурге

Обоснуй свой

ответ _____

Характеристика: Задание для 4 класса. Базовый уровень, 1-я часть с краткий ответ; 2-я – предполагает выбор и полный ответ.

Задание работает на достижение следующих *предметных результатов*: определение умения детей ориентироваться во времени, формирование понятийной базы (используем понятия «восход»/ «заход Солнца»). Если вести речь о *метапредметных результатах*, то следует указать построение логической цепи рассуждений – познавательное УУД, анализ, синтез, построение логической цепи рассуждений, выведение следствий. Задание оценивается в 3 балла (за каждый ответ по 1 баллу).

Таким образом, современное обучение младших школьников математике предполагает создание условий, при которых в процессе обучения школьник становится субъектом собственной познавательной деятельности. Организация такой деятельности формирует у учащихся умение самостоятельно ставить перед собой учебные задачи, планировать свою учебную деятельность, работать с информацией, выбирать соответствующие учебные действия для её реализации, осуществлять контроль по ходу выполняемой работы и умение оценивать полученные результаты. Достижению таких планируемых результатов способствует использование учителем комплексных заданий, позволяющих диагностировать уровень достижения предметных и метапредметных результатов. Сам процесс составления таких заданий побуждает учителей начальных классов работать творчески, анализировать процесс познания, создавать у учащихся реалистическое представление об окружающей действительности.

Литература:

1. Гурьев А.И., Межпредметные связи – теория и практика. - Горно-Алтайск, РИО ГАГУ, 2003. - 93 с.
2. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2ч. Ч.1 / [М.Ю.Демидова, С.В. Иванов, О.А.Карабанова и др.]; под ред. Г.С.Ковалевой, О.Б.Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 215с.
3. Синяков А. П. Дидактические подходы к определению понятия «межпредметные связи» учителей / Синяков А. П. [Электронный ресурс]. — Режим доступа <http://cyberleninka.ru/>

Ибрагимова Хаяла Сарван кызы

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.

Научный руководитель: Ломаева М.В., к.п.н., доцент

ВОЗМОЖНОСТИ СИСТЕМЫ М.МОНТЕССОРИ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Одними из самых сложных знаний, умений и навыков, включенных в содержание общественного опыта, которым овладевают подрастающие поколения, являются математические. Они носят отвлеченный характер, оперирование ими требует выполнения системы сложных умственных действий.

Одной из главных причин, порождающих затруднения и перегрузку обучающихся в процессе усвоения знаний, считается недостаточная подготовка мышления дошкольников к усвоению этих знаний. Так, исследования психологов, педагогов, лингвистов (Н.Е. Воробьева, Л.С. Выготского, В.В.Зайцева, Н.А. Каргапольцевой, С.А. Левитина С.А, В.В. Лермантова, Л.Н. Литвина, Г. Людвига, В.Н. Михайловского, Н.Д. Никандрова, Л.В.Смирновой, Д.Г. Сорокова , Т.Л.Сухотиной) создали предпосылки для комплексного подхода к решению задач математического развития дошкольников. Учеными отмечается, что возможности улучшения процесса математического развития еще не изучены до конца[1].

В современных условиях качественно новым образом решается вопрос о том, как и с чего начинать подготовку детей дошкольного возраста к изучению математики (или предматематическую подготовку), ведь от того насколько хорошо ребенок усвоит математику в дошкольном возрасте, зависит и его обучение математике в школе. Для того чтобы облегчить данный процесс наряду с математическими представлениями, необходимо развивать и логическое мышление. Таким образом, предматематическая подготовка детей представляется состоящей из двух тесно переплетающихся основных линий: логической, т. е. подготовкой мышления детей к применяемым в математике способам рассуждений, и собственно предматематической, состоящей в формировании элементарных математических представлений.

Аналогичные подходы в решении проблемы математического развития дошкольников нашли отражение в системе итальянского педагога Марии Монтессори. Она основана на индивидуальном подходе педагога к каждому ребенку: малыш сам выбирает дидактический материал и продолжительность занятий, развиваясь в собственном ритме и направлении. [2]

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Основная особенность методики Монтессори – создание специальной развивающей среды (Монтессори-среды), в которой ребенок сможет и захочет проявить свои индивидуальные способности.

Математические материалы в системе Монтессори построены в тесной связи с сенсорными материалами и учитывают сенсомоторные потребности ребенка. При этом, в работе с математическим материалом соблюдаются два главных принципа :

- от конкретного к абстрактному;
- от знакомства с количествами, через знакомство с символами к соотношению количеств и символов.

Многочисленные упражнения позволяют ребенку самостоятельно сделать удивительные открытия и при этом приобрести точный подход, необходимый в математике, учиться абстрагировать [3].

Благодаря использованию специального дидактического материала, расположенного в зоне математического развития, дошкольник осваивает порядковый счет, операции сложения, вычитания, умножения и деления - все то, что считается важным критерием готовности ребенка к поступлению в школу. Все математические материалы можно разделить на четыре основных группы:

- введение в мир чисел от 0 до 10 (в данную группу входят следующие материалы: счетные палочки; цифры из шершавой бумаги; счетные штанги и числа; ящики с веретёнами.); благодаря материалам данной группы ребенок учится счету до 10, как в прямой, так и в обратной последовательности; изучает цифры от 0 до 9, а также учится соотносить количества в пределах десяти и соответствующие им числа;
- введение в десятичную систему (здесь дошкольник знакомится с многозначными числами и четырьмя основными арифметическими действиями: сложением, вычитанием, умножением и делением); материалы этой группы дают ребёнку возможность понять, какова структура многозначных чисел, что такое разряд числа и как происходит переход из одного разряда в другой в ходе арифметических действий;
- освоение последовательного счета (материалы этой группы состоящие из стержня с бусинами для введения количеств 11-19, помогают обучению последовательному счёту и запоминанию правильных, общепринятых названий чисел); на этом материале ребёнок знакомится с количествами 11-19 и учится последовательно считать до 19;
- освоение арифметических операций с однозначными числами (в результате работы с материалами данной группы ребёнок должен научиться свободно выполнять «в уме» сложение и умножение однозначных чисел и обратные им действия).

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

При использовании сенсорного материала по системе Монтессори выделяют 5 этапов работы:

1. работа с предметами, наиболее контрастирующими по состоянию исследуемого свойства или обладающими этим свойством в его «основных» проявлениях;

2. составление пар одинаковых по состоянию этого свойства предметов;

3. градация или построение сериационного ряда по степени изменения исследуемого свойства;

4. упражнения на:

- повторение показанного способа действия с предметами и решения предлагаемой задачи практического и познавательного характера в целом,

- применение показанного способа действия к другим предметам из того же материала,

- овладение другими – более сложными или открывающими новые возможности исследования свойств предметов – способами действия с теми же предметами,

- применение полученных представлений о свойствах предметов и освоенных способов действия в реальной жизни;

5. расширение словарного запаса за счёт усвоения и использования новых терминов, описывающих свойства и отношения предметов и явлений действительности.

Учитель, работающий по системе Монтессори, позволяет ребёнку заниматься с материалом так долго, как он захочет и приходит на помощь только по просьбе ребёнка. Дети, обучающиеся в собственном ритме и в соответствии со своими интересами, приобретают уверенность в себе и усваивают изученное наиболее эффективно. «Ребёнок, который сам выбирает себе занятие, может при этом выразить и удовлетворить внутреннюю потребность» [4].

Литература:

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. / А.В. Белошистая. - М.: ВЛАДОС, 2003.- 400 с.

2. Брыжинская Г. В. Педагогика М. Монтессори как лично ориентированная гуманистическая система образования: Лекции / Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2000.- 50 с

3. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – М.: Московский Монтессори-Центр, 1993. – 203с.

4. Сорокова М.Г. Система М. Монтессори. Теория и практика. 3-е издание, «Академия», 2006.

Ивановская Вера Аркадьевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.
4 курс. Научный руководитель: Ломаева М.В., к.п.н., доцент

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Детям уже в дошкольном возрасте необходимо научиться самим ориентироваться во времени: определять, измерять время, чувствовать его длительность, чтобы регулировать и планировать свою деятельность, менять темп и ритм своих действий в зависимости от наличия времени. Умение регулировать и планировать деятельность во времени развивает у дошкольников такие качества личности как организованность, собранность, целенаправленность, точность. Они необходимы ребенку при обучении в школе и в повседневной жизни [4, с 3].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предписывает при организации образовательной работы с дошкольниками руководствоваться принципом интеграции образовательных областей. Более того, одной из задач в документе значится объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества [5, с 13].

В то же время конкретное содержание образовательных областей, определяемое целями и задачами основной образовательной программы, может реализовываться в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности), то есть подразумевает под собой интеграцию не только содержания образовательных областей, но и видов деятельности. Кроме того, необходимость интеграции образовательных областей при работе с дошкольниками обосновывается и природой их мышления (у детей дошкольного возраста наглядно-образное мышление).

Содержание раздела «Формирование временных представлений у дошкольников» образовательной области «Познавательное развитие» логично интегрируется с такими образовательными областями как «Художественно-эстетическое развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Физическое развитие».

При формировании временных представлений у дошкольников возможно и необходимо знакомить детей с художественной литературой. Например, при закреплении названий месяцев и их последовательности, явлений природы,

которые происходят в тот или иной месяц, с временами года можно читать с детьми отрывки из сказки «Двенадцать месяцев», разучивать с ними стихи об особенностях природы в разное время года, загадывать загадки, прослушивать музыкальные произведения (например, П.И. Чайковского «Времена года» и др.).

В процессе формирования представлений о времени у детей развивается активный словарный запас. Активный словарь (активный словарный запас) – слова, которые ребенок не только понимает, но активно и сознательно при всяком подходящем случае употребляет в речи [1, с 101]. Обогащение, закрепление, активизация словаря – постоянная составная часть программного содержания каждого занятия по математике в детском саду, она полностью определяется требованиями программы дошкольного образования.

Словарь, который усваивают дети на занятиях по формированию временных представлений, складывается из отдельных слов и словосочетаний, представленных разными частями речи. Его специфическая особенность – значительное преобладание прилагательных, наречий, предлогов, которые в обычном речевом общении дети используют редко и часто делают ошибки (например, путают понятия «вчера» и «завтра»). Во второй младшей группе дети узнают о контрастных частях суток и усваивают термины: утро-день, вечер – ночь, раньше – позже [3, с 151]. В средней группе детей знакомят с понятиями «вчера», «сегодня», «завтра», словами-антонимами - «светло-темно», явлениями природы - холодно, мокро, солнечно, пасмурно, сначала, потом [3, с 152]. В старшей группе дети устанавливают последовательность различных событий, называют понятия обобщающим словом (например, утро, день, вечер, ночь – сутки, понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, воскресенье – неделя). Их словарь обогащается соответствующими терминами. В подготовительной группе добавляются временные понятия «сначала», «потом», «до», «после», «раньше», «позже», «в одно и то же время» [3, с 156-158].

В процессе освоения ориентировки во времени происходит формирование саморегуляции собственных действий детей. Интеграция с образовательной областью «Физическое развитие» позволяет сделать этот процесс более эффективным. Например, на занятиях по физической культуре ряд подвижных игр следует проводить в соревновательной форме, на время, при этом на практике усваиваются понятия «быстрее - медленнее», «длиннее - короче», «выше - ниже» и т.п. Целесообразны подвижные игры с математическим содержанием, направленные на формирование временных представлений: «День, ночь», «Осень спросим», «Совушка» и другие [2, с 143].

Немаловажным для воспитания ответственности и пунктуальности является формирование у детей «чувства времени». Оно развивается и совершенствуется у старших дошкольников в процессе специальных упражнений, при опоре на чувственную основу и общепринятые эталоны оценки времени (ребенок привыкает к режиму дня в детском саду, воспитатель обращает внимание детей на

степень быстроты их движений в играх). Детей учат определять окончание срока выполнения деятельности, оценивать длительность интервала времени в процессе деятельности, планировать объем на указанный отрезок времени, оценивать временные отрезки в жизни, одновременно приучают ребенка к пунктуальности, не опаздывать в детский сад, приходить куда-либо вовремя («Социально-коммуникативное развитие»).

Таким образом, принцип интеграции позволяет объединить образовательные области, разные виды деятельности в единую систему (например, общение и чтение, музыка и рисование, решение задач и подвижные игры), что способствует достижению определенных Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования целевых ориентиров.

Литература:

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников. - М.: Академия, 2000-400с.
2. Перова, М.Н. Дидактические игры и упражнения по математике для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: Просвещение, 1996.-143с.
3. Программа «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы. М.: Мозаика-Синтез, 2014.
4. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1991-46с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт М: 2014.

Лобанова Наталья Игоревна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования, студентка программы профессиональной переподготовки «Дошкольное образование»

Научный руководитель: Соколова А.В., к.п.н., доцент кафедры ПиПДиНО

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Основной вид мышления ребенка-дошкольника – наглядно-образное, которое к старшему дошкольному возрасту становится более обобщенным. На основе образного мышления в дошкольном возрасте формируется словесно-логическое, которое дает возможность решения более широкого круга задач, усвоения элементарных научных знаний. Старший дошкольный возраст имеет большое значение для развития основных мыслительных действий и приемов: сравнения, выделения существенных и несущественных признаков, обобщения, определения понятия, выведения следствия и пр. Несформированность полноценной мыслительной деятельности приводит к тому, что усваиваемые

ребенком знания оказываются фрагментарными, а порой и просто ошибочными. В будущем это может серьезно осложнить процесс обучения в школе, снизить его эффективность. Владение основными мыслительными операциями требуется от детей уже в первом классе. Поэтому целенаправленной работе по развитию у детей основных приемов мыслительной деятельности следует уделять большое внимание уже на этапе подготовки ребенка к обучению в школе. Этим определяется актуальность выбранной нами темы работы [3, С. 65].

Интерес к исследованию проблемы развития мышления, связан с поиском оптимального средства развития мышления старшего дошкольника (Венгер Л.А., Гальперин П.Я., Ж.Пиаже, Обухова Л.Ф., Холодная М.А.).

Для ребенка, особенно в старшем дошкольном возрасте, очень важна игра. Игра не только дает простор для творчества детей, но и стимулирует их интеллектуальное развитие. Для детей старшего дошкольного возраста – от пяти до семи лет – важно предлагать игры такого типа, которые дают возможность повышения мыслительных способностей ребенка, умение анализировать, выделять главное, сравнивать. На наш взгляд, одной из таких игр может стать интеллектуальная игра.

Интеллектуальная игра – вид игры, основывающийся на применении играющими своего интеллекта и/или эрудиции; индивидуальное или коллективное выполнение заданий, требующих применения продуктивного мышления (часто – в условиях ограниченного времени и соревнования) [2, с. 6].

Основная *функция* интеллектуальных игр заключается в развитии мышления, высших психических функций, процессов анализа и синтеза, логики, сравнения и противопоставления, обобщения и классификации. Кроме того, интеллектуальная игра позволяет развивать нестандартность самостоятельность мышления, чувства юмора, интуиции, интеллектуальную реакцию. Участие в интеллектуальных играх требуют от детей развития своего хронотопа (совокупности личностных представлений о пространстве и времени), поскольку одним из их условий является ограничение времени, что предполагает необходимость его структурирования.

Интеллектуальные игры учат правильно относиться к неудачам и ошибкам – анализировать причины, делать выводы и применять их в последующем. Помимо интеллекта, развиваются творческие способности и изобретательность.

Интеллектуальная игра развивает умение мыслить системно и стратегически, развивают способность к анализу, а самое главное – дети учатся создавать внутренний план действий или, проще говоря, действовать в уме. Этот навык является ключевым для развития мышления в целом, и именно при помощи интеллектуальных игр, его проще всего выработать [2, с. 25].

Система игр, направленных на развитие интеллектуальных способностей детей, разрабатывалась в трудах отечественных и зарубежных психологов –

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Г. П. Антоновой, Л. А. Венгер, Е. В. Заики, Б. П. Никитина и других.

Важным для понимания особенностей организации интеллектуальной игры с детьми старшего дошкольного возраста является ее *структура*, которая включает в себя несколько элементов, а именно:

1. Интеллектуальная задача – определяется целью образовательной деятельности.
2. Игровая задача – определяет целью игровой деятельности.
3. Игровые действия – действия, направленные на решение игровой цели.
4. Игровые правила – порядок выполнения игровых действий.
5. Результат – имеет двойственный характер: выигрыш, совершенствование мыслительных операций [2, с. 30].

В теории и практике дошкольного воспитания существует следующая классификация видов интеллектуальных игр:

- предметные;
- словесные;
- компьютерные [5, с. 28].

Дадим характеристику первому виду интеллектуальных игр – *предметным играм*. В предметных играх используются игрушки и реальные предметы. Играя с ними, дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различие предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов и их признаками: цветом, величиной, формой, качеством. В играх решаются задачи на сравнение, классификацию, установление последовательности в решении задач. По мере овладения детьми новыми знаниями о предметной среде задания в играх усложняются, что очень важно для развития отвлеченного, логического мышления.

Можно предложить использовать следующие предметные игры.

Марракеш (Marakech). Увлекательная стратегическая игра, отражающая восточные традиции. Играющие должны устлать своими коврами всё игровое поле. Коврики очень красивые и совсем как настоящие. Чьих ковриков на поле окажется больше – тот и выиграл.

Кликадо (Klickado). Суть игры заключается в том, чтобы «прицепить» все свои иглы к ёжику на перекладине, т.е. «вернуть ему иголки». Игра требует высокой точности движений и сосредоточенности, проходит напряжённо и азартно. Любое неосторожное движение может разрушить сложное нагромождение иголок. Каждый шаг непредсказуем, поскольку никогда не известно, удержится твоя игла на ёжике, или упадёт. Игра требует высокой точности движений и сосредоточенности. Она развивает мелкую моторику, произвольное внимание, настойчивость и терпение. Успех зависит от выбора места для «иглы» и точности движений игрока.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Веселые обезьянки. Участники игры бросают по очереди кубик с цветными гранями и осторожно вынимают из пальмы палочки определенного цвета, указанного кубиком, начиная с верха трубы. Побеждает игрок, который меньше всего уронил обезьянок. Данная игра не только развивает мыслительные операции, но и моторику ребенка.

Puzzle «Magnet Puzzle Farm». Представляет материал для составления самых разных картинок, включая фигурки детей, домашних животных, цветы, деревья и пр. Картинки можно делать по образцу, а можно придумывать самим. Магниты на деталях позволяют сохранить созданные картинки.

Квиксо (Quixo). В этой игре всем знакомые крестики-нолики стали подвижными: фишки не фиксируются на месте, а постоянно перемещаются по полю в процессе игры.

Это небольшое изменение существенно усложнило весь ход игры, поскольку возросло количество вариантов развития ситуации, которые нужно просчитывать в уме.

Катамино (Katamino). Оригинальная головоломка для детей самых разных возрастов. Для школьников в игре предложено множество интересных заданий разного уровня сложности. Самый маленький кубик познакомит ребенка с понятием «число».

Шарик Рубика. Три прозрачные сферы расположены как матрешки одна в другой, они соприкасаются между собой в двух точках крепления, и могут вращаться относительно друг друга. Во внутренней сфере находятся 6 разноцветных шариков, которые нужно «развести по домам» – полукруглым выпуклостям на самой большой сфере. Для этого в каждой сфере есть отверстие, а для усложнения задачи – металлические шарики-утяжелители, которые приводят сферу в определенное положение. На первый взгляд задача выглядит простой, однако, добиться её решения очень и очень трудно, так как в игру вмешивается сила гравитации. Для решения головоломки требуются тонкая ручная координация, хорошие концентрация и распределение внимания.

Разрезные картинки. Набор составных картинок. Их можно использовать в качестве головоломки, пытаясь найти правильное решение, а можно – в качестве материала для творчества, комбинируя по-разному образы.

Сырный замок (Burg arpenzell). Игра, в которой сюжетная линия, образы персонажей и пространства игрового поля органично сочетаются с соответствующей игровой задачей. Благодаря их гармоничному единству игроки словно переносятся в настоящий замок в роли мышек, а поиск сыра оказывается увлекательной и азартной задачей.

Игры Никитиных: «Сложи узор», «Уникуб», «Кубики для всех» и «Кирпичики», «Таблица сотни», «Таблица Пифагора», «Дробь», «План и карта», «Часы», «Термометр», «Узелки» и др.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Далее опишем второй вид интеллектуальных игр – *словесные игры*. Словесные игры построены на словах и действиях играющих. В таких играх дети учатся, опираясь на имеющиеся представления о предметах, углублять знания о них, так как в этих играх требуется использовать приобретенные ранее знания в новых связях, в новых обстоятельствах. Дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи; описывают предметы, выделяя характерные их признаки; отгадывают по описанию; находят признаки сходства и различия; группируют предметы по различным свойствам, признакам; находят алогизмы в суждениях и др.

