

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего профессионального образования
Уральский государственный педагогический университет**

Абхазский государственный университет

Ошский гуманитарно-педагогический институт им. А.Марсыбекова

Аматериалқәа

Жәларбжьаратәи аҭцаарадырратә-практикатә конференция аматериалқәа,
Акультурабжьаратә еицхыраарафәы аҭцаарадырреи ацарей
рырҕеиаразы аинновациатә ҭагылазаашьақәа:
акомплектә знешьа

МАТЕРИАЛЫ

*II Международной научно-практической конференции
«ИННОВАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НАУКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ:
КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД»*

Том II

**9 - 12 декабря 2015 г.
г. Сухум, Республика Абхазия**

УДК 001.18+378
ББК 72.4(2)+74.04(2)
И 57

Научные редакторы:

Минюрова С.А. проректор УрГПУ, доктор психологических наук,
профессор, зав. кафедрой общей психологии
Маландзия В.И. проректор АГУ, кандидат биологических наук, доцент

Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном взаимодействии: комплексный подход: Материалы II международной научно-практической конференции/Том II /АГУ – Сухум, 2015. – 180 с.

В сборнике представлены тезисы докладов международной научно-практической конференции. Материалы печатаются в авторской редакции.

© Абхазский государственный
университет, 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

РЕЗОЛЮЦИЯ

- Международной научно-практической конференции
«Инновационные условия развития науки и образования
в межкультурном взаимодействии: комплексный подход» 10

ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Б.А. Русанов*
ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРНО-ЧУВСТВИТЕЛЬНЫХ
СВОЙСТВ ЖИДКОМЕТАЛЛИЧЕСКИХ РАСПЛАВОВ
г. Екатеринбург, Россия 12

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Н. А. Кошутина*
ИЗУЧЕНИЕ ПОВЕДЕНИЯ ПСОВЫХ
НА ПРИМЕРЕ СТАИ БРОДЯЧИХ СОБАК
г. Екатеринбург, Россия 14

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

- Н. С. Саванникова*
А ЧТО ТАИТСЯ В ВАШЕЙ ДУШЕ?
г. Екатеринбург, Россия 17

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- О. А. Конюк*
АС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ
г. Екатеринбург, Россия 19

- К. С. Чепчугова*
МИФЫ И ЛЕГЕНДЫ НАРОДОВ УРАЛА
г. Екатеринбург, Россия 22

ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Ю. Р. Иванова*
О МЕТОДАХ ФЕНОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ
г. Екатеринбург, Россия 25

- Н. С. Леоненко*
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАСЕЛЕНИЯ
СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ И РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН
г. Москва, Россия 28

А. В., Столбов
ОПЫТ СОЗДАНИЯ ШКОЛЬНОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ
КРАЕВЕДЧЕСКОЙ КОПИЛКИ
Россия, г. Екатеринбург 33

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Е. В. Абросимова, Е. Д. Казанцева, М. А. Утева
НАЦИОНАЛЬНОЕ ДОКУМЕНТАЛЬНОЕ КИНО
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕГО ЗВЕНА
г. Пермь, Россия 36

А. В. Аносова
ОСНОВНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДО
Россия, г. Екатеринбург 43

М. С. Арасланова
ДИСТАНЦИОННЫЕ ФОРМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ
г. Екатеринбург, Россия 46

С. Н. Бездетко
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАКРЫТОГО ТИПА
г. Екатеринбург, Россия 48

И. А. Бендаль
ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ
СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Екатеринбург, Россия 50

Ю.С. Бирюкова
РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИИ ДВИЖЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПО СРЕДСТВАМ ТАНЦА
ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ
г. Екатеринбург, Россия 53

Е. А. Болдырева
ТЕХНОЛОГИЯ "ДИДАКТИЧЕСКИЙ СИНКВЕЙН"
В ПРАКТИКЕ ЛОГОПЕДА
Екатеринбург, Россия 56

А. А. Бушueva
ДИАГНОСТИКА ВОСПИТАННОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
КАК ОДНА ИЗ ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМ
Екатеринбург, Россия. 57

<p><i>Л. Н. Ванчинова</i> ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	60
<p><i>А. С. Видонова, М. А. Григорьева</i> ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ <i>г. Екатеринбург, Россия.</i></p>	63
<p><i>Н. И. Ерёмкина</i> ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	65
<p><i>Е. А. Желонкина, Е. А. Габбасова</i> РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	67
<p><i>А. А. Жидкова</i> НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	69
<p><i>А. С. Ковальская</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ НАД ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ <i>Екатеринбург, Россия</i></p>	72
<p><i>Д. М. Мартынова</i> ОБУЧЕНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	74
<p><i>Е. С. Исакова</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЭМБРИОГЕНЕЗА ЖИВОТНЫХ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	75
<p><i>С. О. Колобкова</i> ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ИЗБЫТОЧНЫМ ВЕСОМ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	79

<p><i>А. А. Коршунова</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ ПО СРЕДСТВАМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ САМООБСЛУЖИВАНИЯ) <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	83
<p><i>Я. Д. Красулина</i> ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ <i>г. Екатеринбург Россия</i></p>	86
<p><i>Е. А. Культикова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕСЯТИБАЛЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	88
<p><i>А. Ш. Латыпова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	90
<p><i>О. Э. Лоншакова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКСКУРСИЙ В ПРИРОДНОМ ПАРКЕ «БАЖОВСКИЕ МЕСТА» КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	96
<p><i>Е. В. Мамчуренко</i> РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	98
<p><i>Е. А. Нигматова</i> ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	101
<p><i>А. В. Пьянкова</i> СИСТЕМА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	103
<p><i>А.А. Распутина, А. А. Разинова</i> РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	107

<i>Е. И. Рябова</i> ОСОБЕННОСТИ ПРЕДИКАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>г. Екатеринбург; Россия</i>	109
<i>Л. А. Сидоренко</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ 5-9 КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ЛЕСОПАРКОВОЙ ЗОНЕ ГОРОДА ЕКАТЕРИНБУРГА <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	112
<i>О. А. Спиридонова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ АРТИКУЛЯЦИОННО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	114
<i>Е. Р. Султангараева</i> ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С РОДИТЕЛЯМИ <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	117
<i>В. А. Фадеева</i> ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЕ <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	121
<i>А. Д. Хадизянова</i> ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ НА ОСНОВЕ ЗАНЯТИЙ ФИГУРНЫМ КАТАНИЕМ НА КОНЬКАХ <i>г. Екатеринбург, Россия.</i>	123
<i>А. В. Хисамутдинова</i> КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	126
<i>С. А. Частухина</i> КЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	128
<i>В. В. Чернушкина</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ (СЛАБОВИДЯЩИЕ) <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	130

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- А. В. Александрова*
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ НАРУШЕНИЙ
У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ
г. Екатеринбург, Россия 133
- А. В. Александрова*
РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ БЛИЗНЕЦОВ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КУКЛОТЕРАПИИ
г. Екатеринбург, Россия 137
- А. Ю. Власова*
СПЕЦИФИКА САМОСОЗНАНИЯ РАБОТАЮЩИХ
И НЕРАБОТАЮЩИХ МАТЕРЕЙ
г. Екатеринбург, Россия 139
- К. В. Гуляева*
СТАНДАРТИЗАЦИЯ ОПРОСНИКА
«УРОВЕНЬ СУБЪЕКТНОСТИ МАТЕРИ» (УСМ)
г. Екатеринбург, Россия 143
- А. В. Гусева*
ПРОБЛЕМА ПРОФИЛАКТИКИ ВИКТИМНОСТИ
В ГРУППАХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
г. Санкт-Петербург, Россия 146
- А. Е. Манькова*
РОЛЬ АДАПТАЦИИ В СОХРАНЕНИИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
г. Екатеринбург, Россия 149
- Д. С. Машковцев*
ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СВОЙСТВО
ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ
г. Екатеринбург, Россия 152
- А. М. Милованова*
ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОСАНКИ
г. Екатеринбург, Россия 155
- Н. О. Мельникова*
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ
г. Екатеринбург, Россия 158

<i>Д. О. Михалева</i> ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	160
<i>Е. А. Новоселова</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СПОРТСМЕНОВ <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	163
<i>О. С. Тимофеева</i> НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПАМЯТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	166
<i>А. Е. Тиунова</i> ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ТЕРАПИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС ИЛИ МЕТОД АВА-ТЕРАПИИ <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	169
<i>Ж. Е. Оспанова</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ К ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	172
<i>В. И. Руденко</i> ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В МЛАДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	173
ПОЛИТОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
<i>З. Р. Козлова</i> СТУДЕНЧЕСКИЕ ОТРЯДЫ КАК СУБКУЛЬТУРА <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	176
<i>М. Р. Miakischev</i> ОРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА В ГЕРМАНИИ <i>г. Эрланген, Федеративная республика германия</i>	177

РЕЗОЛЮЦИЯ
Международной научно-практической конференции
«Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном
взаимодействии: комплексный подход».