Используя загадку как интеллектуальную игру, следует обратить внимание на необходимость применения разных видов загадок:

- противопоставление (Черен, а не ворон, рогат, а не бык);
- с напрашивающейся рифмой (Всеми лесу краса, а зовут ее...);
- описание (Вместе с солнышком встает, на заре для нас поет);
- метафора (Висит груша, нельзя скушать);
- обманка (Простой вопрос для малышей: кого боится кот?...);
- шутка (От чего утка плавает);
- история, логическая задача.

Интерес для развития мышления детей представляют также логические задачи следующих видов:

Метаграмма – задача, основанная на последовательном изменении в слове одной или нескольких букв. Это наиболее легкий вид словесных задач, так как достаточно по приводимым признакам отгадать слово с одной из указанных букв, чтобы легко было определить и все остальные слова.

Шарада – загадка, в которой загаданное слово состоит из нескольких составных частей, каждая из которых представляет собой отдельное слово.

Анаграммы – задача, в которой при перестановке букв в слове образуется другое слово, имеющее иной смысл.

Логогриф – задача, в которой какая-нибудь буква отнимается совсем или же, наоборот, прибавляется новая.

Ребусы – это игра, в которой зашифрованы слова, фразы или целые высказывания при помощи рисунков в сочетании с буквами и знаками.

Кроссворды – головоломка, представляющая собой переплетение рядов клеточек, которые заполняются словами по заданным значениям.

Викторины – игра, заключающаяся в ответах на устные или письменные вопросы из различных областей знания. Викторины в основном отличаются друг от друга правилами, определяющими очередность хода, тип и сложность вопроса, порядок определения победителей, вознаграждение за правильный ответ.

Еще одним видом интеллектуальных игр являются *компьютерные игры*.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Компьютерные игры – это специальные компьютерные программы, которые выводят на экран картинку, превращая тем самым этот экран в поле игры.

Для развития мышления детей старшего дошкольного возраста можно рекомендовать логические компьютерные игры. Чаще всего такая игра представляет собой одну задачу или набор нескольких головоломок, которые необходимо решить. Типичными представителями этого жанра являются разнообразные задачи на перестановку фигур или составление рисунка. В последнее время российские фирмы-производители выпускают много качественных разнообразных логических игр, рассчитанных на дошкольный возраст, с целью обучения детей счёту, чтению, письму и другим предметам.

Мы рекомендуем использовать следующие компьютерные игры: «Зайка Всезнайка», «Рулимоны», «Уроки мудрой Совы», «Баба Яга. Пойди туда, не знаю куда»; «Артур. Конкурс добрых дел» [1, с. 20].

С детьми этого возраста проводятся интеллектуальные игры либо со всей группой или с небольшими группками. У них, как правило, складываются коллективные взаимоотношения на почве совместных игр. Поэтому с группами старшего возраста уже могут быть использованы в игре элементы соревнования.

В интеллектуальных играх детей старшего возраста отражаются более сложные по своему содержанию жизненные явления (быт и труд людей, техника в городе и деревне). Дети классифицируют предметы по материалу, назначению. Широко используются в этом возрасте словесные игры, требующие большого умственного напряжения.

При организации интеллектуальных игр со старшими дошкольниками следует учитывать следующие требования:

- включать операции сравнения, сопоставления, обобщения, ведущих к активизации аналитической деятельности детей;
- вводить операции «переноса знаний» в новую ситуацию; связывать задания с интересами и жизненным опытом детей;
- учитывать степень сформированности теоретического мышления ребенка;
- постепенно усложнять заданий (сочетать посильность и определенную трудность);
- использовать двигательные упражнения при формулировании вопроса и как подсказки для поиска правильного ответа;
- разыгрывать импровизированные сцены по ключевым моментам задания;
- применять парадоксальные вопросы для вызывания эмоциональных реакций [4, с. 54].

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Таким образом, мы полагаем, что интеллектуальная игра является продуктивным средством развития мышления старшего дошкольника, поскольку в ее основе лежат не предметные знания, а «компетенции», т.е. то, что определяет способность человека свои знания и умения применять в конкретных ситуациях. Интеллектуальная игра позволяет раскрывать интеллектуальный потенциал и творческие способности детей. Участие в состязаниях различного вида позволяет расширять кругозор детей, эрудицию и логическое мышление, применять собственные знания, проявлять умение принимать решения в нестандартной ситуации в условиях ограниченного времени. Развивается не менее важно умение длительное время концентрироваться на одном виде деятельности, правильно относиться к неудачам и ошибкам – анализировать причины, делать выводы и применять их в последующем.

Интеллектуальные игры учат мыслить системно и стратегически, развивают способность к анализу, а самое главное – дети учатся создавать внутренний план действий. Этот навык является ключевым для развития мышления в целом, и именно при помощи интеллектуальных игр, его проще всего выработать.

Литература:

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: МПСИ, 2002. – 139 с.
2. Бражников А. И. Интеллектуальные игры как способ привлечения детей к чтению [Текст] / А. И. Бражников. – М.: Чистые пруды, 2006. – 32 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь [Электронный ресурс] Л.С. Выготский. – М., 2000. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/vmr-1934/vmr-001.htm>.
4. Ермолаева М.В. Психолого-педагогические средства познавательного развития дошкольников [Текст] / М.В. Ермолаева, И.Г. Ерофеева. – М.: МПСИ, 2006. – 224 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 215 с.

Ляшова Надежда Сергеевна

Белорусский государственный педагогический университет им. М.Танка,
аспирант кафедры общей и дошкольной педагогики, 1 курс. Научный
руководитель: Глазырина Л. Д., доктор педагогических наук, профессор кафедры
общей и дошкольной педагогики БГПУ

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема развития социальных коммуникаций является весьма актуальной на современном этапе развития общества и тесно связана с проникновением в жизнь каждого человека информационных технологий. В каждой семье широко распространены мобильные телефоны, планшеты, компьютеры, телевизоры. Данные средства доступны не только взрослым, но и активно используются детьми дошкольного возраста. Со стороны кажется, что ребенок развивается под влиянием этих технических средств: он легко проходит уровни в играх, знает, где что необходимо нажать, чтобы использовать максимальные возможности этих гаджетов, поражая порой своими способностями родителей. Но это только одна сторона медали такого активного «общения» с техникой. Оказавшись в группе сверстников, может обнаружиться, что ребенок не может контактировать с другими детьми: ему сложно построить связные предложения, он тяжело включается в коллективные игры, где требуются умения сотрудничать, договариваться, считаться с мнением других, находить мирный выход в спорных ситуациях. Такие последствия возникают, если ребенок долго и бесконтрольно пользуется различными техническими приспособлениями, которые заменяют ему живое общение с окружающими людьми.

В. П. Конечкая считает, что социальная коммуникация - это «такая коммуникативная деятельность людей, которая обусловлена целым рядом социально значимых оценок, конкретных ситуаций, коммуникативных сфер и норм общения, принятых в данном обществе» [5]. В дошкольном возрасте дети активно общаются и обмениваются различной информацией. Социальные коммуникации являются одной из форм межсубъектного взаимодействия, в котором в рамках сложившейся структуры социальных отношений происходит взаимообмен смыслами, т.е. деятельностью, информацией, эмоциями, навыками и умениями, приводящий к изменениям в социальном окружении, влиянию этих перемен на других субъектов и в результате к образованию нового смысла [1]. Дети в процессе взаимодействия друг с другом обогащают свой внутренний мир, развивают коммуникативные навыки и умения, способствуют становлению личностной сферы коммуниканта. Процесс коммуникации предполагает взаимное воздействие: один партнер передает какие-то сведения, а другой воспринимает, интерпретирует полученные данные в соответствии с накопленным социальным опытом, реагирует каким-либо образом и данный процесс продолжается в обратном направлении, только теперь воспринимающий (реципиент) становится информатором. Данное взаимодействие предполагает наличие определенных навыков и умений, которые будут способствовать успешной социальной коммуникации.

В Учебной программе дошкольного образования Республики Беларусь [8] в разделе «Ребенок и общество» подчеркивается значимость формирования и развития таких навыков социального взаимодействия и коммуникативных умений, как умение договориться, преодолеть конфликты в игре на основе

мирного соглашения, умения проявлять доброжелательность, взаимопонимание, сопереживание, планировать совместную деятельность, учитывая интересы и мнение партнера. При коммуницировании также развивается произвольность поведения, воспитываются такие качества как дисциплинированность, выдержка, терпение и др., развивается самоконтроль. В старшем дошкольном возрасте в ходе тесного общения со сверстниками (особенно в игровой деятельности) формируется желание и умение оказывать эмоциональную поддержку, проявлять сочувствие, содействие, происходит становление самооценки путем сравнения себя с другими детьми.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования содержание образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» направлено на «развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного к другим людям»[6]. Как видно, многие умения и навыки перекликаются, что говорит о важности развития социальных коммуникаций в разных странах и актуальности исследуемой проблемы.

Развитие социальных коммуникаций может происходить в различных видах деятельности: общении, игровой, познавательно-практической и др. Но наиболее эффективной именно в старшем дошкольном возрасте является игра, так как это ведущий вид деятельности, способствующий становлению и развитию личности ребенка. В игровой деятельности ребенок не только учится контактировать со сверстниками, но и овладевает определенными нормами и правилами, строит отношения на основе толерантности и гуманности.

В исследовании, проведенном Я.Л. Коломинским [3], раскрываются основные причины детских конфликтов, которые приводят к нарушению социальных коммуникаций:

- «разрушение игры» – действия детей, приводящие к резкому прерыванию игры (например, разрушение постройки, игровой обстановки);
- «по поводу выбора общей темы игры» – возникновение спора по поводу того, в какую именно игру будут играть дети;
- «по поводу состава участников игры» – конфликт возникает, когда решается, кого взять, а кого исключить из игровой деятельности;
- «из-за ролей» – проблемная ситуация появляется в силу разногласий детей о том, кто будет выполнять более привлекательную или, наоборот, малопривлекательную роль;

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

- «из-за игрушек» – сюда отнесены ссоры из-за игрушек, атрибутов и различных предметов;
- «по поводу сюжета игры» – здесь возникают расхождения в выборе того, каким именно образом будет происходить игра, какие будут ситуации, действия тех или иных персонажей;
- «по поводу правильности игровых действий» – это споры о том, правильно или неправильно действует тот или иной ребенок.

Я. Л. Коломинский и Е. А. Панько в своём исследовании, посвящённом игре дошкольников, говорят о том, какие способы используют сверстники для преодоления конфликтных ситуаций при распределении ролей: «заявления и указания», «захват предметов», «побуждения партнёра к деятельности», «угроза санкций», «аргументация», «обращение к взрослому», «вмешательство взрослого», «обобщённый способ распределения» [7, с.48-49]. Данные способы позволяют им решать возникающие конфликтные ситуации мирным путём, без споров, и тем самым способствуют развитию конструктивных социальных коммуникаций со сверстниками.

В исследовании Ю. С. Григорьевой [2] раскрыт воспитательный потенциал игр, который проявляется в: непринужденности обучения, завуалированности в игре дидактической задачи, наличии интересных игровых действий и вариативных правил, возможности демонстрировать свои достижения в ситуации игрового взаимодействия, проявить участие по отношению к сверстникам.

В игре ребенок перевоплощается: становится врачом или парикмахером, мамой или воспитателем – и начинает следовать тем примерам, которые видел в жизни или о которых имеет хотя бы общее представление. В игровой деятельности дошкольник раскрывается, обнаруживая различные стороны своей личности. И грамотный педагог поможет направить активность ребенка в нужное русло: подскажет, как можно развить сюжет или выйти из сложной ситуации, обогатит различными способами конструктивного взаимодействия, сам «войдет» в игру.

Развитие социальных коммуникаций воспитанников во многом зависит от того, насколько высокий уровень коммуникативной компетентности у педагога. Л. Г. Антонова говорит о том, что имеют важное значение следующие знания и умения взрослого:

- умение целесообразно, грамотно, эффективно пользоваться речью как средством воздействия,
- знание норм литературного языка, умение грамотно в языковом плане оформить высказывание, требовательно отнестись к своей речи, речи воспитанника,

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

- умение говорить свободно, раскованно, грамотно пользоваться средствами выразительности устной речи: мимикой, жестами;
- добиваться контакта с аудиторией, используя диалоговые «пристройки» в устноречевой практике (например, «мы с Вами...»),
- знание законов психологии общения, правил грамотного воздействия, понимание системы психологических ролей в общении.

Усваивая законы эффективного общения: диалога с собеседником, этикетной выдержанности, компромиссности, грамотного эмоционального реагирования – педагог приобретает возможность комфортно и продуктивно общаться, сохраняет так важное в профессиональной деятельности «психологическое здоровье», оптимистическое восприятие действительности. [4, с.106-108].

Таким образом, мы видим, что развитие социальных коммуникаций в старшем дошкольном возрасте опирается на ведущий вид деятельности – игровую деятельность. Необходимо использовать возможности данного возрастного этапа, когда волевая сфера активно начинает развиваться и обеспечивает тем самым наиболее сенситивный период для развития социальных коммуникаций, позволяя формировать различные коммуникативные умения и навыки взаимодействия незаметно для дошкольника.

Литература:

1. Гармаева С.С. Социальные коммуникации в управлении организацией: автореф....дис. канд. соц.наук: 22.00.08 / С.С. Гармаева. - СПб, 2002 – 22с.
2. Григорьева Ю. С. Воспитательные возможности игры в аспекте полоролевой социализации детей дошкольного возраста /Ю.С. Григорьева // Актуальные проблемы дошкольного образования теоретические и прикладные аспекты социализации и социального развития детей дошкольного возраста материалы V Междунар. науч-практ. конф.– Челябинск, 2007. – С. 58-61
3. Игра в жизни дошкольника: пособие для пед-в учр-й дошк. обр-я/ под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. – Минск : Нац. Ин-т образования, 2012. – 184 с.
4. Коммуникация в современной парадигме социального и гуманитарного знания: Мат-лы 4-й международной конференции РКА «Коммуникация-2008». – М., 2008. – 572 с.
5. Конечкая В.П. Социология коммуникаций. Учебник. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997 – 304 с.
6. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва

"Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" [Электронный ресурс] URL: http://base.garant.ru/70512244/#block_1000 (дата обращения: 13.04.15).

7. Психология социальной одаренности: пособие по выявлению и развитию коммуникативных способностей дошкольников / Под. ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – М.: Линка Пресс, 2009. – 272с.

8. Учебная программа дошкольного образования. – Мн.: Национальный институт образ-я, 2012. – 416 с.

Максимова Анна Андреевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования

Научный руководитель: Сегова Т.Д., к.п.н., доцент кафедры ПиПДиНО

ИГРА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В настоящее время вопрос об активизации познавательной деятельности школьников является одним из актуальных. Реализация принципа активности в процессе обучения имеет определенное значение, так как онносит деятельностный характер и от качества учения как деятельности зависит результат обучения, развития и воспитания школьников.

Много говорят о том, что современная школа должна формировать у учащихся определенный комплекс ЗУНов, а также побуждать к самообразованию. Для этого необходимо активизировать учебно-познавательную деятельность младших школьников.

Педагоги еще в древности искали различные способы для повышения качества обучения детей. Задумывались о том, какие методы и средства можно использовать, чтобы обучение протекало качественно и эффективно. Одним из таких средств является игра.[3. С. 21]

Как известно, в игре дети сами не ставят никаких других целей, нежели саму цель - играть. Игра является средством обучения и воспитания только тогда, когда она включена в единый процесс образования. Согласно анализу материала в отечественной литературе имеется достаточно работ, в которых раскрываются вопросы активизации деятельности учеников.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФПО 23 апреля 2015

Темы активизации учебной деятельности раскрывались в работах А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, Д.Н. Богоявленского, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и других.

Активизация учебной деятельности не простой процесс, так как один из важнейших факторов развития интереса к учению является осознание и понимание детьми необходимости того или иного изучаемого материала.

Для развития познавательного интереса к изучаемому материалу большое значение имеет методика преподавания данного предмета. Поэтому перед тем как приступить к изучению какой-нибудь темы, педагог достаточно много времени должен уделить для поиска активных форм и методов обучения. [4. С. 53].

Для того чтобы активизировать познавательную деятельность детей, необходимо включить элемент занимательности в содержание, и в форму работы.

Большинство педагогов применяют в образовательном процессе различные методические приемы: дидактические игры и игровые моменты, работу со словарями и схемами, ввод интеграции и т.д.

Игра для младших школьников - любимая форма деятельности. В ней дети активно преодолевают большие трудности, тренируют свои силы, развивают умения и способности. Она позволяет сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у учащихся удовлетворение от занятий, облегчает процесс усвоения знаний, создает радостное рабочее настроение [2. С. 74].

В игре дети сравнивают, сопоставляют, наблюдают, производят анализ и синтез, делают обобщения, проводят классификации.

Но, не все игры имеют существенное образовательное и воспитательное значение, а лишь те, которые имеют характер познавательной деятельности.

С помощью познавательных игр можно решить одновременно несколько задач обучения и воспитания: они дают возможность расширить объем информации, получаемую детьми в процессе обучения, стимулируют переход от любопытства к любознательности; являются отличным средством развития творческих интеллектуальных способностей; снижают физические и психические нагрузки. [3. С.25]

В познавательных играх отсутствует прямое обучение. Они всегда в большей степени связаны с положительными эмоциями, нежели непосредственное обучение.

Познавательная игра -это не только доступная форма обучения, но и, наиболее желаемая ребенком. В игре дети готовы учиться долгое время, при этом, практически не уставая.

Существуют требования, предъявляемые к игре, они следующие.

Игра должна соответствовать знаниям, имеющимся у детей. Если дети не имеют знаний для решения тех или иных задач, то интерес не появится для их

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

решения. Очень трудные задачи могут отпугнуть ребенка. При этом необходимо соблюдать возрастные особенности и принцип перехода от простого к сложному. Только тогда игра будет иметь развивающий характер.

Игры, требующие напряженной мыслительной работы, следует предлагать постепенно, не оказывая давления, чтобы игра не воспринималась как преднамеренное обучение. [3. С. 29]

Игровые ситуации следует использовать главным образом для того, чтобы ученики лучше поняли смысл изучаемого. Отдельные игровые элементы можно включать для стимулирования интереса к учению, выполнению конкретного учебного задания.

Если игра полностью соответствует целям и задачам урока и в ней принимают активное участие все дети, ее использование является эффективным. Играя с увлечением, дети лучше усваивают материал, не устают и не теряют интереса. В ходе игры у детей формируются общеучебные умения и навыки, в частности умения контроля и самоконтроля, формируются такие черты характера, как взаимопонимание, ответственность, честность.

В современной школе игровую деятельность можно использовать в следующих ситуациях :при изучении понятия, темы или раздела учебного предмета; в качестве урока или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля); во внеклассной работе. [1. с. 13].

Итак, на уроках русского языка возможно использование следующих форм работы и игровых приемов, а также упражнений.

На уроках обучения грамоте можно использовать скороговорки. Для этого ведущий сообщает капитанам команд скороговорку, которые в свою очередь передают ее своему соседу. Побеждает та команда, которая быстрее и правильнее передаст скороговорку, произнесенную последними членами команд вслух. Цель данной игры – отработать четкость произношения.

Для усвоения правильной постановки ударения можно использовать игру «Что нарисовано?». Учитель показывает картинки с изображением предметов, в произношении которых дети допускают ошибки. Дети поднимают руку и называют предмет, за каждый правильный ответ – получают жетон. Побеждает тот, кто получит больше всего жетонов.

Для развития фонематического слуха подходит игра «Угадай звук», где педагог называет слово и дает задание назвать любой по счету звук, за правильный ответ ребенок получает фишку, побеждает тот, у кого окажется большее количество фишек. Так же можно использовать игровые упражнения на нахождение лишнего слова в ряду (зима, весна, месяц), на называние общего слова (стол, шкаф, табурет - ...), добавления нужного слова (пальто, шапка, шарф, ...), на замену одной буквы для получения нового слова (пора, кора, нора), на чтение слов в обратном порядке (шалаш, сон) и д.т.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Научить детей анализировать слоговую структуру слова поможет игра «Поймай конец и продолжай». Последний слог в произнесенном слове является началом следующего, например, мыло-лото-товар-варка. Побеждает тот, кто назовет слово последним. Слова называются по цепочке. Эта игра так же расширяет словарный запас.

Для того, чтобы дети запоминали буквы по ее внешнему облику можно предложить учащимся дописать элемент до буквы. Учитель задает вопрос: какие буквы содержат этот элемент.

Для закрепления знания алфавита учащимся можно предложить расположить предметы, изображенные на картинках, в алфавитном порядке.

Научить детей производить звукобуквенный анализ слова поможет игра «Найди спрятанное слово». На доске написаны слова, под которыми подписана цифра. Она обозначает номер звука, который будет в новом слове. Учащимся необходимо отгадать какое слово получилось, например, лист-4, мир-3, куча-2, дом-1, полученное слово – труд.

Уточнить семантику слова поможет следующее упражнение:

Дай быстрый и точный ответ

Про каждый рисунок - предмет:

Кто сделал его, из чего

И где он нужнее всего? (игла, крючок, нитки, лопата и др.)

Подводя итог, всему изложенному выше, необходимо подчеркнуть, что используемые учителем приемы и методы активизации познавательной деятельности учащихся в обучении должны предусматривать постепенное, целенаправленное и планомерное развитие мышления учащихся и формирование у них мотивов учения.

Литература:

1. Игра как нестандартная форма учета знаний. Начальная школа, 1994, №12
2. Давыдов В.В. Возрастная и педагогическая психология М.: Просвещение. - 1973.
3. Карпова Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения. Ярославль: «Академия развития», 1997.
4. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М, 1988.

Малоземова Софья Андреевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического
образования

ТВОРЧЕСКИЙ ДИКТАНТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Тема о сближении работы по правописанию с решением задач по развитию речи в методике преподавания русского языка актуальна и по сей день. Творческий диктант - это запись текста под диктовку с грамматическим, орфографическим, пунктуационным или стилистическим изменением каждого предложения по заданию преподавателя.

Современные ученые М. В. Ушаков, Т. А. Ладыженская и М. Т. Баранов к творческому диктанту относят такую запись текста, где ученики вставляют в текст слова (словосочетания) определенной грамматической категории или заменяют одни грамматические формы слов другими, близкими по значению, в результате чего текст расширяется. Основная работа учащегося - работа над орфограммами во вставляемых словах, но он также вносит грамматические, орфографические и стилистические изменения в каждое предложение по заданию педагога. [3. С. 91].

Творческие диктанты требуют знания теоретического материала, заставляют ребенка задуматься над выбором слов и выражений, т.е. проводится огромная работа с синонимами, которая очень полезна для школьников. Например, изучая тему имя прилагательное, учитель предлагает дополнить предложения подходящими по смыслу именами прилагательными; при изучении множественного числа имени существительного - заменить форму единственного числа на множественное и др. Формируется навык использования орфографического правила в тех условиях, когда нужно думать о содержании предложения и его грамматическом оформлении.

Текст диктанта должен быть ясен школьникам по форме изложения, увлекателен по содержанию и должен преподносить детям новую информацию об окружающем мире. Необходимо помочь ребёнку запомнить текст. Лучше всего текст остается в памяти при чередовании воспроизведения со слушанием текста, поэтому педагог должен дать рекомендацию учащимся проговаривать предложение про себя, прежде чем его записать. Предложение повторяют частями, если оно большое. Даже нетренированные школьники легко запоминают 6-8 самостоятельных слов. Это следует учесть преподавателю при разделении текста диктанта на части. При написании творческого диктанта,

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

детям требуется дополнительное время, поэтому учитель диктует текст немного медленнее, чем при работе над обычным диктантом. [7. С. 38].

При изучении орфографии существует несколько видов творческих диктантов:

1. Творческие диктанты на расширение текста.

Такие диктанты предполагают вставку в текст подходящих по смыслу слов. Можно расширить текст написанием союзов, предлогов и частиц. Во всех случаях записанный учащимися текст остается связным, а подробность изучаемых грамматических и орфографических явлений в нём увеличивается. Основными целями проведения таких диктантов являются:

Первая - научить учеников употреблять определенные группы слов и конструкции. Подыскивая необходимое слово, школьники руководствуются значением фразы и контекста. Вторая - научить учащихся правильно подбирать слова и словосочетания. Трудность такой работы в том, что ученик обязан самостоятельно понять замысел автора. Связный текст, используемый для творческого диктанта со вставкой слов, читается с пропуском слов, а затем формулируется задача: вставить определенную группу слов в соответствии с замыслом. Творческий диктант может носить как общественный, так и индивидуальный характер. При анализе написанного текста отмечается, насколько точно и ярко описывается предмет при помощи вводимых слов и словосочетаний.

2. Творческие диктанты с заменами.

В процессе записи продиктованного текста некоторые его части заменяются. Например, можно заменить некоторые слова однокоренными словами с приставками или суффиксами на определенную орфограмму, словосочетания заменить лексическими синонимами или одну грамматическую форму заменить на другую. Творческие диктанты с заменами пробуждают у школьников высокий интерес. Их можно применять при изучении всех разделов школьного курса. Несовместимый с машинальной работой, этот вид творческого диктанта дает возможность овладеть всевозможными языковыми средствами и зафиксировать навыки орфографии. При написании ученик одновременно решает несколько задач: учится понимать стилистическую функцию грамматической формы в тексте и сосредоточивает внимание на оттенки значений лексических и грамматических синонимов.

3. Творческий диктант с комментированием орфографических трудных случаев.

Этот вид диктанта обладает рядом сложностей: одни школьники не торопятся при письме, внимательно слушают педагога и предостережение о вероятных ошибках принимают до записи текста; другие дети пишут в своем темпе, не дожидаясь предупреждений учителя, а речевые сигналы, предупреждающие о возможных просчетах, воспринимают уже после записи

текста и забывают исправлять погрешности. Даже преподаватель никогда не сможет синхронно, и писать, и объяснять. Следовательно, или учитель сначала разъяснит необходимую орфограмму, а затем запишет слово, или вначале сделает запись, а потом проговорит необходимые комментарии.

4. Творческий диктант с комбинированной подготовкой.

Перед записью первой части текста идет предварительное пояснение орфографии, вторая часть разъясняется заодно с записью, последующие – разбираются вслед за записью, а завершающая часть пишется самостоятельно без анализа. Такой диктант проводится существенным образом на повторительно-обобщающих занятиях. [1. С. 6].

Разберем методику проведения творческого диктанта. Необходимо подобрать связный текст, дающий возможность укрепить усвоенный ранее материал. На уроке педагог называет вид работы и ее цель, а также проводит вводную беседу. Следом сообщается задание: что необходимо вставить или заменить, по каким признакам подбирать конструкции и какие пометки надо сделать в тетради. Далее читается текст. Учащиеся обязаны внимательно слушать, осознать задание и предварительно подобрать минимальную часть слов или конструкций для вставки или замены в текст. Выслушав отдельное предложение, дети повторяют его про себя со вставленными или замененными словами. Это тренирует память, помогает запомнить предложение и услышать измененный текст. При вторичном чтении ученики записывают измененное предложение, а при третьем сопоставляют продиктованный и записанный тексты. [6. С. 70].

Творческие диктанты призывают употреблять знания в новых ситуациях и с новыми целями, поэтому их использование очень действенно. Д. Н. Богоявленский, изучив тему о связи орфографии и творческого письма, пришел к заключению, что данный вид работы вооружает школьников как речевыми, так и орфографическими умениями: при написании творческого диктанта учащиеся изучают этап «совмещения» двух задач: формулировать собственные мысли в письменной форме и придерживаться при этом орфографической норме.

Творческие диктанты применяются не только для выработки навыков орфографии, но и как средство развития речи детей. При проведении таких диктантов школьники учатся правильно выражать личные мысли отдельными предложениями и орфографически грамотно представлять их письменно. Материал для творческих диктантов - это видоизмененные тексты с выпуском отдельных слов или учащимся даются опорные слова, с которыми необходимо собрать предложения, соединив их общим сюжетом. В оценивание диктанта включается один критерий: отражение в составленном тесте названной темы. Чтобы упростить работу по составлению тематически связанных предложений, можно приложить картину на заданную тему [4. с. 114].

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

При изучении всех разделов школьного курса используют творческие диктанты. Например, творческие диктанты на разделение текста. Проводятся при изучении синтаксиса и пунктуации. В частности, сложное предложение заменить простым:

Как переходить через дорогу.

Все люди переходят через дорогу по Правилам дорожного движения, и они стараются их придерживаться всегда. Дети тоже их соблюдают, и они переходят улицу по зебре возле светофора. Ребята смотрят налево, направо и только потом осторожно двигаются. Дети переходят через дорогу по сигналу светофора, а водители в это время терпеливо ждут. Мы идем через дорогу только на зеленый свет, а красный свет и желтый свет запрещают двигаться. Дети не должны играть на дороге, и они не будут нарушать это правило. Эти правила нужны всем, чтобы наша жизнь была безопасной.

Как переходить через дорогу (после преобразования).

Все люди переходят через дорогу по Правилам дорожного движения. Они стараются их придерживаться. Дети тоже их соблюдают. Они переходят улицу по зебре возле светофора. Ребята смотрят налево, направо. После осторожно двигаются. Дети переходят через дорогу по сигналу светофора. Водители в это время терпеливо ждут. Мы идем через дорогу только на зеленый свет. Красный свет и желтый свет запрещают двигаться. Дети не должны играть на дороге. Они не будут нарушать это правило. Эти правила нужны всем. Ведь они делают нашу жизнь безопасной. [9. С. 62].

Можно сделать вывод о том, что творческий диктант - одно из наиболее результативных синтетических упражнений по формированию орфографических и личных коммуникативно-речевых умений.

Литература:

1. Алгазина Н. Н. Формирование орфографических навыков. - М., 1997.
2. Зеньковский В. В. Психология детства. М., Академия, 1995.
3. Ладыженская Т. А. Речь. М., Педагогика, 1990.
4. Лебедев Н. М. Обобщающие таблицы и упражнения по русскому языку. - М., 1991.
5. Лимпан-Орлова Г. К. Пиши правильно. М., логос, 1991.
6. Львов М. Р. Правописание в начальных классах. М., Флинта, Наука, 1998.
7. Политова Н. И. Развитие речи учащихся начальных классов, М., Просвещение, 1984.
8. Семенова Е. Е. «Занимательная грамматика». М., Омега, 1995.
9. Ткаченко Н. Г. Тесты по грамматика русского языка. М., Рольф. Айрис-пресс, 1997.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.). 2010 г.
11. Интернет-ресурс <http://rus.1september.ru>

Остроухова Виктория Сергеевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического
образования

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Наш век - век компьютерных технологий. Обеднённый и упрощённый до безграмотности язык СМС и электронных сообщений стал проникать в повседневную речь и претендовать на норму не только в жизни взрослого человека, но и детей.

Речь наших учащихся часто бессвязна, логически непоследовательна, содержит много стилистических ошибок и, как правило, невыразительна. Нельзя оставлять без внимания данную проблему, особенно в школьной среде, где дети должны общаться грамотно и вежливо. Но проблема такова, что оптимальные формы урока, которые позволяли бы развивать культуру общения младших школьников, отсутствуют.

Безусловно, человека необходимо научить общению, дать ему знание различных значений, в которых выражены определенные смыслы взаимоотношений, научить адекватным реакциям на поступки и действия окружающих, помочь ему усвоить принятую в данной социальной среде модель поведения.

Развитие культуры общения, употребление форм слов у ребенка не стихийный процесс. Оно требует постоянного педагогического руководства.

Некоторые очень важные стороны языка стихийно усвоены быть не могут и поэтому находятся в ведении школы. Это, во-первых, усвоение литературного языка, подчиненного норме, умение отличать литературный язык от нелитературного, от просторечия, диалектов, жаргонов. Школа учит литературному языку в его художественном, научном и разговорном вариантах.

Бывает, что взрослые и даже учителя недопонимают, насколько обширен этот материал, и полагают, будто он может быть усвоен ребенком в повседневном общении со взрослыми и с книгой. Но этого недостаточно: необходима система обогащения речи детей, нужна планомерная работа, четко и определенно дозирующая материал - словарь, синтаксические конструкции, умения по составлению связного текста.

Необходимо также разнообразие видов упражнений. Одно из требований систематичности состоит в том, чтобы в процессе обучения были более или менее равномерно представлены все доступные возрасту виды работ.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФПО 23 апреля 2015

Система речевых упражнений эффективна лишь тогда, когда есть условия, составляющие фон для речевого развития. Таким фоном является атмосфера постоянного внимания к языку и речи, здоровая культурная среда, которую создает школа и которую расширяет классное и внеклассное чтение, другие языковые занятия.

Именно поэтому Цель созданного нами проекта является разработка программы, направленной на повышение уровня развития культуры общения младшего школьника.

Задачи проекта:

- Способствовать развитию культуры общения младшего школьника.
- Создание развивающей культурной среды на основе привлечения лучших образцов фольклора, художественной литературы для совершенствования речевых и коммуникативных умений младшего школьника.
- Способствовать развитию творческой инициативы детей.
- Формировать позитивный образ Я, уникальность и неповторимость собственного стиля общения.

В рамках данного проекта представлены компоненты программы:

- 1) Беседа с родителями о необходимости внедрения данного проекта.
- 2) Входная диагностика уровня развития культуры общения у детей младшего школьного возраста.
- 3) Ряд заданий, направленных на повышение уровня развития культуры общения младших школьников, которые займут 10 минут от урока русского языка.
- 4) Итоговая диагностика уровня развития культуры общения у детей младшего школьного возраста.

Данный проект рассчитан на 3 месяца. Все мероприятия направлены на повышение уровня развития культуры общения. Все задания поделены на 10 разделов, в каждом разделе по 3 задания. Разделы: 1. Вежливые слова. 2. Выразит. Речь. 3. Сказки. 4. Диалог. 5. Монолог. 6. Чистоговорки. 7. Скороговорки. 8. День защитника Отечества. 9. Родина. 10. Профессии. Завершается итоговой игрой, где повторяются все разделы программы.

Прогнозируемые краткосрочные и долгосрочные результаты реализации проекта:

Краткосрочные результаты: уровень развития культуры общения младших школьников повысился на 30 %.

Долгосрочные результаты: участники проекта (обучающиеся) смогут в дальнейшем успешно устанавливать коммуникативные контакты с окружающими людьми, приобрести друзей. Развитие культуры общения предполагает повышение уровня общей культуры человека в целом, что позволит обучающимся в дальнейшем благополучно существовать в обществе.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Оценка эффективности реализации проекта. Предполагается, что после реализации проекта обучающийся:

- 1) Знает больше вежливых слов и умеет применять их в своей деятельности
- 2) Умеет правильно и грамотно выражать свои мысли
- 3) Умеет культурно общаться со сверстниками, учителями и окружающими людьми.

Дальнейшее развитие проекта предполагает свое развитие в других классах школы. Информирование педагогического сообщества о результатах деятельности по проекту планируется в форме отчета (доклада) и (или) выступление на совещании педагогического сообщества. Планируется отчет (статья) о результатах деятельности по проекту в форме написания научной статьи и ее публикация. Так же планируется выпуск заданий и упражнений для совместной домашней работы родителей и учащихся.

Таким образом, в развитии культуры общения нужна долгая, кропотливая работа учащихся, учителей и родителей. Временные неудачи не должны пугать ни тех, ни других. Систематическая работа по развитию культуры общения обязательно приведет к успеху!

Литература:

1. Богуславская Н.Е. Методика развития речи на уроках русского языка: Книга для учителя / Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова [и др.]; под ред. Т.А. Ладыженской [Текст] — М.: Просвещение, 1991 - 240 с.
2. Глазкова Т.А. Организация индивидуальной, подгрупповой, коллективной деятельности / Т.А. Глазкова // Начальная школа. –1999. – № 10. – С. 33–36
3. Голуб И.Б. Секреты стилистики. Правила хорошей речи / И.Б. Голуб, Д.Э. Розенталь [Текст] — М.: Айрис-Пресс, 2007. – 268 с.
4. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития / М.Р. Львов [Текст] — М.: Просвещение, 1975. – 175 с.
5. Озерова И.Н. Формирование коммуникативной культуры детей / И.Н. Озерова // Начальная школа. - 2004. - № 11. - С. 65-70.

Павлова Полина Юрьевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одним из направлений развития детей в дошкольном образовательном учреждении является художественно-эстетическое, которое направлено на развитие творческих способностей, активизацию детей, развитие воображения и фантазии.

Как отмечает Н.А.Ветлугина, «деятельность ребенка может быть названа художественной, если она непосредственно связана с различными видами искусства», и дети, в силу своих возрастных особенностей, «сами находят форму организации своей художественной практики». В связи с этим, Н. А. Ветлугина рассматривает самостоятельную художественную деятельность детей «как деятельность по инициативе самих детей, в которой они активно осваивают доступные им виды искусства, организуя свои действия в форме игр, упражнений и придавая им репродуктивный или творческий характер» [3, С. 71].

Самостоятельная художественная деятельность часто имеет синтетический характер: дети могут одновременно рисовать и напевать знакомые мелодии, рассматривать картинки и произносить вслух известные им стихи или потешки, показывать сценки из кукольного спектакля.

Произведения искусства не только обогащают видение мира, расширяют кругозор детей, но и вызывают у них стремление к собственному творчеству.

Самостоятельная художественная деятельность детей отражает их интересы. Дети могут заниматься любым видом деятельности: музыкальной, художественно-речевой, изобразительной, театрально-игровой. Так как дети сами выбирают себе деятельность, то воспитатель должен осуществлять педагогическое руководство, наблюдать за детьми, осуществлять индивидуальный подход.

Особенности воздействия воспитателя в том, что он незаметно для ребенка побуждает его к самостоятельной деятельности, создавая благоприятные педагогические условия. Какие условия должен создавать воспитатель? Воспитатель при руководстве самостоятельной художественной деятельности должен учитывать художественный опыт, который получили дети в процессе непосредственно-образовательной деятельности. В старшем дошкольном возрасте у ребенка появляется потребность в закреплении знаний, полученных

на занятиях. Примером, побуждающим к самостоятельной художественной деятельности, может служить организация работы выставок.

Для формирования навыков самостоятельной художественной деятельности детей дошкольного возраста воспитатель должен обогащать детей яркими впечатлениями через организацию досуговых мероприятий, праздников и развлечений. Например, впечатления, полученные в результате побудят ребенка к созданию творческой работы в рисовании, лепке, аппликации [4, С. 73].

Для того чтобы дети могли выбирать вид деятельности, воспитатель должен создать условия свободного пользования различными материалами (кисти, краски, бумага и т. д.), книжек с иллюстрациями, театральных игрушек, музыкальных инструментов. Данные материалы должны быть в большом количестве, а заготовки для аппликации, природные материалы должны постоянно пополняться [4, С. 73].

Важнейшим условием по формированию навыков самостоятельной художественной деятельности является тесный контакт воспитателей и родителей - это положительный момент для становления и развития творческих способностей у ребенка в детском саду и дома. Например, дети любят, совместные с родителями мероприятия, участие в семейных выставках, проектах.

Самостоятельная художественная деятельность - двусторонний процесс, в котором, с одной стороны, действуют методы обучения, используемые воспитателем, и с другой - способы познания, которыми овладевает ребенок.

Часто мотивом художественной деятельности дошкольников, по мнению Н.А.Ветлугиной, выступает стремление детей к усовершенствованию полученных умений.

Н.А.Ветлугина создала примерную структуру самостоятельной художественной деятельности, где выделила три структурных компонента. Первый компонент – это возникновение художественных замыслов, то есть у ребенка появляется мотив, он выбирает вид деятельности, распределяет роли. Второй компонент – это реализация замысла. На данном этапе ребенок проявляет свое воображение и творческие способности, он выбирает инструментарий. Последний компонент – это самоконтроль действий. Ребенок совершенствует свои действия, высказывается по поводу проделанной работы [3, С. 101].

Н.П.Саккулина считает, что в детской самостоятельной художественной деятельности выражаются склонности к цветосочетаниям, к созданию ритма узоров, сказочных образов, картин природы [6, С. 59].

Итак, самостоятельная художественная деятельность детей дошкольного возраста обладает большими возможностями для осуществления многих воспитательных задач, развития таких качеств личности, как инициативность,

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

творческая активность, для этого воспитатель должен повседневно совершенствовать свое мастерство, владеть в меру своих возможностей способами художественной практики.

Литература:

1. Рыжова Н.В. Развитие творчества детей в ДОУ [Текст] – Москва: «ТЦ Сфера», 2009- 64с.
2. Михайлова М.А. Развитие творческих способностей у детей [Текст] – Ярославль: «Академия развития», 1997-240с.
3. Под ред. Н.А. Ветлугиной. Самостоятельная художественная деятельность дошкольников [Текст] – Москва: «Педагогика», 1980-208с.
4. Давидчук А.Н, Осокина Т.И, Парамонова Л.А. [Воспитание и обучение детей пятого года жизни](#) [Текст] – Москва: "Просвещение", 1986 г.
5. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности [Текст] – Москва: 1999 – 344с.
6. Ветлугина Н.А. Система эстетического воспитания в детском саду [Текст] – Москва: «Просвещение», 1962 – 370с.