9-12 декабря 2015 года в Абхазском государственном университете состоялась Международная научно-практическая конференция.

Цель конференции:

Организация условий инновационного развития научно-образовательной среды вузов-партнеров посредством интеграции структур научно-исследовательской и образовательной деятельности, гуманитарных и естественных наук, консолидации потенциала субъектов образовательного процесса, с учетом национального опыта по осуществлению целей и задач подготовки и профессионально-личностного развития специалистов, готовых к инновационной активности.

Участники конференции:

1. Абхазия. Абхазский государственный университет (г. Сухум).
2. Кыргызстан. Ошский гуманитарно-педагогический институт им. А. Мырсабекова.
3. Фридрих-Александр-Университет Эрланген-Нюрнберг, г. Эрланген, Федеративная республика Германия
4. Российская Федерация. Московский городской педагогический университет, Московский областной педагогический университет, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург). Практические образовательные и медицинские учреждения республики Абхазия, Свердловской области, Ханты-Мансийского автономного округа и др.

В пленарном заседании приняли участие:

Гварамия А. А.	ректор АГУ, академик РАЕН, доктор физико-математических наук, профессор
Минюрова С. А.	проректор УрГПУ, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии института психологии
Маландзия В. И.	проректор АГУ, кандидат биологических наук, доцент
Делба В. В.	проректор по экономическим вопросам и международным связям АГУ
Леоненко Н. О.	доцент каф. общей психологии Института психологии, директор Центра академического взаимодействия, кандидат психологических наук

В ходе пленарного заседания были сделаны доклады

- Гварамия А. А. ректор АГУ, академик РАЕН, доктор физико-математических наук, профессор «Инновационные условия развития науки и образования в современных условиях»
- Леоненко Н. О. доцент каф. общей психологии Института психологии, директор Центра академического взаимодействия, кандидат психологических наук «Реализация инновационных молодежных проектов: опыт и перспективы»

В рамках конференции прошли следующие мероприятия:

1. Секция «**Инновационные условия развития образования**» (Руководитель секции: Айба Э. А. кандидат биологических наук, доцент кафедры ботаники Абхазского государственного университета/Брызгалова С.О. кандидат педагогических наук, директор Центра непрерывного образования Уральского государственного педагогического университета.
2. Панельная дискуссия «**Реализация инновационных молодежных проектов: опыт и перспективы**» (Руководитель секции: Леоненко Н. О., доцент каф. общей психологии Института психологии, директор Центра академического взаимодействия УрГПУ, кандидат психологических наук).

3. Открытые лекции:

Лекция «**Современные подходы в обучении и воспитании детей с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта) в контексте внедрения ФГОС**» Брызгалова С. О. – кандидат педагогических наук, доцент каф. «Специальная педагогика и специальная психология» УрГПУ.

Лекция «**Актуальные вопросы внедрения ФГОС обучающихся с ОВЗ**» Тенкачева Т. Р. – кандидат педагогических наук, доцент каф. «Логопедия и клиника дизонтогенеза» УрГПУ.

4. Мастер-класс

1. Брызгалова С. О. – кандидат педагогических наук, доцент каф. «Специальная педагогика и специальная психология» УрГПУ. «Психолого-педагогическая диагностика детей старшего, дошкольного и младшего школьного возраста. Консультация родителей».

2. Тенкачева Т. Р. – кандидат педагогических наук, доцент каф. «Логопедия и клиника дизонтогенеза» УрГПУ. «Диагностика речевого развития детей старшего, дошкольного и младшего школьного возраста».

По итогам конференции были сформулированы следующие рекомендации:

1. Продолжить практику проведения международных научно-практических конференций на базе Абхазского государственного университета.
2. Осуществить публикацию материалов конференции в сборнике «Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном взаимодействии: комплексный подход».
3. Рекомендовать лучшие доклады к публикации в научно-методических журналах «Педагогическое образование в России», «Специальное образование», включенных в перечень ВАК РФ.

ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ НАУКИ

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРНО-ЧУВСТВИТЕЛЬНЫХ СВОЙСТВ ЖИДКОМЕТАЛЛИЧЕСКИХ РАСПЛАВОВ

*Б.А. Русанов, студент
Института физики, технологии и экономики
ФГБОУ ВПО УрГПУ, Екатеринбург, Россия*

***Аннотация:** представлены результаты работы по модернизации экспериментальных установок, используемых для изучения физико-химических свойств металлов и сплавов, а также сформулированы дальнейшие перспективы изучения веществ в области теплофизических экспериментов.*

***Ключевые слова:** свойства металлов, плотность, вязкость, скорость ультразвука, магнитная восприимчивость.*

Исследование структуры и свойств веществ всегда было и остается приоритетным направлением в науке. В последнее время прогрессирует всесторонне изучение жидкого состояния вещества.

Для жидкостей на данный момент не существует идеальных моделей, какими считаются модели для твердых и газообразных тел. Теоретические представления об идеальной кристаллической решетке и идеальном газе хорошо согласуются с поведением реальных объектов. Попытки отыскать подобную модель для жидких тел, пока не увенчались успехом. Отсутствует строгая теория, которая достаточно полно и точно отображала бы физико-химическую природу жидких металлов. Это является следствием недостаточности сведений об их строении. Представления о жидкометаллических веществах способствуют дальнейшему развитию теории жидкого состояния вещества и описанию физической природы жидкости вообще.

Для изучения молекулярных жидкостей в физике придумано множество различных методов. В лабораториях Института физики, технологии и экономики измеряют такие параметры жидких металлов как: плотность, вязкость, магнитная восприимчивость, скорость ультразвука и его коэффициент затухания. Установки в своем роде являются уникальными.

Одним из важнейших параметров, определяющих особенности веществ, является плотность. Измерение плотности играет важную роль в различных отраслях промышленности, где по плотности судят о качестве исходного сырья, о тех физико-химических изменениях в материале, которые происходят во время технологического процесса. Плотность, подобно вязкости, электропроводности, поверхностному натяжению, скорости ультразвука, является структурно чувствительной характеристикой жидких металлов и сплавов. Несмотря на широкое распространение дифракционных методов исследования структуры жидких металлов и сплавов, основную информацию об их строении экспериментаторы извлекают из результатов измерения температурных и концентрационных зависимостей свойств. [1] Аналогично исследованию и получению результатов по плотности жидких металлов и сплавов, изучение скорости ультразвука является одним из приоритетных направлений. Трудоемкость при проведении опыта обусловлена хрупкостью элементов установки и может быть обоснована уникальными результатами, которые исследователь получает в

итоге. Актуальность проведения экспериментов на установках института ещё многие годы будет неоспорима.

В течение 2014-2015 года были проведены конструкционные изменения и модернизации некоторых узлов установок по измерению плотности и скорости ультразвука в жидких металлах и сплавах, которые позволили значительно увеличить их надёжность и эргономичность (рис. 1).



Рис. 1. Модернизированный гамма-плотномер.

К модернизированным узлам относятся – система подачи охлаждающей жидкости к рабочим камерам, система пуска форвакуумных насосов, вакуумная часть, а также электрическая часть. Обновлен щит управления и приборная панель установки по измерению плотности расплавов, в результате чего удалось добиться внедрения разработок последних лет в экспериментальную науку.