Панкова Алена Алмазовна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования

ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Детское чтение - это не только задача педагогов по обучению детей элементарным навыкам чтения, это не только задача родителей заинтересовать ребенка какими-то художественными произведениями, это не только задача библиотекарей показать лучшие книги, дело обстоит гораздо сложнее. Чтение детей – это ключ к жизни в информационном обществе.

Без навыка чтения невозможно развитие в образовании, воспитании и культуре. С помощью чтения дети изучают учебный материал, который способствует их умственному развитию.

В первом классе, как правило, все умеют читать, но у всех уровень подготовки разный. И если, читая, ребенок, пропуская или заменяя буквы, плохо понимает смысл прочитанного, заглядывает окончания, делает это очень медленно, то необходимо обратить на это внимание.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Навык чтения - это умение понимать смысл текста, правильно прочитывать слова, читать выразительно, ориентируясь на знаки препинания и содержание, не забывая и о темпе чтения. Многим ученикам не по силам справиться с такими задачами. Для этого педагоги - психологи на протяжении долгого времени разрабатывали методики, правила повышения навыка чтения и критерии оценивания.

Например, Одегова В.Ф. выявила причины, тормозящие скорость чтения:

1) Природный темп деятельности.

Темп деятельности - это скорость, с которой работают психические процессы: память, внимание, восприятие, мышление, воображение. Темп является врожденным, определяет, насколько быстро человек работает. Запоминает, рассматривает, представляет, думает над решением задачи и, конечно, читает. Чтение на скорость у медлительного ребёнка напоминает бег с препятствиями. Ребёнок набирает воздух и на одном дыхании старается назвать как можно больше букв. Весь смысл прочитанного, почти не постигается. Темп чтения неровный, в словах часты пропуски и перестановки. Поэтому, если ребёнок не прочитывает необходимый объём в заданный промежуток времени, необходимо определить его природный темп.

2) Регрессии

Регрессии - это возвратные движения глаз с целью повторного чтения уже прочитанного. Этот недостаток - самый распространенный. Некоторые дети незаметно про себя читают дважды любой текст - как легкий, так и трудный. При чтении текста с регрессиями глаза совершают движения назад, хотя никакой необходимости в этом нет. Если это происходит на каждой строчке текста, то, очевидно, что такой читатель дважды прочитывает текст.

3) Антиципация

Это психологический процесс ориентации на предвидимое будущее. Он основан на знании логики развития событий и значительно убыстряет чтение. В то же время, если у ребёнка не развито умение догадываться по смыслу, ему будет необходимо каждый раз дочитывать каждое слово до конца, чтобы осмыслить фразу, осознать содержание прочитанного.

4) Артикуляция

Следующей причиной, тормозящей скорость чтения, может быть недостаточная артикуляторная подвижность речевого аппарата. За счет чего происходит снижение скорости чтения. Артикуляционный аппарат не дает возможности в нужном темпе произносить в слух прочитанные слова. Особенно трудно детям, у которых наблюдается смазанное произношение. Именно у этих детей разрыв между скоростью чтения себя и вслух особенно велик.

5) Малое поле зрения

Разница между ребенком, читающим быстро, и ребенком, читающим медленно, заключается не в скорости движения их глаз, а в количестве

материала, который воспринимается им в момент фиксации. При чтении глаза совершают скачкообразные движения, останавливаясь только в двух-трех местах на строке. Поэтому для повышения скорости чтения необходимо уменьшить число остановок глаз на строке и их длительность. При этом важно увеличить число букв слов воспринимаемых за одну фиксацию, и не допускать регрессий.

6) Уровень организации внимания, умение сосредоточиться, сконцентрироваться в значительной степени определяет эффективность, результативность выполняемой работы.

7) Память.

Различают обычно 4 типа памяти: зрительный, слуховой, моторный и смешанный. Если ребёнок замечает, что лучше всего запоминает прочитанное, когда читает про себя. Значит, у него лучше развита зрительная память. У таких детей, как правило, высокая скорость чтения и высокий уровень грамотности, хотя они порой не могут вспомнить грамматическое правило [6].

Педагог, проанализировав работу класса, должен выявить тех учеников, которые не успевают за темпом класса. Затем понаблюдать и определить на какой ступени формирования навыка чтения у детей возникли трудности.

По мнению Зайцева В.Н. существует четыре ступени в формировании навыка чтения:

- 1) овладение звукобуквенным обозначением;
- 2) послоговое чтение;
- 3) становление синтетических приёмов чтения;
- 4) синтетическое чтение.

Чаще всего, на первых двух этапах ребенок может делать ошибки в виде замен букв, имеющих одинаковые элементы. Это происходит только в том случае, если он плохо знает алфавит. Педагогу необходимо вместе с ребёнком проанализировать, в чём сходство, а в чём различие этих букв.

Бывают замены другого характера, когда ребёнок слабо различает не буквы, а звуки. Тогда проявляются другие замены - по звонкости и глухости или по сходству звучания или произношения. Это говорит о проблемах с фонематическим слухом.

А вот при овладении синтетическим приёмом чтения возникают значительные трудности. Многие школьники надолго задерживаются на третьей ступени. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а малознакомые и трудные по своей звукослововой структуре читаются по слогам. На этой ступени смысловая догадка часто бывает ошибочной, ребёнок заменяет слова, окончания, т. е. он не читает, а угадывает, при этом смысл напечатанного и прочитанного не совпадает.

На четвёртой ступени главная задача - осмысление читаемого. Ребёнок не только синтезирует слова в предложения, но и отдельные фразы в контекст. И если на предыдущем этапе смысловая догадка имела место лишь в пределах

предложения, то при синтетическом чтении она определяется смыслом всего рассказа. Ошибки при чтении на третьем этапе, как правило возникают из-за того, что ребёнка начинают подгонять, чтобы увеличить скорость, или требуют чтения целым словом [2].

По мнению Квашниной Н.С., правильность чтения выражается в том, что ученик избегает замены, пропуски, перестановки, добавления, искажения, повтор букв или слов, неправильное ударение в словах, ошибки в окончании [3].

Таким образом, чтение - это искусство и одно из лучших времяпровождений, позволяющих становиться лучше. Овладеть этим искусством не так просто. Поэтому занятия чтением должны вызывать положительные эмоции и создавать хорошее настроение у ребенка. Педагог должен поддерживать, одобрять и хвалить, особенно неуверенных в себе детей.

Литература:

1. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Чтение без принуждения. – М.: Творческая педагогика, 1993.-96с.
2. Зайцев В.Н. «Резервы обучения чтению». – М.: «Просвещение», 1991. – 32с.
3. Квашнина Н.С. Развитие элементов ритмического чтения. // Начальная школа. 1991. №8. сс. 22-25.
4. Костромина С.Н., Нагаева Л.Г. «Как преодолеть трудности в обучении чтению». – М.: изд. “Ось-89”, 1999. – 239с.
5. Фролова В.Д. Развитие интереса к чтению. // Начальная школа. 1989. №12. сс. 27-31.
6. Одегова В.Ф. Развитие способности к чтению на уроках родного языка в начальной школе.- Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1998.- 1998. - 24 с.
7. Горецкий В.Г., Тикунова Л.И. Тематические и итоговые контрольные работы по чтению в начальной школе: Метод. Пособие.- М.: Дрофа, 1996.- 160 с.

Проничева Вера Александровна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического
образования

МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Музыкальное развитие детей дошкольного возраста с 1 января 2014 года находится под контролем нового документа - Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. В этом документе

обозначены различные направления развития детей, в частности музыкальное развитие находится в разделе художественно-эстетическое развитие. Оно предполагает развитие ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного); формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

ФГОС объединяет в художественно-эстетическом направлении музыку, литературу, изобразительное искусство. В этом есть одно важное преимущество, поскольку разделение видов искусства на образовательные области раньше затрудняло процесс интеграции. Для воспитателя важно научить ребёнка общаться с произведениями искусства в целом, развивать художественное восприятие, чувственную сферу, способность к интерпретации художественных образов, и в этом все виды искусства похожи.

ФГОС говорит нам о том, что основу развивающего обучения дошкольников должна составлять игра. В области музыкального развития ребенка существует несколько видов игр. Мы рассмотрим музыкально-дидактические игры, потому что они являются основными инструментами музыкального развития детей в дошкольный период.

Музыкально-дидактические игры - это музыкально-сенсорная деятельность ребенка, в процессе которой он учится различать свойства музыкальных звуков, музыкальные средства выразительности, музыкальные жанры.

Цель применения музыкально-дидактических игр: развитие музыкальных способностей, углубление представлений детей о средствах музыкальной выразительности [3, с. 167].

Музыкально-дидактическая игра помогает в решении коррекционных, оздоровительных, образовательных, воспитательных и развивающих задач.

Решение коррекционных задач помогает развитию слухового, зрительного, тактильного восприятия, мимической мускулатуры, артикуляционного аппарата, свойства голоса, координации движений и нормализация их темпа и ритма, а также формированию выразительных средств: интонации, мимики, жестов, движения.

Оздоровительные задачи в свою очередь помогают укреплять сердечно-сосудистую и двигательную системы, развивать моторику.

С помощью решения образовательных задач дети приобретают речевые, певческие, двигательные навыки, происходит развитие музыкальных, творческих, коммуникативных способностей, а также формирование умственных умений и действий.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Воспитательные задачи решают проблемы общей культуры ребенка, также его эстетическое отношение к окружающему и развитие чувств, эмоций высшего порядка.

Развивающие задачи активизируют интерес к познанию, также помогают ребенку в саморегуляции и самоконтроле.

В науке существует несколько подходов к классификации музыкально-дидактических игр. Н.А. Ветлугина рассматривает МДИ как универсальное средство развития музыкально-сенсорных способностей. Она определила типы музыкально-дидактических игр в соответствии с дидактическими задачами и развертыванием действий: наглядно-предметные (настольные) игры; подвижные с элементами музыкально-пластической импровизации; танцевально-хороводные. При этом выделены следующие компоненты музыкально-дидактической игры: дидактическая задача, игровое правило, игровое действие, игровое содержание - всё это помогают педагогу акцентировать внимание детей на игровом сюжете.

В наглядно-предметных играх предусматривается статичное поведение детей, разделенных на подгруппы. Эти игры часто проводятся с пособиями. В процессе игры дети выполняют ее правила, показывая ту или иную картинку, поднимая в соответствии со звучанием произведения флажки разных цветов и т. д.

В подвижных музыкально-дидактических играх явно присутствует динамика действий. Дети, вслушиваясь в звучание музыки, реагируют на него движениями. Звучат громкие звуки - в пространстве групповой комнаты двигается одна подгруппа детей, тихие - другая, а первая останавливается.

В танцевально-хороводном виде музыкально-дидактических игр двигательная активность детей ограничена. Между собой соревнуются два или три круга детей или коллектив (круг) и солист. Например, на высокие звуки идут дети первого круга на звуки среднего регистра - второго, а на звучание низкого регистра реагируют дети третьего круга.

Многие исследователи пытались выделить компоненты музыкально-дидактической игры, которые бы способствовали активизации музыкального обучения и воспитания дошкольников.

Так, К. В. Тарасова в качестве компонента выделила игровой сюжет. Он помогает детям ощутить цельность занятия, вносит смысл в деятельность детей, вызывает интерес и желание участвовать в игре.

А. Н. Зиминая довольно подробно представила характеристику сюжета музыкально-дидактической игры. Автор считает, что сюжет игры может представлять собой самостоятельное повествование, логически объединяющее несколько музыкальных произведений.

Основным средством реализации сюжета является игровое действие, которое зависит от дидактической задачи занятия. Игровое действие, по мнению

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

А. Н. Зиминной, может быть связано с восприятием музыки, ее исполнением, а также с продуктивными видами музыкальной деятельности (вокальной, инструментальной и танцевальной импровизацией).

С. М. Шоломович особое внимание уделяет визуальным моделям, которые можно создать при помощи дидактических карточек. Они способствуют лучшему восприятию детьми формы музыкального произведения, регистра, темпа, динамики и т.д.

Музыкальные занятия в детском саду начинают проводиться с 1,5–2 лет. Этот возраст является наиболее подходящим для воспитания любви к музыке и для обучения умению слушать мелодию. Уже в 2–3 года дети способны запоминать мелодию, напевать ее затем самостоятельно. Через год-два дети уже хорошо запоминают слова и поют песни даже без музыкального сопровождения [1, с. 226].

В младшей группе музыкально-дидактические упражнения удобнее начинать с различения высоты звуков, потому что в этот период дети легче всего воспринимают звуковысотные соотношения. На последующих занятиях детям стоит объяснить, что существуют разные звуки по высоте: низкие, средние и высокие; показать их на фортепианной клавиатуре в виде длинной лестницы. Педагогу рекомендуется использовать жестикуляцию (низкие звуки - рука на уровне живота, средние - на уровне груди, высокие - головы). Эти игровые упражнения проводятся и на занятиях, и во время самостоятельной деятельности.

Далее можно вводить музыкально-дидактические задания на различение средств музыкальной выразительности. Лучше использовать игровой материал, например, персонажи кукольного театра, озвученные музыкальные игрушки. Например, для различения бодрого и спокойного характера музыки на столе можно разложить карточки с изображением марширующих и спящих детей. Педагог предлагает выбрать картинку с подходящим изображением.

С детьми средней группы можно последовательно проводить все виды игр. Дети этого возраста уже достаточно активны в практической деятельности, слушают музыку заинтересованно, живо и непринужденно.

В средней группе нужно использовать разнообразные дидактические пособия: настольно-печатный, игровой музыкально-дидактический материал, музыкальные шкатулки, лото, "нотные тетради", музыкальные часы-домино, наборы картинок с изображением музыкальных инструментов и многое другое.

В старшей и подготовительной группах дети могут самостоятельно проводить друг с другом настольные и подвижные музыкально-дидактические игры. Помимо этого они уже способны объяснять последовательность действий, формулировать правила, подбирать необходимые пособия для музыкально-дидактических игр.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Дети седьмого года жизни охотно поют песни, играют мелодии на детских музыкальных инструментах, различают звуки по высоте, силе, длительности, тембру, определяют характер, жанр музыкального произведения.

Музыкально-дидактические игры всех трех видов проводятся в повседневной жизни детского сада, на прогулках в теплое время года, на комплексных музыкальных занятиях, в игровой деятельности.

Группы необходимо оснащать пособиями, инструментами и игрушками, рекомендованными программой воспитания. Кроме того, воспитателям следует самим делать пособия для дидактических игр, разрабатывать их содержание.

При отборе содержания музыкальных игр важно использовать художественные музыкальные произведения, в которых ярко прослеживается интонационная и ритмическая выразительность, привлекательность образа для ребёнка.

Необходимо отметить, что музыкальные произведения должны восприниматься детьми целостно, и в то же время им следует выделять те или иные средства музыкальной выразительности, в зависимости от правил игры. Педагоги используют для таких игр народные мелодии, фрагменты авторских произведений, сами сочиняют несложные пьесы.

Музыкально-дидактические игры развивают музыкальные способности детей - ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и чувство ритма. У некоторых уже на первом году жизни они выражаются достаточно ярко, быстро и легко развиваются, это свидетельствует о врождённой музыкальности, у других - позже. В связи с этим рекомендуется уже с 3 лет развивать ребёнка музыкально. Раннее проявление музыкальных способностей наблюдается, как правило, именно у детей, получающих достаточно богатые музыкальные впечатления [2, с. 73].

Занятия музыкой в дальнейшем помогут ребёнку в школе при изучении фонетики русского и иностранных языков, они полезны для формирования интеллектуальной грамотности, развития артикуляционного аппарата, повышения скорости и техники чтения.

Литература:

1. Венгер Л. А. и др. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. - М.: Просвещение, 1988. - 144 с.
2. Ветлугина Н. А., Кенеман А. В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: учеб. Пособие для студ-ов пед ин-тов. - М.: просвещение, 1983. - 255 с.

3. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников. Пособие для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1978. - 96 с.

Семенова Ольга Александровна, учитель изобразительного искусства и
МХКМБОУ СОШ №32 с углублённым изучением отдельных предметов
Федорова Анна Сергеевна, учитель музыки МБОУ СОШ №44, г. Нижний
Тагил

**«МУЗЕЙНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК
ЧАСТЬ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ПРИМЕРЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ « ИСКУССТВО»**

Музейная педагогика в наши дни – это наиболее активно развивающееся направление деятельности, которое все чаще включается в современный учебный процесс. Музейно-педагогическая технология снабжает педагога новыми эффективными методами обучения и воспитания на основе использования музейного материала в образовательном процессе, позволяет сделать жизнь ребёнка более насыщенной и интересной, поднимает его культуру, развивает интеллект, даёт в руки новый инструмент для познания мира. Одна из важных социальных функций школы и образовательной деятельности педагога в том и заключается, чтобы организовать встречу ребенка с культурой своего народа и культурой человечества, передать ее в процессе образования не только теоретически, но и с помощью практического уклада жизни, традиций и духа культурного пространства школы, города, страны, мира.

Сегодня важно по-новому, с позиции современной жизни осмыслить и оценить огромное культурное наследие, накопленное человечеством, сформировать потребность в общении с ним, его постижении, сохранении и преумножении. Это непростая задача успешно реализуется в рамках нового педагогического направления – музейной педагогики.

Понятие «музейная педагогика» появилось в начале 80-х гг. XX века и было заимствовано из немецкой терминологии. За это короткое время сам термин и обозначаемая им деятельность прочно вошли в педагогическую практику. Музеи рассматривают как социально-эстетический феномен культуры (Н. Г. Макарова, 1987, Т. А. Алешина, 1999); социокультурное пространство российской провинции (А. Л. Филатова, 2000); оценивают в качестве информационно-коммуникативной системы (С. В. Пшеничная, 2000).

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Современная школа в свете Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) предъявляет высокие требования к выпускнику. В этой связи необходимо особое внимание учителя - предметника и классного руководителя к подбору такого содержания, методов и приемов образования учащихся, которое обеспечивало бы сохранение ценности личности.

Роль музея в формировании личностных и метапредметных универсальных учебных действий качеств учащихся определяется его специфическими особенностями:

- музей как панорама человеческой жизни, раскрывающая общечеловеческие и личностные ценности (взаимопомощь, сочувствие, достоинство, самоуважение); в музейных материалах представлены характеры и судьбы людей прошлого и настоящего, мотивы их поступков, модели их поведения, служащие ребенку культурными эталонами для подражания;

- экспонаты музея или музейный предмет рассматривается как продукты творческой деятельности человека, как результат его взаимодействия с окружающим миром, с другими, с самим собой в разных жизненных ситуациях;

- в музее учащийся осмысляет социальные явления и противоречия жизни, совершает внутренний акт самоопределения, изменения себя, соотнося свои взгляды, представления, ценности с нормами людей других эпох и культур, используя для этого социокультурный потенциал экспонатов, т.е. формируется музейная культура.

Характерная особенность искусства - отражение действительности в художественных образах, которые действуют на сознание и чувства ребенка, воспитывают в нем определенное отношение к событиям и явлениям жизни, помогают глубже и полнее познавать действительность. В личностном становлении ребенка значительная роль принадлежит искусству, которое организует духовный мир человека, определяет систему моральных и эстетических ценностей и, в рамках музейной педагогики, формированию музейной коммуникации. Для раскрытия музейной коммуникации необходимо распределить роли партнёрства участников культурного взаимодействия:

- творец (художник, писатель, учёный, искусствовед), т.е. производитель элементов культуры, претендующих на статус музейных предметов;

- посетитель (зритель, слушатель, художественный критик), т.е. ученик, воспринимающий музейные предметы;

- музейный педагог (посредник между посетителем и музейным предметом), который должен не только сообщать посетителям определённый набор знаний в связи с находящимися в экспозиции предметами, но и вступать в диалог с ними, побуждать к самостоятельному творческому поиску.

Наиболее важна роль музейного педагога, т.к. он выступает как организатор коммуникации между творцом и воспринимающим данный

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

музейный продукт посетителем. Взаимодействие всех данных компонентов создаёт ситуацию сотрудничества и музейной коммуникации.

На уроках образовательной области «Искусство» («Искусство. ИЗО», «Искусство. Музыка») можно выделить следующую цель музейной педагогики применительно к работе с учащимися в рамках ФГОС ООО и ФГОС НОО, урочной и внеурочной деятельности:

Формирование и развитие базовых национальных ценностей хранимых в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, к которым относятся:

- патриотизм,
- социальная солидарность,
- гражданственность,
- семья,
- труд и творчество,
- наука,
- традиционные российские религии,
- искусство и литература,
- природа,
- человечество.

Базовые национальные ценности лежат в основе целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания школьников, т.е. уклада школьной жизни определяющего урочную, внеурочную и внешкольную деятельность обучающихся. Для организации такого пространства и его полноценного функционирования требуются согласованные усилия всех социальных субъектов. Поэтому целесообразно выстраивать социально-педагогическое партнерство с музеями города, области, страны, что обеспечивает более полноценное духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся.