Литература

1. Станкус С.В. Методика ГСССД МЭ 206-2013. Методика экспериментального определения плотности твёрдых и жидких материалов гамма-методом/С.В.Станкус, Р.А.Хайрулин, П.С.Попель; Росс. научно-техн. центр информации по стандартизации, метрологии и оценке соответствия. М.,2013.-54 с.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ИЗУЧЕНИЕ ПОВЕДЕНИЯ ПСОВЫХ НА ПРИМЕРЕ СТАИ БРОДЯЧИХ СОБАК

*Н. А. Кошутина, студент,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: *город является эволюционно новой и весьма специфичной средой обитания для животных, остающейся до настоящего времени малоисследованной. Изучение бездомных собак, как компонента урбанизированных территорий – необходимое условие разрешения многих важнейших задач, связанных с экологией города. В качестве основных факторов, влияющих на население бездомных собак, главными являются топографические особенности, климат, влияние человека. Причем в городской экосистеме, в отличие от естественных условий, преобладающим фактором становится влияние человека, как прямое, так и косвенное.*

Ключевые слова: *бродячие собаки, поведение, иерархия отношений.*

Среди современных экологических проблем городов особого внимания заслуживает проблема, прежде всего связанная с наличием большого количества бездомных собак. Острота ситуации объясняется постоянными и все более усиливающимися контактами с этими животными, которые достигают на урбанизированных территориях достаточно высокой численности, в несколько раз превышающую плотность популяций диких сородичей.[1] Одиравшие собаки, проникая в естественные ценозы наносят ощутимый вред, нападая на различных представителей дикой фауны.[2] Отрицательно сказывается гибридизация собак с волками.[3] Наконец бездомные собаки могут представлять опасность для здоровья людей, травмируя их, а также распространяя заразные заболевания (гельминтозы, зоонозные инфекции).[4] Следовательно, изучение бездомных собак как компонента урбанизированных территорий – необходимое условие разрешения многих важнейших задач, связанных с экологией города в целом, для чего особенно необходима, объективная информация о численности, структуре, половом составе этих животных, их распределении по городской территории, взаимодействие с другими синантропными видами.

Следует сразу отметить то, что домашняя собака, которая по какой-то причине оказалась на улице, никогда не станет бродячей и не сможет выжить в «диких» условиях города. Численность стай пополняется только за счет рождаемости собак на улице. Бродячие собаки обладают более развитым интеллектом, нежели домашние. Проживая долгое время на улице, они обучаются использовать даже пешеходные переходы со светофором, автобусы и электрички. Так же, существует определенная «модель» внешности бродячей собаки: средние размеры тела и неяркий окрас – коричневый, рыжий или черный. [5]

Следовательно, изучение бездомных собак как компонента урбанизированных территорий – необходимое условие разрешения многих важнейших задач, связанных с экологией города в целом, для чего особенно необходима, объективная информация о численности, структуре, половом составе этих животных, их распределении по городской территории, взаимодействие с другими синантропными видами.

В каждой стае существует иерархия отношений. В науке выделено два основных типа: жесткая и гибкая. Жесткая иерархия реже встречается, так как является

энергозатратной и в результате невыгодной. Во главе стаи вожак – доминант. Он обладает самыми крупными размерами и является самым сильным. Охота осуществляется совместно, но основная часть добычи идет доминанту, более низкие по рангу псы могут остаться голодными. Защиту территории осуществляют так же совместно, но взаимодействие между особями не эффективно. Один стремится свой ранг повысить, другой — сохранить. Безопасность отдельных членов стаи так же не самая лучшая: чем ниже ранг особи, тем больше демонстраций угроз и укусов получает животное. Передача традиций происходит обязательно, но в основном передаётся опыт жёстких взаимодействий. Жесткая иерархия проста, но не эффективна: много сил уходит на выяснение отношений с применением силы.

Наиболее успешная и чаще встречающаяся структура - гибкая. Во главе стаи так же стоит доминант, но он необязательно самый сильный и самый крупный. Он сильнее всех прочих членов стаи, но не физически, а психически. Это самое уравновешенное, упорное, с высоким уровнем элементарной рассудочной деятельности животное. Он обладает жизненным опытом. Порядок в стае поддерживается более мягкими способами. Он не командует стаей, наблюдает за правильностью поведения других собак. Выяснение отношений строится не на драках, а на демонстрациях. Гибкая структура стаи оказывается гораздо сложнее, чем жестколинейная. У особей нет четкого распределения по рангам, есть лишь функциональные роли. Кроме того структуры раздельны по полу. Лишь доминант контролирует обе системы взаимосвязей, прочие кобели стараются не вмешиваться во взаимоотношения самок. [5]

В настоящее время в науке выделяется множество типов агрессии бродячих собак. Агрессия может быть внутри стаи между особями, между самками или самцами, может быть агрессия матери к чужим детенышам, может быть иерархическая агрессия, агрессия между стаями, агрессия вызванная страхом или помехой и т.д. В основе каждой агрессии лежит инстинкт самосохранения, защиты своих близких, потомства или территории. Если собаки почувствуют угрозу, они будут защищаться, пока эта угроза не будет устранена, вплоть до смерти объекта. Некоторые типы агрессии внутри стаи разрешаются путем демонстраций подчинения.

Агрессия на человека выделяется как самостоятельная форма, состоящая из многих типов, так как может вызываться страхом, покушением на территорию, помехой и т.д. Когда человек заходит на территорию, где обитает бродячая стая, то стая воспринимает это, как факт покушения на их территорию и может напасть. Если при этом человек шумно себя ведет, эмоционально размахивая руками или вещами, стая почувствует страх и проявит агрессию для защиты территории и потомства. Она будет облаивать человека, может перейти к более серьезным действиям, вплоть до сильных укусов. Начав, им сложно будет остановиться, пока они не нанесут сильный урон здоровью человека. Изгнание «чужаков» со своей территории повышает статус доминирования собак в своей стае. [5]

Но не всегда и не ко всем людям собаки проявляют агрессию. Люди, которые часто приносят им еду, приобретают высокий статус для стаи, почти равный статусу опекуна. К ним агрессии не проявляется, напротив, стая будет его оберегать и проявлять доброту. Но в его присутствии агрессия может усиливаться во много раз, если стая почувствует угрожающую ему опасность. Иногда бездомные люди пользуются этим и используют стаю для своего сопровождения. [6]

Наиболее опасны для людей стаи собак в период когда они занимаются размножением — весной и осенью.

Оценивая основные факторы способные реально оказывать влияние на численность бездомных собак в городских условиях, следует подчеркнуть, что в их число не входят условия важные для представителей дикой фауны, такие как кормовая база, влияние хищников и конкуренция с другими видами.

Исследования показывают, что кормовые ресурсы доступные для бездомных собак распределены в городе относительно равномерно, а другие более сильные дикие хищники, способные ограничить их численность или конкурировать за территорию и корм практически отсутствуют. Ни крысы, ни бездомные кошки, ни вороны и голуби не способны серьезно конкурировать с бездомными собаками.

Таким образом, в качестве действующих факторов на население бездомных собак остаются лишь топографические особенности, климат, влияние человека. Причем в городской экосистеме, в отличие от естественных условий, преобладающим фактором становится влияние человека, как прямое, так и косвенное.

Прямое влияние заключается как в регулярном тотальном отлове всех бездомных собак, так и в эпизодическом отлове наиболее проблемных особей или стай по жалобам граждан. Косвенное же влияние человека проявляется в гибели бездомных собак.

К сказанному остается добавить, что численность и состояние населения бездомных собак в Екатеринбурге в целом характеризуется невысокими цифрами. Большее опасение внушает количество безнадзорных домашних собак на улицах городов, что свидетельствует о низкой культуре содержания домашних собак.

Город является эволюционно новой и весьма специфичной средой обитания для животных, остающейся до настоящего времени малоисследованной. Понимание эволюционных аспектов поведения способствует формированию естественнонаучного мировоззрения школьников и позволяет более уверенно ориентироваться в вопросах, связанных с приспособлением организмов к новым экологическим условиям.

Литература

1. Рябов Л. С. О поведении бродячих и одичавших собак и волко-собачьих гибридов в природе//Поведение волка//Сб. научн. тр. ИЭМЭЖ АН СССР. - М., 1980.- С. 136 - 146.
2. Бибииков Д., Жирнов Л. В. О роли волка и собак в регуляции численности сайгаков//К.опытные фауны СССР - М.: Наука, 1975. – С. 190 - 191.
3. Г. И. Ишунин. Млекопитающие (хищные и копытные). // Фауна Узбекской ССР / Под ред. акад. АН УзССР Т. 3. Захидова. — Ташкент: Изд-во Акад. наук УзССР, 1961. — Т. 3. — С. 22.
4. Зубарева И.М., Сараев Д.А. Видовой состав гельминтов собак г. Новосибирска и пути распространения инвазии // Проблемы АПК в условиях рыночной экономики. Тез. докл. Новосибирск, 1996. С. 139.
5. Мычко Е.Н., Беленький В.А. Поведение собаки. Пособие для собаководов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.xliby.ru/domashnie_zhivotnye/povedenie_sobaki_posobie_dlja_sobakovodov/p12.php
6. Чебыкина Л. Бродячие собаки: проблема во всей красе. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.animalsprotectiontribune.ru/nnnn379.html>

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

А ЧТО ТАИТСЯ В ВАШЕЙ ДУШЕ?

*Н. С. Саванникова, студентка
Института специального образования,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: в статье представлен анализ исследований, посвященных выявлению религиозных предпочтений молодежи.

Ключевые слова: религиоведение, вера, религия, молодежь.

Религиоведение, одна из важных тем для человечества на сегодняшний момент. Каждый человек может выбрать для себя сам, что ему больше по душе. Человек — часть природы, его тело состоит из тех же химических элементов, что и окружающий мир, однако человек обладает сознанием и это выделяет его из неодушевленных объектов. Одно из проявлений процессов сознания — вера, которая есть у всех людей.

В 1999 году проводился опрос, в котором выявлено, что 87 % населения земли имеют религиозную веру (опрос проводился в 60 странах, представляющих население 1,25 миллиарда человек; всего было опрошено 50,000 человек).

Наличие многих религий приводит к вопросу о том, какая же из них истинна. Для исповедующих любую веру естественно считать свою религию единственно верной, а все прочие — неистинными, не ведущими к подлинному спасению. Вопрос об истинной вере вне компетенции науки, так как ее методы разрабатывались для познания зримого мира. Попытки создать синкретическую религию также не увенчались успехом. Говоря об истинности религии, следует, прежде всего, основываться на том, что понятие Абсолюта, о котором учит религия, превосходит конечного человека и церковную организацию. Богословы говорят о степени приближения к Абсолютной Истине. В прошлом, религия служила важным источником формирования культуры. Сегодня, несмотря на утрату роли мировоззренческого ориентира для индивида в целом, мы не можем утверждать, что религия стала в меньшей степени влиять на жизнь общества в других сферах. Это позволяет считать, что изучение религии и преподавание религиоведения сохраняет свою актуальность. Особенно эта актуальность проявляется в нашей стране, где прежняя идеология естественным образом оказалась замещенной религией.

Современный человек, получивший высшее образование, должен знать и понимать, что есть культура, религия, процессы, которые мы называем религиозными. Далее, мы сталкиваемся с представителями разных конфессий, для этого необходимо знать, чего следует ждать от тех или иных религий и как можно с ними совладать.

Религиоведение — это гуманитарная дисциплина, изучающая совокупность явлений, в которых люди выражают сознание радикальной конечности своего существования и ее реальное преодоление. Ядро религиоведения составляет *философия религии*, которую можно понимать двояко, либо как религиозная философия, либо как философствование о религии. Религиозная философия — это картина мира в тех или иных вероучениях, включающая в себя ответы на вопросы: что такое человек? что есть внешний мир? что я должен делать? В той или иной форме все религии дают ответы на эти фундаментальные вопросы, а некоторые и еще и углубляются в такие темы как устройство вселенной, причинно-следственная зависимость, понятия

времени, пространства, сущего, сознания, так же философия религии – это философское мышление, имеющее религию, в качестве своего предмета. Для общения с незримым миром человек в различных религиях прибегает к помощи «посредника» — предмета, символа, наделенного особым свойством — служить вместилищем божественного. Каменные, глиняные, костяные, деревянные символы — это условные знаки, указывающие на то, Что не может быть выражено.

Другим посредником выступают личности, осуществляющие процесс коммуникации, между обыденным миром и миром сакральным. Эти лидеры указывают пути решения жизненно важных проблем. Так, Будда в своей первой проповеди говорит ученикам: «...существует страдание, существует причина страданий, существует прекращение страданий, существует путь прекращения страданий». «Человек не речистый», Моисей пришел «и пересказал народу все слова Господни и все законы». Постигший невыразимый Дао, Лао-Цзы учит: «Достигший совершенства — справедлив; справедливый может быть Царем, ибо путь Царя — путь Неба; путь Неба — путь Дао; путь Дао вечен и безопасен». Иисус Христос говорит в Евангелии от Иоанна: «Я есть Путь, и Истина, и Жизнь... Я пришел, чтобы имели жизнь, и имели с избытком». Кришна наставляет своего друга и преданного Арджуну: «Я есть источник всех материальных и духовных миров. Нет истины превыше Меня. Тот, кто видит, что

Я — Сущий, начинает преданно служить Мне».

Наша страна, долгое время не участвовавшая в процессе становления религиозного знания подарила миру такой раздел как *свободомыслие*. Этот раздел несет более серьезную проблему в интерпретации религиозных текстов. За свою историю человечество накопило множество подходов к религиозным учениям и идеям. «Научный атеизм» или вообще безбожие – это лишь одно из проявлений свободомыслия, наряду со многими другими, такими как *деизм* («внебожие»), *пантеизм* («всебожие»), *панентеизм* («вбожие»), *скептицизм*, *нигилизм*, *секуляризм*. В частности, такое явление как секуляризация (становление нейтрального отношения к вопросам религии) возможно больше нанесла урона религии, нежели атеистическая пропаганда. Люди, эмоционально убеждающие других, что Бога нет, скорее способствуют распространению религии, чем ее сдерживанию. В то время как холодные безразличные потребители, игнорирующие трансценденцию, формализуют религию и превращают ее в незаметный социальный институт.

Таким образом мы видим, что пропаганда секуляризации очень плохо влияет на человека. У каждого из нас должна быть какая-то своя вера, если ты во что-то веришь, или хотя бы предполагаешь что это есть, появляется стимул на преодоление своих внутренних барьеров. Ты ставишь себе цели, пытаешься идти к ним и одновременно веришь и как будто чувствуешь что кто-то сверху за тобой наблюдает. Это внутреннее состояние непонимания, вроде ничего нет, а чувство есть. А если задуматься, что же на самом деле религиозоведение для тебя самого?

Литература

1. Бидерман Г. Энциклопедия символов. М., 1996;
2. Гордиенко Н.С. Основы религиозоведения. СПб., 1997;
3. Крывелев И.А. История религий. Т. 1, 2. М., 1988;
2. Кулаков А.Е. Религии мира. М., 1996;
3. Основы религиозоведения. М., 1998;
4. Радугин А.А. Введение в религиозоведение: теория, история и современность. М., 1999;

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

АС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

*О. А. Конюк, студент
Института педагогики и психологии детства
УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается одно из направлений литературного образования младших школьников – развитие их творческих способностей. Представленная ассоциативно-синтетическая технология реализует художественно-эстетический принцип организации работы по литературному развитию младших школьников и способствует развитию у детей интереса к чтению.

Ключевые слова: литературное развитие младших школьников; читательские умения; литературно-творческие умения; творческая активность младших школьников; ассоциативно-синтетическая технология.

Проблема развития творческой активности детей младшего школьного возраста не один год находится в зоне пристального внимания в педагогике и психологии. В трактовке данного понятия нам близка точка зрения Л.С. Выготского, который рассматривает творчество как создание нового, в том числе и во внутреннем мире самого субъекта [1]. Для творческого человека характерен повышенный интерес к новому в своем внутреннем мире: к новым образам, новым мыслям. В этом смысле всякий творческий продукт соответствует потребностям человека, обладают новизной и значим, полезен для него.