Работа по реализации поставленной цели, является первым шагом в формировании патриотизма, стремлении к изучению своих корней, сохранении традиций, передаче их своим потомкам. Как результат можно прогнозировать: сохранение культурных (национальных, народных, семейных) традиций и гражданских качеств учащихся через активизацию их эмоционально-познавательной сферы, включение в творческую деятельность, создание условий, при которых ученик способен активно взаимодействовать с предметами материального и духовного мира прошлого и настоящего, соотносить их с современной жизнью.

Работа по формированию музейной коммуникации организуется в следующих направлениях:

- социальное партнерство с музеями города (экскурсии),

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

- работа с историческим и художественным материалами,
- посещение выставок и экспозиций,
- подготовка экспозиций по темам урока или цикла уроков,
- создание ЦОР (виртуальных экскурсий),
- подготовка научно-исследовательских проектов и др.
- работа с мультимедиа и ИТ-технологиями.

В процессе выстраивания или создания модели музейно – образовательного пространства в урочной и внеурочной деятельности педагога или школы, мы выделили важные на наш взгляд средства музейной педагогики: *художественные, социально – средовые, деятельностные.*

Художественные средства – это работа с историческим и художественным материалами, посещение выставок и экспозиций, социальное партнерство с музеями города, области, страны, подготовка экспозиций по темам урока или цикла уроков.

Виды деятельности:

- подбор материалов и фотографий,
- создание экспозиций и фотоальбомов,
- разработка и показ презентаций, слайд - фильмов, видеоматериалов о музеях родного города, области, страны в которых побывали учащиеся.

Опираясь на опыт работы и реализуемые направления работы, а также программный материал образовательной области «Искусство», можем рекомендовать к использованию ресурсы музеев родного города Н. Тагил и ресурсы музеев страны в целом через организацию социального партнёрства с туристическими структурами.

Наши учащиеся посетили: музей бронетанковой техники, нижнетагильский историко-краеведческий музей, нижнетагильский музей изобразительных искусств, музей быта и ремесел горнозаводского населения «Господский дом», мемориально-литературный музей А.П. Бондина, музей истории подносного промысла «Дом Худояровых», историко-технический музей «Дом Черепановых» в городе Нижний Тагил.

Литературно - мемориальный музей Д. Н. Мамина-Сибиряка в поселке Висим, минералогический музей имени А. Е. Ферсмана в селе Мурзинка, невянский государственный историко-архитектурный музей, музей «Дом невянской иконы», музей военной техники «Боевая слава Урала» в Верхней Пышме, екатеринбургский музей изобразительных искусств, музей истории камнерезного и ювелирного искусства, свердловский областной краеведческий музей, фотографический музей «Дом Метенкова».

Государственный историко-культурный музей-заповедник "Московский Кремль", всероссийское музейное объединение "Государственная Третьяковская галерея", государственный Дарвиновский музей, государственный историко-

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

архитектурный, художественный и ландшафтный музей-заповедник "Царицыно" и «Коломенское», Эрмитаж, государственный музей-заповедник "Царское Село", государственный Русский музей, мемориальный музей-квартира А.С. Пушкина на набережной Мойки, 12, музей-памятник "Исаакиевский собор", Зоологический музей, Кунсткамера и др.

Данные средства предполагают активное использование и трансляцию собственного культурного опыта учащимися.

Социально – средовые средства – включают в себя семейную среду (обычай, традиции, коллекции домашнего музея); социальное партнерство с музеями города, области, страны (экскурсии), среду музея школы; субкультуру события в жизни ребенка. В ходе занятий, проводимых как во время уроков, так и во внеурочной деятельности, учащиеся начинают изучать и осознавать историю собственной семьи, села, города, Родины, взаимосвязи с историей развития страны.

В этой связи происходит осмысление собственной роли, места в жизни общества. В результате появились:

- научно-исследовательские работы «Родословная моей семьи», «Традиции, обряды коренных народов Урала», которые учащиеся защищают на научно-исследовательских конференциях разного уровня,
- организуются художественные и декоративно-прикладные выставки: «Уральский хоровод», «Народные куклы», «Краса Божьего мира»;
- различные творческие проекты: «Мир моими глазами», «Мы живем на Урале», «Мир в зеркале искусства».

Итогом, обобщающим работу в данном направлении, является ежегодный художественно-культурный метапредметный долгосрочный проект «Я - гражданин России».

Деятельностные средства представляются в виде практической и краеведческой деятельности. Практическая деятельность в свою очередь включает:

- собственную деятельность детей, то есть различные виды художественно – творческой деятельности;
- совместная поисковая деятельность с педагогом и семьей, составление проектов, схем, маршрутов;
- экспериментальную деятельность – опыты, наблюдения (например, путешествие в прошлое предмета, создание «легенды» предмета).
- создание ЦОР (виртуальных экскурсий),
- работа с мультимедиа и ИТ-технологиями (даёт свободу выбора для посетителя - учащегося (интерактивность), вовлечение его посетителя в игру, активное участие в выставке, показе явлений и процессов, которые трудно наблюдать в реальной жизни, ориентацию в музейном пространстве).

Продуманное педагогическое преобразование окружающего ребенка пространства, его осмысление помогают сформировать творческую личность, ценностно – ориентированную, коммуникабельную, высоконравственную.

Музейная педагогика использует особые технологии взаимодействия человека с культурой прошлого, которая отражена в культурных ценностях, а также использования художественного и исторического материала и работу с ним в новом формате. Выбрав направление на вхождение в единое мировое образовательное пространство, на обеспечение социальной мобильности граждан, Россия неизбежно должна развивать диалог культур и традиций, обычаев и ментальности, религий и педагогических систем.

Формирование толерантности осуществляется через опыт и пример окружающих людей, поэтому вся система учебно-воспитательной работы школы нацелена на воспитание этого качества. Понимание культуры и традиций других народов и стран, осознание и уважительное к ним отношение, позволяет не только расширить кругозор учащихся, приобрести им жизненный опыт, но и самим стать частью общекультурного пространства. Понятие «духовность» можно рассматривать как синоним психологического, социального и нравственного здоровья человека, его культуры, способности сознательно искать и реализовывать собственные мысли.

Результатом использования музейной педагогики является формирование исторической и художественной культуры человека, которая в музейной педагогике определяется степенью подготовленности к восприятию и умению работать с полученной информацией, интерпретировать материал, имея собственную нравственную и гражданскую позицию.

Литература:

1. Лукашева, Т. Я. Музейная педагогика – средство формирования духовных ценностей учащихся / Т. Я. Лукашева // Начальная школа. – 2007. - № 9. – С. 29-31. (чз)
2. «Музейная педагогика», под редакцией А.Н.Морозовой, О.В.Мельниковой, Творческий центр, Москва, 2008г.
3. Столяров, Б. А. Музей в пространстве художественной культуры и образования : учебное пособие / Б. А. Столяров. – СПб., 2007. – 340 с.: ил.
4. Чумалова, Т. В. Музейная педагогика как новая образовательная технология. Проблемы и пути из решения / Т. В. Чумалова // Музей и общество. Проблемы взаимодействия. – М., 2001. – С. 30-34.

Сизая Наталья Владимировна

Черниговский национальный педагогический университет им. Т. Г. Шевченко, факультет начального образования, 4 курс. Научный руководитель: Турчина И. С., к.п.н., доцент кафедры дошкольного и начального образования

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ

Формирование социально активной, моральной, всесторонне развитой личности – основные задания, которые стоят перед каждым педагогом начальной школы. В большинстве случаев реализация триединой цели на уроках в начальной школе не всегда основывается на знаниях педагогом психологии развития личности. Поэтому часто учителям начальных классов достаточно трудно стимулировать учебную активность каждого ученика.

Одной из главных причин низкого уровня учебной активности может быть неадекватная самооценка индивидуума. Самооценка – это определённое проявление оценочного отношения человека к самому себе, возникающее в результате умственных операций: анализа, синтеза, сравнения. Оценочное отношение к самому себе выступает своеобразной предпосылкой к формированию активной жизненной позиции личности. Данная взаимозависимость является не понятной для людей, не знакомых с основными закономерностями функционирования психических процессов ребёнка. В результате, взрослые могут воспитать человека, абсолютно не способного к адаптации в социуме.

Множество педагогов и психологов в своей деятельности не могли обойти вниманием вопрос, касающийся самооценки и её непосредственного влияния на учебную активность учеников. Великий педагог-гуманист В. А. Сухомлинский считал, что учитель – это сила, способная побудить ученика анализировать свои поступки и научиться управлять собой. В этом и есть суть воспитания. Большой опыт В. А. Сухомлинского убедил его в том, что педагогу необходимо обращать внимание на способность ребёнка реализовывать себя. Он рассматривал в этом стержневой путь, помогающий самоутвердиться и усовершенствоваться [4, с. 651].

Психолог А. А. Люблинская рассматривала вопрос самооценки с двух сторон. Ребёнок с низкой самооценкой может фактически полностью терять интерес ко всем видам деятельности, в которых не способен добиться определённых успехов. При возникновении трудностей у него проявляются пессимистические наклонности. Ученик отказывается от выполнения сложных задач, имеет достаточно низкий уровень активности как на уроках, так и во время общения со сверстниками. С другой стороны, имея завышенную самооценку, ребёнок сталкивается с тем, что на практике не может оправдать высокий уровень требований, которые он ставит перед собой [1].

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Когда ребенок идет в школу, он начинает вырабатывать совершенно новую позицию по отношению ко многим вещам. Ведущей деятельностью детей начальной школы является учебная деятельность, и с появлением новой обстановки возникают иные мотивы для поведения, нежели в дошкольном возрасте. Так, например, дети стараются быть примерными учениками, чтобы получить хорошие оценки и похвалу учителя.

Когда ребенок становится учеником, в восприятии его окружающими также происходят изменения. Это достаточно сильно сказывается на том, как он будет воспринимать самого себя. Для этого периода характерны изменения в нравственной сфере ребенка. У него появляются свои отношения и взгляды на вещи, определенные требования. В начальной школе у детей возникают совершенно другие виды деятельности, что приводит к появлению новых отношений с окружающими, также ребенок приобретает навыки определенных критериев оценки как самого себя, так и своих сверстников. Если говорить об оценке самого себя, то она, скорее всего, говорит о желаниях индивидуума, чем о положении дел в действительности. Дети, имеющие завышенную самооценку, не всегда себя расхваливают, они могут отрицать все то, что делают другие. Ученики, для которых характерна заниженная самооценка, склонны переоценивать работы своих товарищей.

Стоит отметить, что негативная оценка себя (заслуженная), является более полезной для самооценки ребенка, чем «неопределенная оценка». Под воздействием оценочных суждений учителей и сверстников ребенок постепенно учится относиться правильно как к своим реальным достижениям в учебной деятельности, так и в отношении к себе как к личности. В процессе обучения ученик со временем обретает определенный стиль поведения, набирается опыта, начинает отмечать свои реальные достижения и то, чего бы он мог достичь, имея определенные личностные качества. Таким образом, одним из основных компонентов самооценки является установка на оценку своих возможностей [2].

Самооценка позволяет отображать все то, что ученик может узнавать о себе и о других, что проходит сквозь призму его сознания и влияет на понимание своих действий и качеств. Каждый ребенок по-разному может относиться к допущенным ошибкам. Так, например, один ученик внимательно проверит задание, другой сразу же отдаст учителю, а третий будет долго выполнять работу, боясь выпустить какую-нибудь мелочь. Стоит отметить, что на замечание учителя о допущенных ошибках каждый такжеотреагирует

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

совершенно по-разному. Один попросит не говорить, где допустил ошибку, чтобы самому попробовать ее найти и исправить, другой попросит указать на место, где была допущена ошибка, а третий попытается оправдаться, ссылаясь на обстоятельства.

Школа оказывает достаточно сильное влияние на личность ребенка. Она помогает сформировать в нем самостоятельность и внутренний стержень, способствует его освобождению от влияния семьи и т.д. Для детей начальной школы действия, которые они обязаны выполнять как ученики, имеют большую важность. В начальной школе ребенок учится отвечать за самого себя и за свои поступки. В младшем школьном возрасте учителя оценивают детей за их физические, социальные и, конечно же, умственные способности. Таким образом, школа является для детей большим источником положительных и отрицательных впечатлений, на основе чего и происходит формирование самооценки ребенка. В школе достижения и любая деятельность ученика становятся публичными и приобретают некую социальную сторону [3].

Таким образом, школа является мощным аппаратом, способным достаточно сильно влиять на ребенка и содействовать формированию самооценки. Оценочные суждения учителей относительно учебной деятельности детей способны изменить мнение ребенка о самом себе. Поскольку именно учебная деятельность является главным фактором формирования истинного и правильного отношения и оценки самого себя ребенком, учитель начальных классов обязан владеть знаниями психологических особенностей развития младших школьников, а также учитывать индивидуальные характеристики самооценки каждого индивидуума.

С целью более глубоко изучения вопроса связи учебной активности и самооценки, нами было проведено анкетирование родителей и учителей, а также тесты для определения самооценки у учащихся 3-го класса. Базой экспериментального исследования служила Черниговская специализированная общеобразовательная средняя школа №1 с углубленным изучением иностранных языков. Результат показал, что ученики, имеющие высокий уровень уверенности в себе, отличаются активностью на уроке, стремлением в достижении успеха как в общественной деятельности, так и в играх. Дети, которые имеют низкую самооценку, характеризуются неуверенностью в себе. Активность на уроках очень низкая, во всех начинаниях они уверены в неуспехе. Отрицательная оценка деятельности переносится детьми достаточно тяжело, у них возникает

равнодушие, пессимистическое настроение, потеря интереса к работе. Таким образом, адекватная самооценка положительно влияет на учебную активность детей начальных классов, стимулирует к работе, совершенствованию.

На наш взгляд, самооценка является личностным образованием, которое формируется в процессе деятельности. Когда ребенок начинает осознавать результаты своей работы, понимать, что он является субъектом этой работы, он постепенно приходит к осознанию себя и своей значимости в обществе. Формирование самооценки у младших школьников происходит в процессе учебной деятельности и межличностных отношений, данный процесс является поэтапным. На наш взгляд, характер самооценки ребенка напрямую зависит от того, каким образом он будет проявлять себя в классе, в общении со сверстниками и в любом другом коллективе. Заниженная или завышенная самооценка может негативно сказываться на привлечении детей к учебному процессу. На протяжении эксперимента была отмечена прямая зависимость положительного отношения учащихся к учебе и формирование у них адекватной самооценки. В свою очередь, негативное отношение учащегося к учебному процессу способствует формированию неадекватной самооценки. Поэтому, мы считаем, что хорошие знания учителем психологических особенностей развития детей начальной школы, усовершенствование педагогического взаимодействия учителя и учеников, объективность оценивания педагогом учебных достижений детей являются наиболее важными условиями формирования адекватной самооценки ребенка.

Литература:

1. Люблинская А. А. Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогических институтов / А. А.Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
2. Развитие самосознания младшего школьника. [Электронный ресурс] URL: http://uchebnikionline.com/psihologia/vikova_psihologiya_-_savchin_mv/rozvitok_samosvidomosti_molodshogo_shkolyara.htm (дата обращения 10.04.15)
3. Самооценка младших школьников. [Электронный ресурс] URL: <http://www.prostatitusnet.ru/uchebnoe/1-kurs/samootsenka-mladshih-shkolnikov/> (дата обращения 10.04.15)
4. Сухомлинский В. А. Избранные произведения. В 5 т. Т.2: Формирование коммунистических убеждений молодого поколения. Как воспитать настоящего

человека. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – Киев: Советская школа, 1979. – С.651.

Хайбулина Анжела Эдуардовна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического
образования

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время в теории и практике дошкольного образования происходят коренные изменения, связанные с пересмотром целей и задач развития детей дошкольного возраста. Этого требует введение в действие федеральных государственных образовательных стандартов, успешная реализация которых связана с поиском инновационных технологий воспитания и обучения. Одним из наиболее актуальных аспектов развития детей среднего дошкольного возраста является речевое развитие.

Уровень развития речи – один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Высокий уровень сформированности речи является показателем умственного развития ребенка, наличие у него таких умений, как обобщение, сравнение, выделение главного.

Проблемой развития речи у детей дошкольного возраста занимались как зарубежные, так и отечественные ученые, специалисты в области обучения и воспитания детей дошкольного возраста: Ш. Бюлер, Г. Гетцер, У. Голдфарб, Г.В. Грибанова, В.В. Гербова, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, В.И. Лубовский, Л.П. Носкова, Л.Н. Павлова Л.Г. Соловьева, Е.А. Стребелева, Д.О. Хеб и др.

Развитие речи в возрасте 4-5 лет очень важно, так как речь является не только средством общения, но и средством управления поведением других и регуляции собственного поведения человека, активизирует познавательные процессы ребенка.

Следует отметить, что речь – это процесс общения людей посредством языка. Для того чтобы уметь говорить и понимать чужую речь, необходимо знать язык и уметь им пользоваться. В психологии принято разделять понятия «язык» и «речь». Язык – это система условных символов, с помощью которых передаются сочетания звуков, имеющих для людей определенное значение и смысл.

Как пишет А. Н. Леонтьев, всякий акт речи «представляет собой как бы решение своеобразной психологической задачи, которая, в зависимости от

формы и вида речи и от конкретных обстоятельств и целей общения, требует разного ее построения и применения разных речевых средств» [3. с. 150].

Одним из средств развития речи детей среднего дошкольного возраста является художественная деятельность, так как она способствует всестороннему развитию личности ребенка, активному познанию им окружающего мира, воспитанию способности правдиво и творчески отражать свои впечатления в графической и пластической форме.

Изучением художественной (изобразительной) деятельности дошкольников занимались такие известные исследователи, как педагоги Я.А. Башилов, К. М. Лепилов, Н.И. Ткаченко, Е. В. Разыграев, Е.А. Флерина и др. В области психологи, - К. Н. Корнилов, И.Л. Ермаков, А. М. Шуберт; в области художественного творчества - искусствоведы Ф. И. Шмит, А. В. Бакушинский и другие [2. с. 98].

Несмотря на широкий круг исследований в области развития речи, до сих пор не существует полноценно методических пособий и разработанных программ, которые могли бы помочь воспитателям и психологам дошкольных образовательных организаций осуществлять развитие речи посредством художественной деятельности.

Одной из теорий, рассматривающей проблему формирования речи, является теория *специфических задатков*, автором которой является Н. Хомский. Он утверждал, что в организме и мозге человека с рождения имеются некоторые специфические задатки к усвоению речи и ее основных атрибутов.

Следующая наиболее известная и популярная теория усвоения языка и формирования речи — *когнитивная теория* Ж.Пиаже. Согласно данной теории, развитие речи зависит от присущей ребенку с рождения способности воспринимать и интеллектуально перерабатывать информацию [4. с. 350].

Теория о взаимосвязи мышления и речи Л. С. Выготского убедительно доказала взаимосвязь речи и мышления: согласно его теории знаков, на более высоких ступенях развития наглядно-образное мышление превращается в словесно-логическое благодаря слову, которое обобщает в себе все признаки конкретного предмета. Слово является тем «знаком», который позволяет развиваться человеческому мышлению до уровня *абстрактного* мышления [2. с. 244].

Основным исходным видом устной речи является речь, протекающая в форме разговора. Такую речь называют разговорной, или диалогической (диалоговой).

Другую форму речи представляет собой речь, произносимая одним человеком, в то время как слушатели только воспринимают речь говорящего, но прямо в ней не участвуют. Такую речь называют монологической, или монологом.

Другим видом речи является письменная речь. Письменная речь отличается от устной не только тем, что она изображается графически, с помощью письменных знаков. Между данными видами речи существуют и более сложные, психологические различия.

Существует еще одно общее деление видов речи на два основных вида: внутренняя и внешняя речь. Внешняя речь связана с процессом общения, обмена информацией. Внутренняя речь прежде всего связана с обеспечением процесса мышления. Это очень сложное с психологической точки зрения явление, которое обеспечивает взаимосвязь речи и мышления.

Следует отметить, что любой вид речи, в том числе устная и письменная речь, имеют свое предназначение, т. е. выполняют определенные функции. Основными функциями речи являются выражение, воздействие, сообщение, обозначение.

Таким образом, речь играет важную роль в жизни дошкольника. Она является средством общения и мышления, носителем сознания, памяти, информации, средством управления поведением других и регуляции собственного поведения человека.

Основными особенностями речевого развития детей среднего дошкольного возраста являются: освоение связной монологической речи, усвоение способов словообразования, овладение морфологическими средствами языка и умение строить разные высказывания - описание и повествование.

Художественная деятельность — деятельность, в процессе которой создается и воспринимается произведение искусства. К видам художественной деятельности можно отнести изобразительную, декоративную и конструктивную деятельность. Изобразительная деятельность наиболее эффективно развивает речь детей среднего дошкольного возраста.

В детском саду изобразительная деятельность включает такие виды занятий, как рисование, лепка и аппликация. Каждый из этих видов имеет свои возможности в отображении впечатлений ребенка об окружающем мире. Поэтому общие задачи, стоящие перед изобразительной деятельностью, конкретизируются в зависимости от особенностей каждого вида, своеобразия материала и приемов работы с ним.

Рисование — одно из любимых занятий детей, дающее большой простор для проявления их творческой активности.

На занятиях рисованием у ребенка развиваются не только творческие способности, но и, одновременно, способность мыслить логически, просчитывать и планировать.

Рисование даёт возможность свободно выражать свои эмоции, мысли и ощущения. Рисуя, дети среднего дошкольного возраста получают радость и удовольствие, а ещё удовлетворение от своей работы.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Во время лепки, у детей среднего дошкольного возраста развивается мелкая моторика, влияющая на силу и подвижность пальчиков, на координацию движений, напрямую связанную с речевой функцией у ребенка.

Занятия аппликацией способствуют развитию интеллекта у детей, готовят ребёнка к более быстрому овладению навыков письма. Аппликации в развитии моторики позволяет детям научиться выполнять тонкие и точные движения пальцев рук, а от этого напрямую зависит работа мыслительных и речевых центров головного мозга.

Таким образом, при планировании работы воспитатель должен тщательно продумывать занятия по развитию речи так, чтобы развивалась и художественная деятельность детей среднего дошкольного возраста.

С целью диагностики уровня развития речи у детей среднего возраста нами выбраны следующие диагностические методики: «Спрячь игрушку» Е. А. Стребелевой, грамматического строя по программе «Из детства - в отрочество», связной речи О. С. Ушаковой Е. М. Струниной.

Таким образом, проведя диагностические методики, выяснилось, что высокий уровень у 15 детей, составляет 75%; средний уровень у 12 детей, составляет 60% и низкий уровень у 11 детей, что составило 55%.

По итогам диагностических методик был разработан проект, который позволит развивать связную речь у детей среднего дошкольного возраста.

Литература:

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений [Текст]. В 6 ч. Ч. 1. Вопросы теории и истории психологии / Л. С. Выготский - Москва: Педагогика, 1982. - 488 с.
2. Косминская В. Б. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду [Текст] / В. Б. Косминская - Москва: Просвещение, 1977. - 149 с.
3. Леонтьев А. Н. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. Н. Леонтьев - Москва: Просвещение, 1969. - 216 с.
4. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка [Текст] / Ж. Пиаже - Москва: Педагогика- Пресс, 1994. - 528 с.
5. Смирнов А. А. Избранные психологические труды. Т. 2 [Текст] / А. А. Смирнов - Москва: Педагогика, 1987.- 410 с.
6. Ушакова О. С. Занятия по развитию речи в детском саду [Текст] / О. С. Ушакова - Москва: Совершенство, 1998. - 368 с.

Ходневич Надежда Валентиновна
НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования. Научный руководитель: Ческидова Ирина Борисовна, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуальность проблемы развития творческих способностей дошкольников обусловлена тем, что именно в дошкольном детстве закладываются основы всех психических свойств и качеств личности, познавательных процессов и видов деятельности, поэтому задачей педагога является всестороннее развитие личности ребенка. В дошкольном детстве большое место занимает изобразительная деятельность, имеющая неопределимое значение для всестороннего развития детей. Являясь для них самой интересной, она позволяет передать то, что дети видят в окружающей жизни, то, что их взволновало, вызвало положительное отношение.

В современном Федеральном Государственном образовательном стандарте дошкольного образования уделяется значительное внимание развитию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.). В качестве одного из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования указан следующий: ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, а именно воображение является основой для творчества.

Т.С. Комаровой отмечено, что формирование творческой личности – одна из важных задач педагогической теории и практики на современном этапе и решение ее должно начаться уже в дошкольном детстве. Наиболее эффективное средство для этого – изобразительная деятельность детей, в которой ребенок может наиболее полно проявить себя, свое видение мира, свое умение творить, создавая новый, оригинальный продукт деятельности [2, с.54].

По мнению Н.Н. Поддьякова «основной путь формирования творчества у дошкольников заключается как в создании взрослыми доступных детям проблемных ситуаций, постановке творческих задач, так и в формировании такой общей эвристической структуры опыта ребенка и его способов деятельности, которые благоприятствуют самостоятельному поиску и выделению ребенком в окружающей действительности проблемных ситуаций и проблемных задач» [3, с. 18].

Как следствие, развитие творческих способностей детей позволяет повысить их познавательный интерес, сформировать положительное отношение

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФПО 23 апреля 2015

к деятельности, способствует развитию психических процессов (воображения, памяти, мышления, речи) и повышению самооценки.

По Б.М. Теплову, «способности – индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности» [4, с. 31].

Творческие способности (определяемые как креативность) связаны со многими психическими процессами (воображением, восприятием, речью, памятью). Сензитивным для развития творческих способностей является дошкольный возраст, так как психофизиологические особенности детей в наибольшей мере способствуют развитию данного вида способностей. Творческие способности ребенка-дошкольника проявляются в его любознательности, пытливости, развитой фантазии, оригинальности его замыслов в различных видах деятельности (рисунке, игре и т.д.) и способов их реализации (создание необычных художественных образов, нетипичное раскрытие роли в игре и т.д.).

Т.С. Комаровой выделяются следующие психические процессы, составляющие основу творческих способностей.

1. Восприятие предметов и явлений действительности и их свойств, которое обладает индивидуальными различиями. В своих рисунках, лепке, аппликациях дети отражают впечатления, полученные от окружающего мира. Представления о предметах и явлениях формируются на основе их восприятия. Поэтому важнейшее условие творчества – развивать восприятие детей (зрительное, осязательное, кинестетическое), формировать разнообразный сенсорный опыт.

2. Наглядно-образное мышление, которое опирается на зрительные представления и их трансформацию как средства для решения мыслительной задачи [2, с.28].

Т.В. Жаровой отмечено, что «такая важная для развития творческого мышления способность как умение выделять наиболее существенные для решения задачи стороны действительности и устанавливать между ними определенные связи и отношения, формируется в процессе овладения действиями наглядного моделирования, являющегося специфической формой опосредования мыслительной деятельности ребенка. Источником формирования действий наглядного моделирования является моделирующий характер таких видов деятельности, как рисование, конструирование, аппликация [1, с.62].

В старшей группе детям предлагаются творческие задания, так как процессы обучения и творчества взаимосвязаны. Содержанием этих заданий могут быть явления действительности, сказочные образы. В творческих заданиях дети ставятся в необычные условия, им предлагается самостоятельно найти

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

различные варианты цветового решения, композиционного построения. Такие задания заставляют детей идти от неизвестного к знакомому, догадываться, пробовать различные способы изображения. Например, можно попросить нарисовать необычный образ героя сказки, создать необычную снежинку и т.д.

Также с целью развития творческих способностей детей предлагается работа с разнообразным изобразительным материалом, различными способами изображения, позволяющими передавать в рисунке, лепке, аппликации широкий круг явлений и предметов, а также нетрадиционные способы изображения. Все это дает детям возможность свободно выражать свой замысел, вызывает положительное эмоциональное отношение к занятиям, побуждает к творческим поискам и решениям.

Формируя представления о предметах, педагогу важно показать детям, что они могут быть разными: отличаться по цвету, величине, положению в пространстве. Может изменяться внешний вид предметов (деревья в разные времена года). Важную роль в этом играет знакомство детей с графикой, живописью, скульптурой. Воспитателю нужно показать детям, как одну и ту же тему художники решают по-разному, например: изображение времён года в картинах художников, образы птиц и животных в книжных иллюстрациях и т.д.

Занятия продуктивной деятельностью играют большую роль в развитии воображения, по ходу воплощения замысла способствует его уточнению, углублению и обогащению. Уже созданное изображение анализируется и вновь может дополняться, развиваться, вызывать новые образы, ассоциации.

Воспитатель ориентирует детей на усвоение различных вариантов создания изображения, вариантов способов изображения. Такие варианты дети сначала усваивают на основе показа воспитателя, а затем находят свои. Поощрение интересных вариантов решения отдельных изображений или всей темы (сюжетного характера) стимулирует самостоятельность детей, их творчество.

Важную роль играет взаимосвязь изобразительной деятельности с другими видами деятельности: музыкальной, литературной, театрализованной. На основе этого в тематику занятий целесообразно включать рисование, лепку на темы песен, стихов, сказок. Детям предлагается создать иллюстрации к этим произведениям.

Дошкольник, оказываясь в статусе «я – художник», «я – ценитель искусства» стремится реализоваться, раскрыть свои потенциальные возможности, более заинтересован результатами своей деятельности.

Ребёнку предлагается использовать в качестве «образца» только окружающий его мир или собственную фантазию, а взрослый «ведет» его к детализированной проработке и обогащению собственной работы. Творческая задача не может иметь одного, единственно верного решения, поэтому возможны разные равноценно правильные и интересные варианты.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Можно давать детям несколько способов изображения, на выбор. Например, детям могут предлагаться разные способы рисования травы, домов, листьев на деревьях, образы птиц, животных и т.п.

Детям следует предлагать свободный выбор изобразительных материалов для рисования, аппликации, лепки. Исходя из выбора ребенка, сразу можно увидеть, чему ребенок отдает предпочтение, в какой технике чувствует себя увереннее, что у него получается и что пока не выходит.

Для развития творческих способностей дошкольников педагогу необходимо включать в непосредственно организованную образовательную деятельность проблемные и игровые ситуации, творческие задания.

В качестве творческих заданий педагогом могут быть предложены следующие: смешать краски для получения разных цветовых оттенков и оттенков более темных и светлых; придумать самую красивую снежинку; выбрать материалы для изготовления глазок и хвостика кролика, для изготовления шапочек и шарфиков снеговиков; самостоятельно выбрать варианты украшения елочки в открытке.

Также в качестве творческих заданий можно предложить следующие: подумай, с помощью чего можно отобразить мягкость и белизну снега в твоей композиции (использования салфеток, комочков ваты и др.)? подумай, с чем можно сравнить снег по цвету, мягкости, красоте? подумай, что бывает серебряным? что мы видим на заснеженном окне?

Применение воображаемых ситуаций способствует активизации интереса детей к предстоящей деятельности, так как у них возникает желание помочь главному герою этой ситуации, развивается воображение, ребенок становится полноправным участником воображаемой ситуации.

В качестве воображаемых ситуаций могут быть использованы следующие: появление в гостях у детей зимнего кролика, который просит вылепить его; появление снеговиков, которые могут замерзнуть, и поэтому им необходимо изготовит теплые зимние шапочки и шарфики.

Воспитателем может использоваться такой прием, как создание проблемных ситуаций, активизирующих творческое воображение («дорисуй», «придумай сам», «закончи оформление сам»).

В качестве проблемных ситуаций педагогом могут быть предложены следующие: подумай, из чего могут быть сделаны снежинки? Из чего сделаны эти снежинки? подумай, кого ты хочешь вылепить? Во что будет одет человек? как сделать открытку с подвижной картинкой? как сделать рождественский венок? что можно слепить из снега?

Таким образом, изобразительная деятельность способствует развитию творческих способностей детей, поскольку позволяет использовать разнообразные техники рисования, что учит детей видеть новые функции обычных предметов и материалов; обладает богатыми возможностями для

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

самостоятельной деятельности детей, проявления ими инициативы, самостоятельности при выборе материалов, цветовом решении образа, что в итоге развивает творческие способности дошкольников. Также непосредственная образовательная деятельность по рисованию, лепке и аппликации позволяет использовать творческие задания, игровые и проблемные ситуации, активизирующие речь, творческое мышление и фантазию ребенка.

Литература:

1. Жарова Т.В. Развивающий эффект аппликации / Т. Жарова // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 1. – С. 57 – 66.
2. Комарова Т.С. Изобразительное творчество дошкольников в детском саду / Т.С. Комарова. – М.: Педагогика, 1984. – 120 с.
3. Поддьяков, Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников [Текст] / Н.Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 16 – 19.
4. Теплов Б.М. Способности и одаренность [Текст] // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Б.М. Теплов. – М. : Просвещение, 1981. – 304 с.

Цыганкова Екатерина Васильевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.
Научный руководитель: Ческидова И.Б., к.п.н., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ УДМУРТОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, являющейся методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования, определена система базовых национальных ценностей, на основе которых возможна духовно-нравственная консолидация многонационального народа Российской Федерации. Социальный заказ современного общества выражен в системе фундаментальных социальных и педагогических понятий, а также отношений между ними: культурное многообразие, существующее в стране и мире в целом. Культурное многообразие и свобода культурного выбора являются условием развития, стабильности и гражданского согласия; межэтнический мир и согласие – единство в признании и поддержке культур, традиций и самосознания всех представителей многонационального народа

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Российской Федерации, политика толерантности, т.е. признания и уважения культурных и других различий среди граждан страны [2, с.5].

Человек как личность развивается и формируется в деятельности, постоянно находится в поиске, стремится к тем видам деятельности отношения к миру, в которых может полнее проявить себя и развивать свои способности, которые ему интересны [5, с.13]

Психологи Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн рассматривали проблему формирования познавательного интереса как психологическую категорию потребности, мотива, лежащих в основе деятельности учащихся.

Познавательный интерес – это особая избирательная направленность личности на процесс познания; её избирательный характер выражен в той или иной предметной области знаний. У младших школьников познавательный интерес выражен их расположением к учению, к познавательной деятельности в области одного, а может быть, и нескольких учебных предметов [23, с.35]. Без сформированного в младшем школьном возрасте познавательного интереса к обучению в подростковом возрасте у детей пропадает желание учиться, так как ведущим видом деятельности выступает общение (по Л.С. Выготскому).

Поэтому проблема формирования познавательных интересов учащихся в процессе обучения занимает одно из ведущих мест в современных психолого-педагогических исследованиях. От решения этой проблемы во многом зависит эффективность учебного процесса, так как интерес является важным мотивом познавательной деятельности школьника. Решение проблемы формирования познавательных интересов – потребность общества, жизни, практики обучения и воспитания подрастающих поколений [5, с.42].

Декоративно-прикладное искусство удмуртов, как и искусство любого другого народа, может служить эффективным средством формирования познавательного интереса к истории и искусству в целом, а также средством воспитания и обучения детей в общеобразовательной школе, оно тесно связано с образами родной природы, с отражением жизненного уклада народа, с его культурой и искусством. Декоративно-прикладное искусство удмуртского народа, в котором отражается окружающая природа, жизнь, быт, национальная культура, является богатым источником для формирования различных сторон личности школьников и развития художественно-эстетического вкуса. Национальная культура удмуртов является неразрывным звеном региональной и мировой культуры. Задача нынешнего поколения состоит в том, чтобы сохранить уникальную культуру и искусство каждого из народов Урала.

Анализ педагогической, психологической, методической литературы показывает, что приобщение младших школьников к народному искусству освещено с достаточной полнотой [3, с.5], но вопросы, затрагивающие проблему

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

развития познавательного интереса к декоративно-прикладному искусству удмуртов в процессе обучения младших школьников до настоящего времени недостаточно разработаны. Если в некоторых школах и проводятся занятия по декоративно-прикладному искусству, то это обычно русское народное искусство, реже декоративно-прикладное искусство бывших советских республик.

Исходя из этого мы приходим к выводу, что выявление и обоснование психолого-педагогических условий, способствующих формированию познавательного интереса к декоративно-прикладному искусству удмуртов и других коренных народов Урала у младших школьников является одной из актуальных проблем образования в период детства.

Народное искусство удмуртов отличается тонкое понимание композиционной цельности и цветовой гармонии, безупречного ощущения красоты материала и целесообразности формы изделия. Излюбленными являются геометрические узоры. Они часто имели значение оберегов, восходя к зарубкам на деревьях и мотивам праудмуртского пермского звериного стиля. Цветовая гамма аскетична, в древности чаще чёрно-бело-красная, что восходило к цветам деревьев — объектов поклонения (ель, берёза, сосна).

До XIX в. сохранялись металлические и деревянные резные изделия, а также примитивные изображения (куклы) богов с рогами, бородами из трав и т.п.

До сих пор во время археологических раскопок на территории современной Удмуртии ученые находят кукол ритуального назначения. Кукла по-удмуртски – мунё, что означает «сделана из земли», то есть из глины.

У удмуртов до сих пор сохранились магические куклы, причем разного назначения. Это в первую очередь куклы-закрутки, являющиеся оберегами. Полоску толстой ткани определенным образом закручивают, перевязывают, и получается головка, руки, туловище. На фигурку надевают платок и платье. Оберег готов. Такую куклу-закрутку клали новорожденному в изголовье, чтобы уберечь его от порчи. Надо заметить, что лица куклам не рисовали. Существовало поверье, что в нарисованное лицо может вселиться чужая душа, а с ней и беда. Обереги сопровождали людей всю жизнь.

Все детские куклы являлись одновременно оберегами, которые должны изготавливаться без иголок и ниток. Игрушка «шудон» в переводе с удмуртского означает «счастье» (шуд). Эта посланница древних времен, эпохи матриархата, готовила девочек к семейной жизни, к материнству. Она играла большую воспитательную роль в крестьянской семье.

Большой интерес представляют лексические значения некоторых слов удмуртского языка, что может служить привлечением детей к теоретическим исследованиям: «адями» – человек(Адам), удмурты-аряне (созвучно ариям-старейшей расе на Земле); «кырым»-кулак, горсть (значение названия

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

полуострова Крым) и многие другие лексические находки, которые возможно использовать для формирования интереса к культуре удмуртов.

С целью формирования познавательного интереса к декоративно-прикладному искусству удмуртов у младших школьников мы предлагаем использовать такие формы и методы работы, как: проекты, выставки, экскурсии в мастерские, проведение внеурочных мероприятий; ознакомление детей с историей и особенностями развития декоративно-прикладного искусства народов Урала на примере удмуртских промыслов (обработка бересты, ткачество, вышивание, изготовление текстильных сувениров).

Нами разработан проект занятий кружка декоративно-прикладного искусства «Ремёсла удмуртов», направленный на формирование познавательного интереса к народному искусству у младших школьников.

Занятия кружка проводятся 1 час в неделю. Программа рассчитана на 1 год.

Цель: формирование познавательного интереса к народному искусству удмуртов у младших школьников.

Задачи курса.

Образовательная:

- дать представление об удмуртском декоративно-прикладном искусстве; научить изготавливать сувениры из различных материалов в различных техниках в стиле удмуртских изделий декоративно-прикладного искусства.

Воспитательная:

- приобщение к истории и особенностям развития декоративно-прикладного искусства народов Урала на примере удмуртских промыслов.

Развивающая

- развивать воображение, восприятие, внимание, речь и мышление.

Формы проведения: беседа, экскурсии, выставки, конкурсы.

Методы проведения занятий кружка: творческий проект, дидактическая игра, творческие задания.

Подготовительная часть в проектировочной работе детей заключается в поиске теоретического материала о народном искусстве удмуртов: реальное и виртуальное посещение краеведческих музеев, Домов ремёсел современного декоративно-прикладного искусства.

В результате дети узнают:

- историю народа (возникновение этноса), удмуртскую мифологию, особенности их искусства, развитие их ремёсел;

- материалы и приспособления, необходимые для выполнения того или иного сувенира в той или иной технике;

- народных мотивах и особенностях «языка» изготавливаемых предметов;

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

- познакомятся с различными видами народного искусства удмуртов - обработка бересты, ткачество, изготовление текстильных кукол и народного костюма;
- о музеях и выставках декоративно-прикладного искусства удмуртского народа и своего края.
- смогут создать художественно-организационную среду в классе при ознакомлении с народными промыслами удмуртов.

Наиболее интересным для детей получился блок проектирования: мы провели вводное анкетирование об уровнях познавательного интереса к декоративно-прикладному искусству коренных народов Урала, которое выявило пробел в первоначальных знаниях об истории и культуре своего народа и народов ближайшего национального окружения.

Актуальность проблемы на современном этапе наглядно подтверждает национальный кризис на Украине – без своевременных механизмов социализации в многонациональной среде, которая впоследствии обеспечит осознание себя гражданином многонациональной страны, не может быть создан межэтнический мир и согласие на уровне государства.

Мы выдвинули гипотезу: предполагаем, что для осознания себя гражданином многонациональной России необходимо изучать историю и культуру своего народа и народов ближайшего национального окружения - народов Урала.

Определили задачи исследования:

- Рассмотреть историю расселения народов на Урале после великого переселения народов, (провести теоретический анализ философской, историко-педагогической, этнографической, психологической и научно-методической литературы по проблеме исследования).