Согласно мнению многих современных исследователей (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и другие), творческая личность проявляет себя уже с раннего детства «... там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни казалось это новое...» [1]. Особое место в развитии такой личности занимает словесное творчество, которое проявляет ребенок под влиянием чтения художественных произведений. В связи с этим актуальным становится вопрос поиска путей, способствующих развитию творческой активности ребенка на начальном этапе литературного образования в школе.

В программе школьного начального образования литературное развитие ребёнка занимает особое место. Сам термин «литературное развитие» был введен Н. Д. Молдавской. Впоследствии в работах В. Г. Маранцмана, Г. И. Кудиной, М. П. Воюшиной, Т. В. Рыжковой, Т. С. Троицкой, И. В. Сосновской и ряда других исследователей данный термин был уточнен. Мы придерживаемся точки зрения Н. Д. Молдавской и М. П. Воюшиной и трактуем литературное развитие как возрастной и одновременно учебный процесс развития способности к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями, а также процесс развития собственного литературного творчества детей [5; 4]. В основе данного процесса лежит «способность мыслить словесно-художественными образами, выявляющимися и в читательском восприятии, и в собственном литературном творчестве» [5]. Таким образом, становится очевидным, что литературное образование ребенка преследует цель сформировать личность, готовую к перцептивной читательской (в

процессе восприятия произведений) и литературно-творческой (в процессе создания собственных произведений, продуктов речевого творчества ребенка) деятельности. Следовательно, для полноценного литературного образования ребенка важно развитие как его читательских, так и литературно-творческих умений.

Читательские умения ребенка формируются при восприятии художественного произведения и соответствуют специфике литературы как искусства слова. Они соотносятся с такими взаимодействующими элементами восприятия, как эмоции, воображение, осмысление содержания и формы произведения и формируются на стыке компонентов эмоциональной, интеллектуальной и познавательной деятельности. Мы можем говорить о сформированности данных умений в том случае, если при чтении ребенок умеет воспроизводить в сознании образы и картины, изображенные писателем, может видеть за ними определенный жизненный процесс, осмысливать идею произведения, заражаться чувствами автора и давать свои собственные эмоциональные оценки. Отсюда задача для педагогов и родителей – формировать у ребенка при восприятии художественного произведения эмоциональную отзывчивость, воображение, наблюдательность, умение вести диалог с писателем в широком смысле этого слова. Если у ребенка сформированы умения, связанные с восприятием текста, в этом случае можно говорить об элементе сотворчества со стороны читателя художественного произведения. Л. С. Выготский так объяснял сущность данного механизма процесса восприятия художественного произведения: «...художественное произведение воспринимается ... посредством сложнейшей внутренней деятельности, в которой смотрение и слушание являются только первым моментом, толчком, основным импульсом...» [2]. А далее «...из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий сам строит и создает эстетический объект...»; «...все те содержание и чувства, которые мы связываем с объектом искусства, заключены не в нем, но привносятся нами» [4]. Таким образом, становится очевидным, что в основе сотворчества читателя лежит его чувственное восприятие, опирающееся на воображение, эмоциональность.

Литературно-творческие умения ребенка формируются также под влиянием общения со словесным искусством, и деятельность ребенка должна происходить в соответствии со спецификой литературы как искусства слова, но здесь литературное произведение является для ребенка образцом для собственной творческой деятельности. В процессе литературного творчества младший школьник выражает *свои* мысли, чувства, переживания, ищет *свое слово*. Отсюда можно сформулировать цель обучения словесному творчеству – научить ребенка высказывать в слове свои мысли, впечатления об окружающем мире, чувства, переживания, тем самым способствуя становлению его личности. Само же литературное творчество можно понимать как метод литературного развития ребенка, направленный на формирование у ребенка умений реализовать свой творческий замысел и создавать собственный текст, характеризующийся цельностью, связностью, грамматической оформленностью.

Нужно обратить внимание на то, что на предварительном этапе занятий, посвященных литературному творчеству детей, учитель должен решить очень важную задачу, от которой во многом зависит результат, – создать особую, творческую атмосферу, стимулировать желание детей выразить себя, свои мысли и чувства в собственном произведении, помочь им в создании индивидуального замысла собственного произведения, а также в продумывании композиции и отборе лексики.

Важным условием привлечения ребёнка к литературно-творческой деятельности является чувство удивления, новизны, а также готовность к нестандартному подходу. Существует ряд технологий, направленных на развитие у младшего школь-

ника данных качеств. На наш взгляд, одной из самых интересных можно считать ассоциативно-синектическую технологию развития изобретательства в процессе конструирования стихов (далее – АС-технология). Данная технология разработана и апробирована С. А. Новосёловым [6]. Уникальность ее подчеркивается метафоричным названием – «Дизайн искусственных стихов». Название «искусственные» отражает одну из особенностей технологии развития творческого воображения – опору на имеющийся чужой творческий продукт. Здесь очень важным является наличие у ребенка развитого образного восприятия. Именно оно помогает при чтении и понимании поэзии, прозаических литературных произведений, описании исторических событий и т.д. Не случайно мы говорим об образной памяти или образном восприятии. Отличительной чертой технологии С. А. Новосёлова является то, что для создания изобретений дети и взрослые должны придумать или «сконструировать», скомбинировать из известных стихов свои оригинальные стихи и проиллюстрировать их своими рисункам. Данная деятельность должна осуществляться по этапам.

На первом этапе ребёнку предлагается вспомнить или прочитать известное с ранних лет произведение: это могут быть стихи, сказки, песни, заклички, потешки и т.п. Обратим внимание, что в процессе создания своего стихотворения ребёнок также использует одно из направлений в словотворчестве – создание новых слов и форм по аналогии. Советский филолог, лингвист А. Н. Гвоздев считает, что «образования по аналогии с полной очевидностью демонстрируют самостоятельность ребенка в создании слов и их форм» [3].

Следующим этапом развития умения отражать мир в собственном творчестве является создание образа посредством рисунка. Младшему школьнику предстоит нарисовать иллюстрацию к прочитанному произведению, то есть воссоздать образ, сложившийся в его воображении. (Необходимо попутно отметить, что идея включения в АС-технологию методики алгоритмического рисования значительно расширила возрастные границы использования технологии и повысила её эффективность).

Далее ребёнку предлагается с опорой на рисунок самостоятельно или совместно с родителями сочинить собственное стихотворение, взяв за основу ранее проиллюстрированное им стихотворение.

Таким образом, на заключительной стадии младший школьник создаёт нечто новое, рисует картинку к своему стихотворению или пишет музыку к нему, быть может, делает какое-то иного рода изобретение. Не ограничивая ребёнка в формах проявления творчества, мы даём ему возможность проявить фантазию.

С. А. Новоселов показывает, как сконструировать такой фрагмент урока, на котором можно реализовать АС-технологию [7].

В начале работы учитель может предложить детям вспомнить известное стихотворение «Лошадка» из сборника Агнии Барто «Игрушки»:

*Я люблю свою лошадку,
Причешу ей шёрстку гладко,
Гребешком приглажу хвостик
И верхом поеду в гости.*

А далее по аналогии со стихотворением А. Барто дети пробуют сочинить своё собственное стихотворение.

В качестве примера С. А. Новоселов предлагает свое стихотворение, созданное с применением АС-технологии, которое он озаглавил «Тетрадка»:

*Я люблю свою тетрадку,
В ней пишу я по порядку*

*И слова, и предложенья,
Выполняю упражненья
Без ошибок, аккуратно,
Чтобы было всем приятно.*

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что данная технология может стать одним из методов развития словесного творчества детей. Нельзя забывать, что в процессе литературного развития младших школьников необходимо учитывать возрастную потребность комплексного развития ребёнка, развитие творческих способностей, а также латерального мышления. Для того чтобы научить младшего школьника применять необычные пути решения образовательных задач, учителю начальной школы необходимо создавать условия для творчества на уроке, мотивировать детей к нестандартным решениям, поддерживать в их начинаниях, учитывая психологические возрастные особенности, включаться в процесс совместного конструирования нового, необычного, интересующего ребёнка.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя. – 3-е изд. – СПб.: Союз. – 1997. – 96 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под редакцией и со вступительной статьей В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с. – (Психология: Классические труды).
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Издательство Детство-пресс. – 2007 – 471 с.
4. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под ред. Т. Г. Рамзаевой. – СПб.: «Специальная литература», 2003. – 168 с.
5. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1976. – 224 с.
6. Новосёлов С.А. Дизайн искусственных стихов. – Екатеринбург, 2003. – 324 с.
7. Новосёлов С.А., Попова Л.С. Технология творчества для детей, или АС – технология. – Екатеринбург, 2013. – 39 с. Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/09fd7487b239/%D0%90%D0%A1-%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D1%81%D0%BA-%D0%BC%D0%B0%D1%80%D1%822014%206666.doc> (дата обращения: 20.02.2015).