- Изучить декоративно-прикладное искусство Урала на современном этапе.
- Рассмотреть декоративно-прикладное искусство Удмуртии как часть искусства народов Урала.
- Выполнить сувениры в стилистике декоративно-прикладного искусство удмуртского народа.

Объект - искусство народов Урала.

Предмет исследования - удмуртские сувениры.

На первом этапе мы изучили литературные и интернет источники, исследовали национальный состав нашего класса, наших родителей, их знания о коренных народах нашей местности, о декоративно-прикладном искусстве Урала. В итоге дети узнали много нового о своих корнях, о культуре и искусстве нашего региона в целом.

На втором этапе определили наиболее близкий и часто встречаемый этнос (после русских) в нашей местности – удмуртский, для разработки взяли сувениры в стилистике удмуртов. Изготовили куклы-скрутки, сувениры из

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

бересты. Детей заинтересовал этнографический материал, они с удовольствием занимались изготовлением удмуртских сувениров.

Гипотеза подтвердилась – детей заинтересовала культура малого народа, для продолжения работы на следующий год они предложили взять в разработку декоративно-прикладное искусство Башкирии и башкирского этноса, проживающего на территории уральского региона.

Элементы проектирования в изучении многонациональной среды в рамках кружка «Удмуртские ремёсла» может способствовать формированию познавательного интереса к народному искусству у младших школьников через систему творческих заданий, развитию творческой деятельности, воспитанию интереса и любви к декоративно-прикладному искусству, к культуре других народов, формированию творческой личности.

Мы использовали различные формы и методы организации работы данного кружка для повышения познавательного интереса младших школьников к народному искусству: экскурсия, выставка, беседа, рассказ, элементы проектирования.

В результате использования различных техник изготовления сувениров, знакомства с символикой удмуртского народа, мотивами и элементами украшения предметов быта, обработки различных материалов, расширения своего кругозора происходит формирование и развитие познавательного интереса младших школьников к народному искусству.

Литература:

1. Борлукова Н. В., Волкова Г. С. История наших народов. Сказания и легенды о прошлом народа. Фольклор. 5 класс: Учебно-методическое пособие [Текст] / Н.В. Борлукова, Г.С. Волкова. - Ижевск: ИПК и ПРО УР, 2006. – 110 с.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России
3. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе [Текст] / Н. Г. Морозова. - М., Знание, 1979. – 46 с.
4. Неменский Б.Н. Программа для общеобразовательной школы «Изобразительное искусство и художественный труд» [Текст] / Б. Н. Неменский. - М., 2013. - 139 с.
5. Фридман Л.М., Кулагин И.Ю. Психологический справочник учителя [Текст] / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагин. - М., Просвещение - 1991 - 219 с.

РАЗДЕЛ 4. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ



Гусева Оксана Владиславовна

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», факультет психологии, 4 курс

Научный руководитель: Степанова Н.А. к. психол. наук, декан факультета психологии

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКОМ ДОМЕ

В настоящее время уже не приходится доказывать, что межличностное общение - совершенно необходимое условие бытия людей, что без него невозможно полноценное формирование у человека ни одной психической функции или психического процесса, ни одного блока психических свойств, личности в целом.

Проблема межличностного взаимодействия относится к числу важнейших, в том числе и для подростка, сфер жизнедеятельности. Подростничество - это самый трудный и сложный из всех возрастов, представляющий собой период становления личности, именно в этом возрасте особую значимость приобретает общение со сверстниками. В этом возрасте наличие близкого друга, оценка себя как умеющего дружить, интерес к другому человеку именно как к другу становятся содержанием наиболее важных для подростка переживаний. Это оказывается весьма нехарактерным для воспитанников детского дома [2].

Особенно актуальна проблема межличностных отношений для детского дома, потому что в коллективе воспитываются дети разных возрастов, многие из них были лишены возможности нормально общаться со своими сверстниками, некоторые получили опыт взаимоотношений, основанных на жестокости и насилии.

Отсюда и возникает противоречие между желанием общества и педагогов видеть своих воспитанников успешно адаптирующимися в более широком социуме и ограниченным кругом контактов, которые препятствуют выработке у воспитанников навыков общения со сверстниками. Это затрудняет

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

формирование адекватной картины мира, что, в свою очередь, оказывается существенным препятствием социализации подростка-сироты [1].

Целью исследования является выявление особенностей межличностных отношений у детей-сирот подросткового возраста, а также составление программы, направленной на их оптимизацию.

Мы предполагаем, что межличностные отношения в группе детей-сирот подросткового возраста определяются социометрическим статусом, типом взаимоотношений, психологической атмосферой в коллективе, личностной предрасположенностью к конфликтному поведению. Оптимизация данных параметров позволит нормализовать межличностные отношения в коллективе подростков.

Основным методом исследования является констатирующий эксперимент.

В диагностическую программу вошли следующие методики: «Социометрия» Дж. Морено; «Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири»; «Оценка психологической атмосферы (психологического климата) в коллективе (по А.Ф. Фидперу)»; «Тест описания поведения К. Томаса»; «Оценка отношений подростка с классом».

Исследование проводилось на базе ГОУ Тульской области «Долматовский детский дом». В состав исследуемой группы вошли 11 подростков.

По результатам социометрии Дж. Морено у 36,4% подростков отмечается устойчивый изолированный статус в группе, как в деловых, так и в эмоциональных связях; положительный устойчивый статус (как в деловых, так и в эмоциональных связях), отмечен только у 9% подростков.

Результаты методики диагностики межличностных отношений Т. Лири показали, что у 45,4% подростков взаимоотношения в группе строятся по параметру «Дружелюбие», т.е. стремление личности к установлению дружелюбных отношений и сотрудничеству с окружающими. Но в свою очередь результаты методики показали, что подростки по типу взаимоотношений в большинстве зависимы, подчиняемы.

В процессе исследования выявлено, что 72,7% детей-сирот подросткового возраста считают психологическую атмосферу в группе благоприятной, - это может объясняться «семейной» обстановкой в детском доме.

Тест описания поведения К. Томаса показал, что 36,4% подростков прибегают в разрешении конфликтной ситуации к **приспособлению**, т.е. принесение в жертву собственных интересов ради другого, и к **компромиссу**, т.е. к соглашению между участниками конфликта, достигнутое путем взаимных уступок прибегают тоже 36,4% подростков. Соперничество как стиль разрешения конфликтной ситуации используется 9% воспитанников (1 человек из группы испытуемых).

Наиболее преобладающий тип восприятия группы – коллективистический (72% испытуемых). Группа воспринимается как самостоятельная ценность.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФПО 23 апреля 2015

Анализ результатов исследования показал, что у подростков межличностные отношения в группе отличаются неоднозначностью.

Например, низкостатусные подростки оценивают психологическую атмосферу в группе как благоприятную, тип восприятия группы – коллективистический (45,4%).

В закрытых детских учреждениях наблюдается высокая интенсивность контактов со сверстниками на фоне недоразвития интимно-личностной стороны общения. В основе такого отставания лежит отсутствие эмпатии, сочувствия, сопереживания, умения и, главное, потребности разделить свои переживания с другим человеком.

Таким образом, у подростков-сирот отмечается нарушение исследуемых параметров межличностных отношений, таких как: социометрический статус, взаимоотношения в малых группах, психологическая атмосфера в коллективе, личностная предрасположенность к конфликтному поведению, стили разрешения конфликтной ситуации, тип восприятия группы.

Особенности межличностных отношений подростков-сирот можно объяснить тем, что ребенок в детском доме имеет дело с одной и той же, достаточно узкой группой сверстников. При этом он не участвует в выборе данного сообщества сверстников. Таким образом, принадлежность ребенка к определенной группе воспитанников оказывается «безусловной», что порождает, несомненно, ряд трудностей в общении со сверстниками, которые могут выражаться в «незрелости» межличностных отношений.

Таким образом, не обеспечивается формирование взаимоотношений в учебно-воспитательном коллективе, аналогичных взаимоотношениям в семье.

У воспитанников детских домов развитие всех аспектов «Я» (представление о себе, отношение к себе, образа «Я», самооценка) существенно отличается от развития этих аспектов у детей из семьи.

Для подросткового возраста характерна «слабая выраженность значимости дружеских связей для детей из интерната», «отсутствие постоянных диад и триад как у девочек, так и у мальчиков, а если они возникают, то носят в основном ситуативный характер». Для подростков интернатных учреждений характерна малая расположенность к доверительному общению со сверстниками и еще меньше – со взрослыми, что препятствует выработке у воспитанников навыков общения со сверстниками и взрослыми и оказывается существенным препятствием на пути их адаптации и интеграции в более широком социуме

Результаты диагностической программы указывают на то, что эта группа нуждается в проведении мероприятий по оптимизации межличностных отношений.

Литература:

1. Преодоление трудностей социализации детей-сирот / Под. ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2007. – 196 с.
2. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот. – Спб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2005. – 628с.

Малышкина Марина Михайловна, Кочнева Кристина Юрьевна
НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического
образования. Научный руководитель: Репина Н.И., к.п.н., доцент кафедры
ПиПДиНО

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Наиболее сложным, с точки зрения личностного развития ребенка является переходный подростковый возраст. В настоящее время в подростковой среде появились такие кризисные показатели как: агрессивность, тревожность, жестокость, наркомания, алкоголизм, ухудшение здоровья.

Кризисные ситуации несут в себе угрозу социальной дезадаптации. Зачастую на кризисные ситуации влияют отношения в семье. Например, отсутствие семейного благополучия порождает у подростка переживания незащищенности, неуверенности, недоверия к себе и окружающим.

Для подростков из неблагополучных семей проблема совладания с кризисной ситуацией является не просто проблемой управления своим поведением, но и проблемой выживания.

Данная проблема рассматривалась такими авторами как, Л.С. Выготский, И. А. Зимняя, Е. В. Змановская, М.Ю. Михайлина и другие.

Под кризисными ситуациями понимаются ситуации повышенного риска, предрасполагающие к возникновению реакций дезадаптации (кризисных состояний) [3] и ситуации функционирования на грани адаптационных возможностей человека, приводящие к все более полной утрате субъектности [2].

Кризис – переломный момент, тяжелое переходное состояние, обострение, опасное неустойчивое состояние.

По словам Л.С. Выготского, кризисы – это не временное состояние, а путь внутренней жизни [1]. Подростковый возраст является одним из трудных и сложных возрастов, так как является переходным от детства к юности. Происходит развитие личности, как в смене ведущей деятельности, так и в разрешении внутренних противоречий, в изменении анатомо-физиологических особенностей.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФПО 23 апреля 2015

Многолетние исследования подросткового возраста выявили, что противоречие между социальной и биологической зрелостью, между потребностью быть взрослым и возможностью удовлетворить эту потребность, противоречие между потребностью занять достойное положение в группе сверстников и способом её удовлетворения являются особенностями психического развития подростка. Но было установлено и то, что подросткам присущи и особо специфические характеристики развития.

Это дает основание заключить что, в формировании самосознания подростков значительную роль играет семья, стиль семейного воспитания, определяемый родительскими ценностными ориентациями, установками, эмоциональным отношением к ребенку. Особенности восприятия родителей ребенком и способы поведения с ними обуславливают усвоение подростками основных правил и норм поведения, вырабатывают их позицию по отношению к миру и самому себе.

К. Юнг указывает на важнейшую роль семьи и родителей в формировании личности подростка. По мнению Юнга, на психическое развитие подростка сильное влияние оказывают психическое состояние, проблемы и образ жизни его родителей, а также атмосфера в семье и методы воспитания. [17, С. 76 Майерс].

Следует отметить, что довольно-таки часто встречается проблема нарушения внутрисемейных взаимоотношений. Неблагоприятный тип воспитания и обращение с подростком имеют значимые последствия для его психического развития, формирования характера и самооценки, что составляет кризисную ситуацию в жизни подростка.

Причины возникновения кризисных ситуаций у подростков – психологические (одиночество, смерть родителей, высмеивание, оскорбление, пренебрежение);
– социальные (развод родителей, создание родителями новой семьи, резкое изменение статуса жизни, неспособность родителей обеспечить потребности ребенка, отсутствие у родителей привязанности к ребенку);
– педагогические (взаимное непонимание между учителем и учеником, выставление учителем необъективных оценок, непонимание учеником темы урока, недостаточная работа учителя по формированию системы взаимоотношений в классном коллективе, несформированность у учащихся навыков общения).

Литература:

1. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 5. С. 24
2. Титаренко Т.М. Нужна ли психологическая помощь личности в кризисных жизненных ситуациях // Журнал практического психолога. 1999. № 1. С. 103-112

3. Туманова Е.Н. Помощь подростку в кризисной ситуации жизни. Саратов, 2002.

Путилова Галина Юрьевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования

Научный руководитель: Храмова Е. Ю., к.п.н., доцент кафедры
ПиПДиНО

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Проблема развития и формирования личности в онтогенезе – одна из центральных в психологической науке в целом и педагогической психологии в частности.

В определении свойств личности выделяется направление, развивавшееся в рамках метода факторного анализа личности. Наиболее ценный и систематический вклад в это направление внесли такие исследователи, как Дж. Гилфорд, Г. Айзенк и Р. Кеттелл.

С. Л. Рубинштейн [5] определял *личность* как целостную структуру, включающую различные группы черт, которые характеризуют разные стороны личности. Эти черты создают целостность личности, когда взаимодействуют друг с другом.

Личностные особенности - внутренние и глубинные особенности людей. Это не только способности, темперамент, психологический характер, мотивы людей, их стремления и воля, их личностная устойчивость и личностная идентичность.

Базовые личностные качества проявляются в особенностях темперамента и самооценке. Четыре личностных типа:

1. Экстраверты. Людям данного типа нужна постоянная стимуляция, они раскованы, вспыльчивы, чрезмерно веселы, слишком общительны и имеют склонность к риску.

2. Интроверты. Им не нужны внешние стимулы, они берут силу изнутри, не общительны, замкнуты, медлительны, но имеют богатый внутренний мир.

3. Эмоционально-стабильные личности. Для них характерна уравновешенность, они не бросаются в крайности, имеют стойкий характер.

4. Эмоционально-неустойчивые личности. Люди данного типа находятся в постоянном напряжении, чего-то боятся, волнуются, слишком чувствительны к своим ошибкам.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Социальная ситуация развития личности в юности находит отражение в принятии на себя полноты ответственности, характеризуется в первую очередь тем, что юношам и девушкам предстоит во многом самостоятельно выйти на путь трудовой деятельности и определить своё место в обществе (следует заметить, что эти процессы весьма вариативны). В связи с этим меняются социальные требования к юношам и девушкам, изменяются общественные условия, в которых происходит их личностное формирование: они должны быть подготовлены к труду, к семейной жизни, к выполнению гражданских обязанностей [5].

Проблема различия личностных особенностей юношей и девушек определяется гендерной и социальной психологией. В юности активно формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная направленность личности. Становление устойчивого самосознания и стабильного «образа Я» — одно из центральных психологических новообразований юношеского возраста. В этот период практически окончательно складывается система представлений человека о самом себе, сформировывается некое обобщённое представление о себе, которое, независимо от того, истинно оно или нет, представляет собой психологическую реальность, влияющую на поведение, порождающую те или иные переживания.

В процессе эмпирического исследования нами было проведено изучение и сравнение личностных особенностей юношей и девушек. В исследовании приняли участие студенты НТГСПИ. Общее количество опрошенных составило 30 человек, из них 15 юношей и 15 девушек, в возрасте от 18-21 года.

Исследование проводилось с помощью Многофакторной личностной методики Р. Б. Кеттелла. Студентам предлагалось ответить на ряд вопросов, цель которых – выяснить особенности характера, склонностей и интересов. Отвечая на вопрос, можно выбрать один из трех предложенных вариантов ответов, не тратя времени на раздумья.

Из имеющихся показателей по всем 16 факторам строится так называемый «профиль личности». При интерпретации уделяется внимание, в первую очередь, «пикам» профиля, то есть наиболее низким и наиболее высоким значениям факторов. Анализируются совокупность факторов в их взаимосвязях в блоках:

коммуникативные свойства:

А – общительность,

Н – смелость в социальных контактах,

Е – доминантность,

L – подозрительность,

N – дипломатичность,

Q₂ – самостоятельность (самодостаточность).

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФПО 23 апреля 2015

Результаты диагностики коммуникативных свойств у юношей и девушек представлены в гистограмме на рисунке 1.

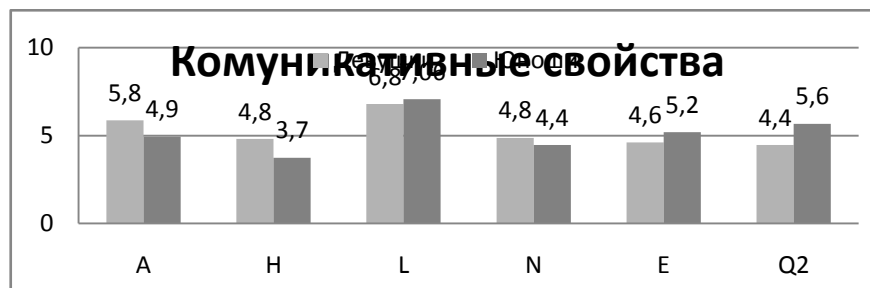


Рис. 1. Результаты диагностики коммуникативных свойств у юношей и девушек

Предоставляется важным отметить, что по результатам данных шкал юноши больше проявляют лидерские качества, девушки являются больше социальными лидерами. Доверительные отношения устанавливаются с теми, кто близок по интересам, с кем поддерживают давние отношения. Понимают чужие проблемы, но собственные проблемы предпочитают хранить в тайне и решать самостоятельно. Возможны конфликты и разногласия с окружающими, но они не продолжительны.

Интеллектуальные особенности выражены в следующих шкалах:

В – интеллектуальность,

М – мечтательность,

Н – дипломатичность,

Q₁ – восприимчивость к новому.

Результаты диагностики интеллектуальных свойств у юношей и девушек представлены в гистограмме на рисунке 2.



Рис. 2 Результаты диагностики интеллектуальных свойств у юношей и девушек

Результаты интерпретации данных шкал показывают быструю способность ориентироваться в проблемной ситуации у обоих полов, но девушки более часто принимают решение спонтанно, нежели юноши которые всесторонне обдумывают решение. У юношей наблюдается наибольшая успешность

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

достигается в решении практических задач. Девушки проявляют способность к творческой, детальной разработке идей, выдвинутых другими.

Эмоционально-волевые особенности:

С – эмоциональная устойчивость,

F – беспечность,

H – смелость,

I – эмоциональная чувствительность,

O – тревожность,

Q₄ – напряженность.

Графический анализ результатов изучения эмоциональных свойств у юношей и девушек представлен в гистограмме на рисунке 3.

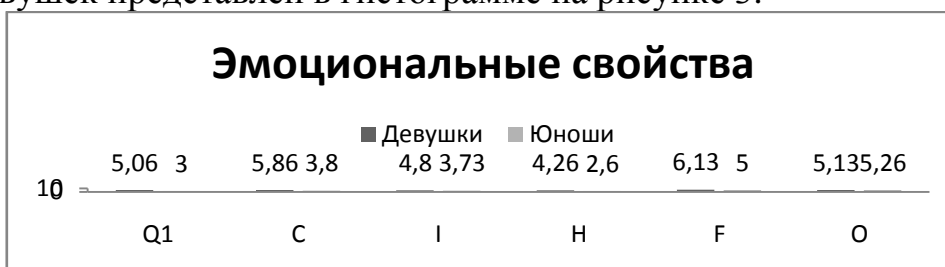


Рис. 3 Результаты изучения эмоциональных свойств у юношей и девушек

Необходимо подчеркнуть, что по результатам данных шкал девушки стремятся находить позитивное в жизни. Однако полностью отключиться от повседневных проблем не удается; рискуют взвешенно. Рискованные ситуации привлекают тогда, когда риск оправдан и успех реально достижим. Юноши по данным факторам склонны драматизировать события, усложнять происходящее. Настроение часто снижено. Жизненная перспектива воспринимается преимущественно негативно. Девушки проявляют мечтательность, жизнерадостность, в конфликтах обвиняют обе стороны, юноши реалистично смотрят на мир, склонны к драматизации, в конфликтах обвиняют чужую сторону.

И регуляторных свойств личности входят следующие факторы:

Q₃ –самодисциплина,

G – моральная нормативность.

Графический анализ результатов изучения регуляторных свойств у юношей и девушек представлен в гистограмме на рисунке 4.