МИФЫ И ЛЕГЕНДЫ НАРОДОВ УРАЛА

*К. С. Чепчугова, студентка
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: в данной статье раскрываются аспекты, связанные с особенностями мифического восприятия народов Урала, рассматриваются значимые причины становления космогонических мифов и архаического мировосприятия.

Ключевые слова: народы, Урал, ритуалы, мифы, легенды.

В древние времена народы, жившие на Урале, так же как и современные люди пытались осмыслить и понять, откуда появилась Земля, животные и растения, как произошли люди, как они научились существовать на этой земле, строить жилища,

делать одежду и обувь. Поиск ответов на эти и многие другие вопросы, собственно, и делал людей людьми, подталкивал их к творчеству: ведь найденные ответы надо было передать детям и внукам, для чего приходилось запечатлевать их посредством рассказов, песен, рисунков. Так и создавалась литература и другие виды искусства. Кроме того, в древности практически у всех народов мира существовали свои ритуалы – определенные формы священного поведения, благодаря которым, как веровали люди, на земле и в космосе сохраняются мир и покой. Их тоже следовало передать по наследству, от одного поколения другому, причем так, чтобы существующие поколения ничего не изменяли в порядке ритуального действия – иначе оно может оказаться безуспешным, и на земле воцариться хаос.

Первоначальные формы устной литературы древних народов не дошли до нас. А них мы можем судить только по сказаниям и легендам, записанным гораздо позже, когда люди уже научились писать и считать. Некоторые из них в наше время были восстановлены учеными, как бы заново сконструированы на основе исторических свидетельств, древних памятников искусства, через сопоставление с нынешними верованиями и обычаями народов, сохраняющим в своей глубине остатки прежних культов. Эти древние формы литературы называются мифами.

Мифы отражают особенности архаического мировосприятия людей, являясь первичным воплощением духовной культуры человечества. Обычно в них действуют боги, великаны, величественные и могучие герои - Богатыри, мало похожи на обычных людей. Те мифы, в которых рассказывается о происхождении земли, обустройстве на земле удобной для людей жизни называются космогоническими. У всех наших предков, с давних времен, проживающих на Урале, были свои космогонические мифы. В них есть много общих черт, а есть некоторые особенности, отличающие, скажем, мифы башкир от мифов хантов или удмуртов. Так уж сложилось, что мы живем в трех измерениях. В представлениях большинства древних народов мир разделяется на космические зоны: небесную, земную и подземную. Эти зоны или царства были заселены, соответственно, бессмертными небожителями, смертными людьми и злыми духами – чудовищами [2, с. 176].

В реконструированной учеными на основе песен сэсэнов– народных поэтов– башкирской героической поэме «Урал–батыр», считающейся наиболее ранним памятником литературы башкир, небожители– это верховный бог Самрау со своими женами Кояш (солнце) и Ай (Луна), крылатые кони Акбузат, волшебные птицы. Небожители доброжелательно относятся к людям, а дочери – Самрау–Хумай и Айхылу выходят замуж за земных батыров. Один из них, самый могучий Урал–батыр воздвигает Уральские горы из останков побежденных и погребенных им дивов (злых духов). Его сыновья Яик, Идель, Нугуш, Сакмар рассекают алмазным мечом Урал–батыра эти горы и дают начало рекам, названных их именами. Кости батыров превращаются в благородные камни и металлы. В Урал–батыре особенно подчеркивается его бескорыстное служение людям. Даже найденную живую воду он разбрызгивает кругом, отчего природа становится бессмертной. Он борется за уничтожение змеиного царства Кахкахи, царства дивов Азраки, побеждает четырех чудовищных богатырей тирана Катила. Когда змеи и дивы снова начинают вредит людям, богатырь выпивает всю воду из озера, где они прячутся. Дивы – змеи разъедают нутро батыра, и он погибает, но вместе с ним погибает вся змеиная нечисть [1, с. 87].

Нам неизвестно, насколько точно в этой поэме запечатлены космологические представления древних предков нынешних башкир, это лишь одна из поздних версий первоначальной мифологии. Некоторые элементы мифологических сюжетов сохрани-

лись сегодня в сказках, легендах, преданиях народа.

Например, сказки о животных содержат в себе напластования разных эпох и генотипически связаны с тотемными мифами, утверждавшими родство первопредков с миром животных.

С мифологическими богатырями обычно бывают связаны герои волшебных сказок, и даже в ловких обманщиках обнаруживаются их архаические прототипы – благородные герои, обманывающие тотемного зверя, нередко и саму смерть и крадущие у них недоступные простым смертным сокровища. В башкирском фольклоре это Алдар, который обманывает черта. В удмуртских сказках это простой мужик, сумевший перехитрить шайтана. Первые сведения о бытовании легенд, различных поверий и рассказов среди башкир относятся к X веку. Особую группу образуют легенды о небесных светилах, сохраняющие следы древних космогонических представлений. Зачастую земные явления в них перемещаются на небо. В космогонических легендах находит отражение явление антропоморфизма. Так, в одной из них, («Девушка и месяц»), Луна олицетворяет мужское начало, слышит и даже осуществляет некие действия. Обширна группа легенд и преданий, посвященных земле. Исключительно богатая природа Урала издревле будила фантазию, преданиями в древности был овеян каждый примечательный камень, холм, луг. Ученые–краеведы XIX века замечал: «У башкирцев почти о каждом несколько замечательном месте есть своё особое предание» [3, с. 46].

В некоторых топонимических легендах возникновение названий рек, озер, гор связывается с тотемистическими представлениями, например, с культом коня. Порой древнейшие воззрения соседствуют с более поздними социально–бытовыми и историческими представлениями.

Космогонические легенды удмуртов часто напоминают легенды других народов мира. Целый ряд легенд удмуртов рассказывает о сотворении гор, болот, лесов, причем в них удмуртский инвар творит не из ничего, а из песка, и сам не в состоянии достать его со дна, а заставляет сделать это шайтана. К космогоническим легендам примыкают мифы о различных сверхъестественных существах.

Для современного человека мифы интересны не только сами по себе – как своего рода сказки, которые можно читать на досуге. Знание мифологии помогает лучше понять многие литературные произведения, вводит нас в контекст древнейшей истории человечества, является одним из двигателей воображения и фантазии. Многие особенности архаического мифологического мышления сохраняются в массовом сознании, в религии, в традициях людей и по сей день.

Литература

1. Башкирское народное творчество. – т.7: Пословицы, поговорки. Приметы. Загадки. – Уфа: Башкирское издательство «КИТАП», 1993.
2. Урал – батыр. Башкирский народный эпос. — Уфа: Китап, 2005.
3. Юматов В.С. Древние предания Башкирцев Чубиминской волости // Оренбургские губернские ведомости. Оренбург.1848. № 7.

ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ НАУКИ

О МЕТОДАХ ФЕНОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Ю. Р. Иванова, аспирант кафедры географии и МГО
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г.Екатеринбург, Россия*

Аннотация: в статье рассматриваются основные методы фенологических наблюдений, их классификация, основные характеристики, преимущества и недостатки.

Ключевые слова: фенология, методика фенологических исследований, сезонная динамика ландшафтов.

Качественно отличным объектом исследования физической географии, не изучаемым какой либо другой наукой, является географическая оболочка. Термин этот не безупречный, но получил широкое распространение и стал общепринятым. Географическая оболочка – комплексная приповерхностная геосфера Земли, где соприкасаются, взаимодействуют и отчасти проникают друг в друга частные геосферы: литосфера, гидросфера, атмосфера, сферы почвенного покрова, растительности и животного мира [1;3]. Несмотря на большие различия между геосферами, образующими географическую оболочку, она представляет собой целостное образование, единую неразрывную систему компонентов. Это определяется не только тем, что они взаимодействуют и проникают друг в друга, но и тем, что между ними непрерывно протекают сложные процессы обмена веществом и энергией.