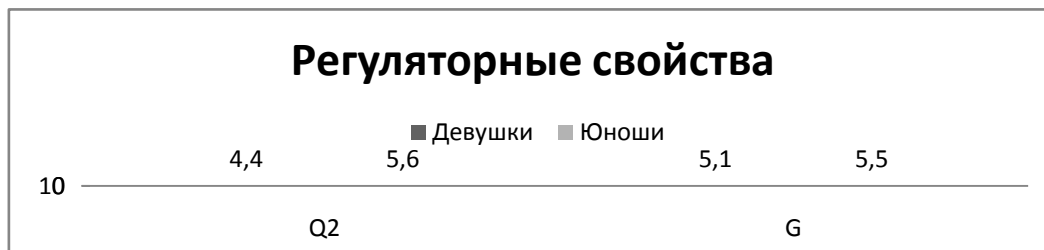


Рис. 4 Результаты изучения регуляторных свойств у юношей и девушек

Результаты данных шкал дают основание заключить, что юноши в большей степени, чем девушки способны быть организованными и настойчивыми, девушки более совестливы.

Помимо этого, исследование предполагало использование количественных методов исследования.

Задача исследования предполагает сравнение средних значений выборки. Так как измерение было проведено в шкале интервалов. Распределение сравниваемых выборок близко к нормальному закону. И объем выборки равен $n = 30$. Был использован параметрический критерий t-Стьюдент для независимых выборок.

Сравнительный анализ личностных особенностей юношей и девушек показал различия по шкалам эмоциональная устойчивость (шкала С) $t = - 2,47$, $p > 0,05$, беспечность (шкала F) $t = - 2,79$, $p > 0,01$ и эмоциональная чувствительность (шкала I) $t = - 2,7$, $p > 0,05$. Где p – это уровень значимости, а t – это коэффициент Стьюдента, она означает что связь(различия) между этими переменными средней и большой силы и имеет большое значение (Таблица 1.)

Таблица 1

Сравнительный анализ личностных особенностей юношей и девушек

Шкала	Юноши		Девушки		t-Стьюдента	P
	M+/-m	S	M+/-m	S		
С эмоц. Устойчивость	3+/-0,52	2,03	5,06+/-0,4	2,52	-2,47	0,05
F беспечность	2,6+/-0,36	1,4	4,26+/-0,47	1,83	-2,79	0,01
I эмоц. Чувствительность	3,8+/-0,54	2,11	5,86+/-0,53	2,061	-2,7	0,05
Q2 самостоятельность	5,66+/-0,45	1,75	4,46+/-0,36	1,4	2,06	0,05

Исходя из того, что речь шла о проблеме личностных особенностей юношей и девушек, на основании данных исследований можно сделать следующие выводы: у девушек жизненное и профессиональное самоопределение не связаны

между собой, для них характерны большая эмоциональность и ситуативность самоопределения, менее целостное мировоззрение. У юношей же профессиональное самоопределение органически входит и формируется в русле общей жизненной перспективы. Девушки испытывают потребность в том, чтобы их работа была отмечена окружающими. Юноши более не зависимы от окружающих. Экстравертов больше среди мальчиков, а интровертов - среди девочек. Юноши более склонны к конфликтам и асоциальному поведению, а также к неадекватности эмоциональных проявлений, чем девушки. Девушки, способные оказывать влияние на других, отличаются от остальных девушек некоторыми чертами, которые традиционно считаются мужскими (догматизм, уверенность, саморегуляция) и слабо развитыми «женскими» чертами (уступчивость, эмпатия). В среднем склонность к аутоагрессии несколько больше выражена у девушек, чем у юношей, а склонность к гетероагрессии несколько больше у юношей, чем у девушек. Юноши чаще являются инструментальными лидерами, а девушки – социальными, это связано с их личностными и поведенческими особенностями.

Таким образом, следует отметить практическую значимость работы, которая состоит в том, что данные, полученные в ходе анализа существующих подходов к изучению личности и личностных особенностей юношей и девушек, могут быть использованы в составлении программ гендерного и коррекционного воспитания молодых людей. Приобщение молодежи к правильному исполнению своих социальных ролей.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности. М.: Директ-Медиа 2008.,с.16-19
2. Батаршев А.В. Психология индивидуальных различий: От темперамента - к характеру и типологии личности. - М.: Владос, 2001., с. 22-23, с. 53-55, с. 58-59
3. Клецина И.Б. Развитие гендерных исследований в психологии на Западе // Иной взгляд. Международный альманах гендерных исследований. Май 2000 . – Минск, 2000., с. 37-44
4. «Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла: Учеб.-метод.пособие», Капустина А. Н., СПб.: Речь, 2004 г., с.2-6, с.24-80
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2005., с. 33, с. 45-47
6. Тихомиров О.К. Психология: Учебник/ под ред. О.В. Гордеевой. - М.: Высшее образование, 2006., с. 67-75, с. 243-247.

Умитбаева Ольга Ринатовна

НТГСПИ (филиал) РГПУ, факультет психолого-педагогического
образования

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И ПОТРЕБНОСТИ В ОДОБРЕНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Младший школьный возраст является периодом адаптации к школе. Адаптация к школе, как процесс сопровождающийся как позитивными, так и негативными ситуациями может явиться причиной тревожных состояний. В младшем школьном возрасте очень важны достижения самого ребенка: в познании; в приобретении умений и навыков учебной деятельности; во взаимоотношениях со сверстниками, учителями и родителями; в обретении уверенности в себе, своих возможностях; в развитии потребности в успехе. Неудачи в учебной деятельности и во взаимоотношениях может стать причиной хронической тревожности, дезадаптации, отрицательно влияя на все сферы его жизнедеятельности.

Понятие тревожность рассматривается в двух аспектах: 1) тревожность как черта личности; 2) тревожность как состояние. Понятие тревожности как черты личности можно охарактеризовать, как предрасположенность к состоянию тревоги в различных ситуациях. Понятие тревожности как состояния можно охарактеризовать как ощущение угрозы, опасности, напряженности и беспокойства. Если вовремя не оказать ребенку помощь, то в дальнейшем, за пределами этого сензитивного возрастного периода, личность формируется тревожная и мнительная.

И это осложняется тем, что тревожные ученики считаются довольно «удобными» для учителей. Большинство детей с такой проблемой очень ответственные, всегда готовы к урокам, выполняют все требования взрослых. У детей с выраженной тревожностью школьные годы проходят тяжело. У них присутствует повышенное беспокойство, неуверенность в себе, эмоциональная неустойчивость. Дети с выраженной тревожностью могут проявлять себя по-разному: 1) Прилежный ученик, усердный, старательный. Всегда готов к урокам. Стремится выполнять все требования педагогов. Не нарушает правила поведения в школе 2) Трудный ребенок. Неуправляемый, невоспитанный, наглый.

В психологической литературе понятие тревожности определяют как индивидуальную психологическую особенность, проявляющуюся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Школьная тревожность - тревожность проявляющееся в ситуациях школьной жизни, в процессе учебной деятельности.

Исследования А.М. Прихожан выявили, что существуют различные *формы тревожности* у детей и подростков (от 5 до 16 лет).

Открытая тревожность, которая проявляется в деятельности в виде состояния тревоги, сознательно переживаемая.

Регулируемая и компенсируемая тревожность- это форма тревожности, которая используется в качестве стимула для выполнения соответствующей деятельности.

Культивируемая тревожность- форма тревожности, которая появляется только в подростковом возрасте, связанная с поиском "вторичной выгоды" от собственной тревожности.

Скрытая тревожность - неосознаваемая тревожность, проявляется в чрезмерном спокойствии к реальному неблагополучию и даже отрицания его.

Школьная тревожность может проявляться в поведении и физиологически. Поведенческие проявления: пассивность на уроках; страх и скованность при ответах; смущение при любом незначительном замечании учителя; возникает желание прогулять занятия либо излишняя старательность; отказ от выполнения «трудного» задания; предпочитают не вступают в контакты с детьми; не знают чем себя занять; может проявиться обидчивость, раздражительность и агрессивность. Физиологические проявления: «беспричинные» головные боли, боли в животе, потливость рук, покраснение или бледность лица, теребление волос, постукивание пальцами и т.д.

Одной основных причин детской тревожности по исследованию К. Хорни является причина недостаточного внимания, похвалы в отношениях взрослых к ребенку. Л.И. Божович рассматривает потребность в одобрении младшего школьника, как социальный мотив учебной деятельности.

Исходя из теоретического анализа литературы по проблеме школьной тревожности у учащихся младшего школьного возраста, нами была сформулирована следующая гипотеза: существует взаимосвязь между школьной тревожностью и потребностью в одобрении.

Для подтверждения или опровержения данной гипотезы нами было проведено исследование.

Эмпирическое исследование было проведено на базе начальной общеобразовательной школы № 43, февраль-май 2014 года.

В исследовании приняли участие учащиеся 4 класса. Общее количество опрошенных составило 18 человек, из них 8 мальчиков и 10 девочек, в возрасте 10-11.

Для того чтобы выявить взаимосвязь тревожности и потребности в одобрении младших школьников применялся метод тестирования.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Использовались диагностические методики, соответствующие возрасту испытуемых:

- 1) Тест школьной тревожности Филипса;
- 2) Методика диагностики мотивации одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна;
- 3) Шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М. Прихожан).

Одним из первых был предложен тест тревожности Филипса. *Цель методики:* выявление факторов тревожности, влияющих на эмоциональное состояние ребенка, его учебу и деятельность, взаимоотношения с окружающими. Методика включает в себя 58 вопросов, характеризующих эмоциональное состояние ребенка в ситуациях школьной жизни. Результаты обрабатываются в соответствии с ключом теста. Сумма баллов по каждой шкале характеризует определенный синдром школьной тревожности.

Количественная и качественная обработка по каждой шкале (фактору тревожности). Повышенная общая школьная тревожность у 5 %, высокая у 17% испытуемых, проявляющееся в ответах на вопросы: Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился? Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

Проблемы и страхи в отношениях с учителями. Не выявлены страхи у 56% учащихся, выявлены страхи у 44%. Для данных испытуемых характерно: волнение, когда учитель собирается проверить знания. Частое желание, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ученик не поймет.

Высокий уровень переживания социального стресса выявлено у 17% учащихся, нормальный уровень у 83%. Для данных испытуемых характерно: чувствовать себя невидимкой в классе, испытывать дискомфорт, оставаясь один на один с учителем.

Страх ситуации проверки знаний присутствует у 33% учащихся, они допускают возможность остаться на второй год, боятся не справиться с заданием. 67% учащихся не испытывают данного страха.

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу выявлена у 17% учащихся, они испытывают дрожь в коленях, дрожь в теле, частые головные боли. Высокая сопротивляемость к стрессу присутствует у 83%.

Следующей была проведена методика диагностики мотивации одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна. Мотивация к одобрению и потребность в одобрении взаимозаменяемые термины, в нашей работе.

Низкая мотивация к одобрению не характерна испытуемым. Это означает, что испытуемым свойственна зависимость от мнения окружающих.

Средняя мотивация к одобрению выявлена у 67% испытуемых. Желание выглядеть в глазах окружающих адекватно, таким, какой ты есть на самом деле. Такое поведение дает возможность для самостоятельности в суждениях о себе.

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Высокая потребность в одобрении свойственна 33% учащихся. В данном случае, возможны два варианта. Либо ребенок неискренен с экспериментатором или неискренен с самим собой. Либо пытается быть кем-то выдуманным.

И наконец, шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М.Прихожан). Данная методика была проведена с целью выявления тревожности, как черты личности. Результаты испытуемых сопоставляются с нормативными показателями группы детей соответствующего возраста и пола. В классе состояние тревожности не свойственно 11%, подобное «чрезмерное спокойствие» может иметь и не иметь защитного характера. Нормальный уровень тревожности присутствует у 50% учащихся, он необходим для адаптации и продуктивной деятельности. Несколько повышенная тревожность у 22% учащихся. Явно повышенная тревожность у 16%. В данном классе детей с очень высокой тревожностью, которые могли бы попасть в группу риска, не выявлено.

Для выявления взаимосвязи используется программа SPSS, с помощью критерия Т-Стьюдента.

С помощью метода ранговой корреляции возможно определить силу и направление корреляционной связи между двумя признаками или двумя профилями (иерархиями) признаков. Методом корреляционного анализа нами велся поиск существенных взаимосвязей между показателями школьной тревожности и шкалами заявленных методик, что позволило выделить взаимосвязь потребности в одобрении и тревожности младших школьников.

В ходе исследования было выявлено взаимосвязи:

Очень высокие прямые связи между общей тревожностью, страхом проверки знаний, низкой физиологической сопротивляемостью, страхом не соответствовать ожиданиям окружающих и страхом самовыражения. Это означает, что младшие школьники боятся проверки знаний, особенно публичной, а также низкая приспособляемость стрессам и негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, демонстрация своих возможностей, вызывает собой страх не соответствия ожиданий окружающих, как следствие всего повышается общая тревожность.

Высокая обратная связь между фрустрацией потребности в успехе и потребностью в одобрении. Если младшему школьнику не создаются ситуации успеха, то у него повышается потребность в одобрении. Высокая прямая связь между потребностью в одобрении и страхом самовыражения. Отсутствие опыта школьных успехов приводит к повышению потребности в одобрении и соответственно увеличению страха самовыражения.

Высокая прямая связь между страхами в отношениях с учителями и страхом несоответствия ожиданиям окружающих. Общий негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми в школе, снижает успешность обучения ребенка. Плохая успеваемость может являться причиной

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

возникновения страха не соответствовать ожиданиям окружающих (в особенности родителей).

Результат нашего исследования подтверждается работами зарубежных психологов К.Хорни и Г.Салливен, которые рассматривали тревожность, как изначальное свойство «основная тревога», тем не менее, подчеркивают ее зависимость от социальных условий, которые формируют тревожность в детстве. К.Хорни утверждала, что тревожность является результатом неправильных человеческих отношений.

По результатам корреляционного анализа была выявлена прямая связь между тревожностью и потребностью в одобрении (0,472). Следовательно, гипотеза нашего исследования в ходе эксперимента нашла свое подтверждение.

Литература:

1. Кордуэлл М. психология от А до Я: Словарь-справочник, 2000 г
2. Маклакова Е.Е. журнал Вопросы психологии 2009 № 4, «Возрастная динамика проявлений тревожности у школьников»
3. Мещеряков Б., Зинченко В Большой психологический словарь. Олма-пресс. 2004
4. Микляева А. В., Румянцева П. В «Школьная тревожность: диагностика, профилактика», коррекция 2004
5. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. - СПб., 2007, С. 192.
6. Усольцева И.В. Мир психологии «Термотические основы понимания воспитания как отношений между «значимым другим» и «ожидаемым другим»
7. Цукерман Г.А. «Школьные трудности благополучных детей» .

РАЗДЕЛ 5. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА



Пушкарёва Полина Денисовна

Пермский государственный гуманитарно – педагогический университет,
факультет педагогики и методики начального образования, 5 курс. Научный
руководитель – Худякова М.А., к.п.н., доцент кафедры естественно – научного

образования в начальной школе
**САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ РЕШЕНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ
ЗАДАНИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Изменения, которые происходят в системе образования в связи с реализацией ФГОС, требуют от учителя новых профессиональных умений в организации учебной деятельности в начальной школе, в формировании универсальных учебных действий, в системе оценки учебных достижений учащихся на критериальной основе, в создании новой информационно-образовательной среды. В связи с этим актуальна проблема подготовки будущих учителей начальной классов, которые были бы способны и готовы к работе в новых условиях, обладающих набором ключевых и профессиональных компетенций, позволяющих эффективно решать профессиональные задачи.

В результате освоения образовательной программы согласно ФГОС ВПО третьего поколения у выпускника педагогического университета должны быть сформированы общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК), профессиональные (ПК), специальные (СК) компетенции. Например, к *профессиональным компетенциям* (ПК), относят:

- готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов;
- способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики;
- способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета; к *специальным компетенциям* (СК):
 - готовность к реализации ФГОС НОО, способность обеспечить условия, направленные на достижение младшим школьником личностных, метапредметных и предметных результатов;
 - учитывать специфику процесса обучения младшего школьника, осуществлять все виды контроля за работой учащихся начальной школы, обеспечивать условия для формирования навыков самоконтроля, анализировать результаты процесса обучения;
 - понимать сущность и учитывать структуру процесса воспитания младшего школьника, способность выявлять уровень воспитанности, создавать условия для развития личности в детском коллективе, прогнозировать результаты воспитательного процесса [2, с. 9 – 12].

В связи с этим возникает необходимость в разработке средств формирования и диагностики у будущих учителей начальных классов перечисленных компетенций. К средствам формирования профессиональных компетенций можно отнести использование современных образовательных технологий деятельностной направленности, технологии развития критического мышления на основе чтения и письма, проектных и модульных технологий, технологии рефлексивного обучения и воспитания. Становятся популярными лекции информационного типа (вводная, обзорная, обобщающая, проблемная), лекции в технологии контекстного обучения, результат которой максимально ориентирован на формирование готовности у будущих учителей начальных классов к решению профессиональных задач. А также использование различного формата заданий: компетентностно-ориентированных, метапредметных, практико-ориентированных, учебно-познавательных, учебно-методических и пр.

Среди всего многообразия видов заданий в вузе наиболее значимыми для формирования профессиональных компетенций будущего учителя становятся учебно-методические задания, выполняемые в процессе освоения методических дисциплин и курсов.

В своем исследовании в качестве рабочего определения понятия «учебно-методическое задание» мы придерживаемся определения данного Т.Е.Демидовой: «учебно-методические задания – это задачи, решение которых служит средствами формирования необходимых психолого-педагогических знаний, умений и других профессиональных качеств будущего учителя» [1, с. 117].

Приведем пример УМЗ по дисциплине «Методика преподавания математики», направленного на формирование профессиональных компетенций у будущих учителей начальных классов.

УМЗ: Разработайте и представьте фрагмент урока математики для демонстрации формирования регулятивных умений таких как: умение ставить цель и умение планировать свою деятельность, при изучении темы «Объем».

Предметной областью данного учебно-методического задания является методика овладения студентами умением проектировать свою деятельность, направленную на формирование у младшего школьника понятия «Объем» и регулятивных универсальных учебных действий: умение ставить цель и умение планировать свою деятельность.

При самостоятельном решении данного учебно-методического задания, студент, в первую очередь, приступает к анализу условия задания, а так же к установлению связей и отношений, необходимых для выполнения требований УМЗ. На данном этапе решения учебно-методического задания у студента формируется общекультурная компетенция – способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбора путей ее достижения (ОК – 1);

На следующем этапе выполнения УМЗ студент ведет подбор методик и средств обучения, которые обеспечивают выполнение данного задания, что за собой влечет формирование следующих компетенций: профессиональная компетенция – готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной цели (ПК – 2); специальная компетенция – учитывать специфику процесса обучения младшего школьника (СК – 5); способность применять знание теоретических основ и технологий начального математического образования, готовность использовать методы развития образного, логического, алгоритмического мышления, пространственного воображения и математической речи (СК – 8).

Можно заметить, что данное учебно-методическое задание, которое часто встречается в образовательном процессе студентов, влечет за собой формирование довольно большого количества профессиональных компетенций. А качество его выполнения позволяет выявить уровень предметно-методической компетентности будущего педагога.

Достижение образовательных результатов возможно в ходе самостоятельного решения учебно-методических заданий, стимулирующих студентов приобретать и развивать педагогические способности, которые позволяют добиться положительных результатов: как в учебе, так и в будущей профессии. В процессе решения таких заданий актуализируются и развиваются методологические, психолого-педагогические и специальные знания студентов, их педагогическое мышление, прослеживается связь теории с практикой. Знания, получаемые в университете, должны приобретаться в процессе учения, самостоятельной и исследовательской деятельности студентов, только в этом случае они приобретают личностный смысл.

Обсуждение результатов самостоятельного решения учебно-методического задания на практических занятиях позволяет увидеть многообразие методических подходов к изучаемой проблеме; выявить наиболее эффективные приемы обучения младших школьников с учетом новых требований в достижении предметных, метапредметных и личностных результатов; дискутировать по актуальным проблемам начального общего образования.

Анализ результатов апробации УМЗ в курсе дисциплины «Методика преподавания математики» позволяет заметить, что студент становится соучастником процесса своего образования. Деятельность студентов по решению подобного рода заданий требует от них в явном виде проведения исследования, анализа, самостоятельного изучения каких-то явлений, построения каких-то способов изучения или фиксации результатов в виде моделей этих явлений и способов их изучения. Работа студентов над этими заданиями носит не только теоретический характер и вводит их, в лабораторию научной мысли, но и помогает приобрести первичный профессиональный опыт.

Актуальные проблемы образования в период детства
НТГСПИ ФППО 23 апреля 2015

Литература:

1. Демидова Т.Е. Профессиональная подготовка учителя к формированию общеучебных умений у младших школьников: Монография. – Брянск: Издательство БГУ, 2005. – 180с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования // Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации – 2013. – с.26.

МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ
НИЖНЕТАГИЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ) ФГАОУ ВПО «РГППУ»,
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
23 АПРЕЛЯ 2015 г.

Электронный ресурс