Сезонная ритмика охватывает все компоненты ландшафта: атмо-, гидро- и литосферу. Наибольшего разнообразия сезонные изменения достигают в биосфере, поскольку жизнедеятельность организмов определяется приспособлениями к сезонной ритмике всех компонентов географической оболочки Земли [3]. Сезонные изменения на поверхности Земли проявляются в виде закономерно чередующихся явлений природы. Каждой территории свойственны свои сезонные явления и свои календарные сроки их наступления.

Наблюдения над сезонными явлениями природы проводились с древнейших времен — необходимость в них была продиктована хозяйственными нуждами. Постепенно наблюдения за сезонной ритмикой природы превратились в отдельную систему знаний – фенологию. Само понятие "фенология" было впервые введено в научный оборот бельгийским ученым Шарлем Морраном 16 декабря 1849 г. на открытой лекции "Le globe, le temps et la vie" [9,10]. Ш. Морран понимал фенологию как науку о явлениях, которые проявляются последовательно на всем Земном шаре [9].

Наиболее традиционным в Российском научном мире является определение фенологии как «науки о сезонных явлениях живой и неживой природы в их взаимосвязи и взаимодействии». При таком определении очевидна взаимосвязь фенологии и экологии, так как экология рассматривает взаимосвязи и взаимодействия объектов изучения с окружающей средой, фенология же изучает сезонное развитие этих объектов [2].

Существуют различные методы наблюдений, применяемых в фенологических исследованиях. Всякое фенологическое наблюдение включает в себя три основных элемента:

- элемент времени;
- элемент места;

- фенологическое состояние объекта наблюдения.

В целевой установке каждого фенологического наблюдения значения двух элементов задаются заранее, а значение какого-то одного определяется в процессе наблюдения [4].

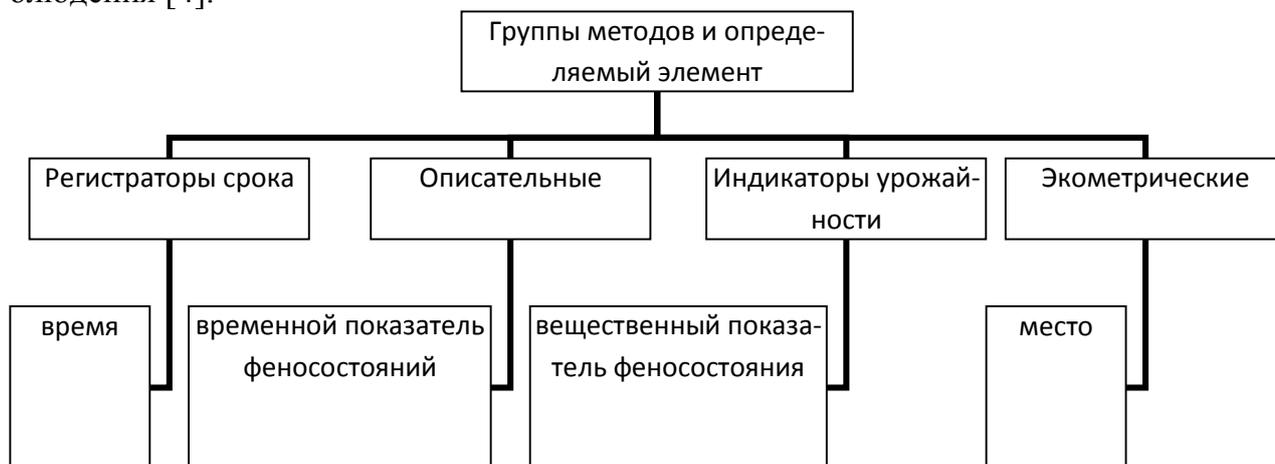


Рис. 1. Классификация фенологических методов по В.А. Батманову

По форме отчёта методы подразделяют на два класса: первичные и интегральные. Первичные методы регистрируют значение определяемого элемента (дают качественную оценку). Интегральные, или методы суммированного учета, увеличивая число отчётов при наблюдении, дают возможность точно оценить величину размаха значений определяемого элемента (дают более точный результат). В шестидесятых годах XX века Уральский фенолог В.А. Батманов по-своему интерпретировал общепринятые методы наблюдений и предложил оригинальные.

Очень долгое время среди фенологов единственным, из-за своей простоты, методом был обычный, или как его теперь называют классический, относящийся к методам группы «регистраторов срока». Исследователь определяет, когда наступает сезонное явление в указанном месте. При использовании этого метода фенологу заранее известен исходный элемент места и фенологическое состояние объекта наблюдения, необходимо установить дату наступления сезонного явления в выбранном месте. Проводя наблюдения обычным методом по одной и той же программе в течение нескольких лет можно создать календарь природы, который отражает среднюю многолетнюю последовательность сезонных явлений в данной местности. Однако у этого метода есть ряд существенных недостатков – он не пригоден для экспедиционных исследований или при проведении наблюдений за большим количеством объектов. Самый существенный его недостаток состоит в том, что характеризуются, чаще всего, только две точки сезонного процесса - начало и конец. Таким образом, точность наблюдений зависит от частоты их проведения.

Вторая группа методов, выделенная В. А. Батмановым – описательные. Используя их, исследователь регистрирует, в каком фенологическом состоянии находится объект в определенный день на определённой территории. Элементы времени и места известны, определяется фенологическая фаза на момент наблюдений. Методы этой группы лишены основного недостатка классического метода - они не требуют многократного посещения участка, одно обследование даёт законченный результат. Точность этого метода зависит от подробности шкалы фенологических состояний.

Методы группы индикаторов урожайности - характеризуют вещественный показатель фенологического состояния объекта в данный день на обследуемой террито-

рии. Урожай в данном случае, понимается не только как плоды, семена и т.п., а и как любые параметры растений (размеры листьев, стеблей, корней). Также, следует отметить показатели, характеризующие фенологическое состояние объектов неорганической природы, такие как высота снежного покрова на определенный день, глубина промерзания и оттаивания почвы.

Еще одна группа методов – экометрические – исследователю известны время и фенологическое состояние объекта. Искомое значение – территория, на которой объект находится в искомым фенологических фазах. Практически при работе экометрическими методами территория разбивается на зоны с разным фенологическим состоянием объекта. В. А. Батманов предложил трактовать название данной группы методов так: «Территорию среды измеряю». Точность метода повышается пропорционально увеличению количества точек наблюдения. Главным результатом наблюдений методами этой группы являются фенологические карты. Методы экометрической группы отличаются своей ярко выраженной географичностью. Стоит также отметить, что они достаточно сложны и трудоемки, но дают интересный материал для характеристики [7].

Одним из новых фенологических методов, характеризующим фенологическое состояние растений, всех жизненных форм в любые сроки является метод суммированных фенологических характеристик (СФХ). Он был предложен В. А. Батмановым, получил дальнейшее развитие в работах Е. Ю. Терентьевой (2000) и О. В. Янцер (2006) [6,8]. При наблюдении методом суммированных фенологических характеристик на территории геокомплекса в пределах учетной площадки определяется фенологическое состояние каждого вида сообщества путем оценки его учетных единиц соответственно стандартам [5]. Достоинства этого метода заключаются в простоте сбора и обработки информации и возможностью применения и при однократных, и при постоянных наблюдениях.

При проведении наблюдений каждым из представленных методов допускаются погрешности, так как любое фенологическое явление характеризуется неодновременностью проявления в разных точках пространства и имеет некоторую протяженность. Целесообразность выбора определенного метода фенологических исследований зависит от конкретной задачи, поставленной исследователем сезонной динамики природы.

Литература

1. Григорьев, А.А. Географическая оболочка. Кратк. геогр. энцикл., Т. I. М., 1960. – 564 с.
2. Иванова Ю.Р. Важнейшие этапы развития и актуальные вопросы фенологии/ Ю.Р. Иванова // Вклад молодых ученых в науку будущего : сборник трудов Международной молодежной мультидисциплинарной научно-практической конференции, 31 марта 2015 года / Под общей редакцией доцента О.П. Чигишевой. – Ростов-на-Дону : Издательство Международного исследовательского центра «Научное сотрудничество», 2015. – с. 57-62.
3. Калесник С.В. Общие географические закономерности Земли. М.: «Мысль», 1970. – 283 с.
4. Куприянова М.К. В.А. Батманов – основатель нового направления в фенологии/ М.К. Куприянова // Современное состояние фенологии и перспективы ее развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения выдающегося советского фенолога Владимира Алексеевича Батманова, 15-16 декабря 2010 г. / ГОУ ВПО Урал.гос.пед.ун-т. – Екатеринбург, 2010. – с. 42-56.

5. Скок Н.В. Изучение весеннего развития растительности горной полосы Среднего Урала при помощи фенологических методов /Н.В. Скок // Современное состояние фенологии и перспективы ее развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения выдающегося советского фенолога Владимира Алексеевича Батманова, 15-16 декабря 2010 г. / ГОУ ВПО Урал.гос.пед.ун-т. – Екатеринбург, 2010. – с. 111-121.
6. Терентьева, Е.Ю. Сезонный мониторинг растительности через суммированные фенологические характеристики фитоценозов /Е.Ю. Терентьева // Актуальные проблемы регионального, географического, экологического и биологического образования регион. науч-практ. конф. / Екатеринбург, изд УрГПУ, 2000. с. 116-117.
7. Янцер О.В., Терентьева Е.Ю. Общая фенология и методы фенологических исследований: учебное пособие для студентов геогр.-биол. фак. Екатеринбург, изд-во УрГПУ, 2013. – 218 с.
8. Янцер, О.В. Применение количественных фенологических методов для изучения сезонной динамики ландшафтных геокомплексов / Вопросы физической географии и геоэкологии Урала: межвуз. сб-к науч. трудов. / “Пермский государственный университет” – Пермь, 2006. – С. 11-33
9. Morren C (1849) Principes d'horticulture. Des phénomènes periodiques de la végétation. Les Annales de la Société royale d'agriculture et de botanique de Gand 5:441–450.
10. Morren C (1851) Le globe, le temps et la vie or discours sur le phénomènes periodiques auxquels la physiologie de la terra est soumise In: Morren C (ed) Lobelia ou recueil d'observations de botanique. M. Hayez, imprimeur de l'Académie Royale de Belgique, Bruxelles.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАСЕЛЕНИЯ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ И РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

*Н. С. Леоненко, студент,
МГУ имени М.В.Ломоносова,
г. Москва, Россия*

***Аннотация:** статья посвящена исследованию сходств и различий населения Свердловской области и Республики Татарстан по таким показателям, как численность, динамика, воспроизводство населения, миграции, половозрастная структура, этнический и религиозный состав, образ жизни.*

***Ключевые слова:** Свердловская область, Республика Татарстан, численность и динамика населения, половозрастная структура.*

Объектом исследования стали одни из самых экономически развитых регионов России. Они сопоставимы по численности населения, размеру валового регионального продукта и многим другим показателям. Для исследования использовалась информация Свердловскстата и Татарстанстата за период с 1990 по 2015 гг. [3]. Для составления характеристики использовались такие показатели, как численность и динамика населения, воспроизводство населения, миграции, половозрастная структура, этнический и религиозный состав, образ жизни. На первый взгляд, наибольшие расхождения должны получиться в религиозном и этническом составе, но отличия состоят не только в этом.

По численности населения среди всех субъектов РФ на 2015 год Свердловская

область и Республика Татарстан занимают 5 и 8 места соответственно. Однако если по численности населения Свердловская область опережает Республику Татарстан (4327472 против 3855037 человек), то по своей динамике Свердловская область уступает, так как рост численности после двадцатилетнего перерыва возобновился только в 2012 году. В свою очередь, население Республики Татарстан росло вплоть до 2000 года, и лишь в период с 2001 по 2007 годы субъект его терял, но эти данные приведены с учётом миграции. Если же взять естественный прирост, то статистика удручающая. В Свердловской области положительный естественный прирост в последний раз наблюдался в 1990 году, а в Татарстане в 1992 году. Данные о естественном приросте населения за период 1990 – 2008 гг. представлены в таблице 1 (Свердловская область) и таблице 2 (Республика Татарстан).

Таблица 1.

Естественный прирост населения, человек, Свердловская область, все население, значение показателя за год

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Оба пола	4708	-3538	-15045	-30621	-36147	-33045	-29919	-27515	-25437	-34071	-37207	-32171	-32295	-30665	-26170	-27467	-19921	-13806	-10338

Таблица 2.

Естественный прирост населения, человек, Республика Татарстан, все население, значение показателя за год

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
оба пола	20058	12894	5842	-3147	-6802	-9522	-7651	-9002	-7971	-11606	-14277	-14242	-13507	-13802	-12661	-14874	-11915	-8070	-4662

Это можно связать со множеством причин: в разные годы был политический кризис, например, распад СССР, экономические кризисы 1998-го и 2008-го и естественные причины, связанные с относительно меньшим количеством людей, родившихся в определённые годы, а именно в период Второй Мировой войны. Далее эта волна неродившихся по цепной реакции захлестнула поколение конца 60-х и середину 90-х, так как в эти годы женщин детородного возраста было меньше, чем в последующие или предыдущие десятилетия. Совокупность этих причин и последствия от них повлияли на отсутствие естественного прироста населения, но можно заметить, что, хотя число родившихся меньше числа умерших, общая численность населения субъектов в последнее время всё равно растёт [1]. Это связано с миграцией, люди приезжают туда, где условия жизни лучше. В этом плане Республика Татарстан и Свердловская область выделяются на фоне большинства своих регионов-соседей, которые по многим социально-экономическим показателям отстают, например, по инвестициям, розничной торговле и т.д.

По типу воспроизводства оба субъекта – среднестатистические регионы Российской Федерации. Учитывая, что на 1000 человек рождается менее 2 детей (1.652 в Республике Татарстан и 1.699 в Свердловской области), то тип воспроизводства – суженный. В совокупности с отрицательным естественным приростом Республику Та-

тарстан и Свердловскую область, по крайней мере, в городах, можно сравнивать с таким типом воспроизводства, как в Японии, Южной Корее, Китае, где на одну семью – один ребёнок [2]. К сожалению, в городах – это распространённая ситуация. В сельской местности ещё преобладает простой тип воспроизводства, там более традиционное общество, особенно в Республике Татарстан, потому что этническим татарам более свойственно иметь много детей [6].

Как уже было отмечено, благодаря более высоким социально-экономическим показателям исследуемые субъекты притягивают мигрантов, что позволяет сохранять и даже увеличивать общую численность населения. Однако миграционный прирост в Республику Татарстан выше (таблицы 3 и 4).

Таблица 3.

Миграционный прирост населения Республики Татарстан

Год	Количество человек
2009	11211
2010	4691
2011	11998
2012	9786
2013	5926

Таблица 4.

Миграционный прирост (убыль) населения Свердловской области

Год	Количество человек
2009	857
2010	-7299
2011	13143
2012	6742
2013	1884

Отмеченные выше тенденции можно связать с большей привлекательностью Республики Татарстан в последнее время, обусловленной крупными федеральными программами финансирования. Главный пункт, куда съезжаются мигранты – это столица субъекта. Казань в сравнении с Екатеринбургом за последние годы получила намного больше инвестиций, чему было много причин: тысячелетие в 2005 году, универсиада, несколько чемпионатов мира по видам спорта. Отсюда, за исключением 2012 года, миграционный поток в Татарстан превышал поток в Свердловскую область, хотя и она остаётся привлекательным регионом. Заработная плата здесь выше, чем в среднем по России, а если соотнести этот показатель в столицах субъектов за 2013 год, то разница составит около 8 тысяч рублей (Казань – 29555 рублей, Екатеринбург – 37267 рублей) [3]. Половозрастная структура никак не выделяется на фоне среднего значения по РФ. Женщин больше, чем мужчин, что ожидаемо. Причём в молодом возрасте наоборот, и только по достижении трудоспособного возраста число женщин и мужчин выравнивается, а потом мужчин становится меньше, что связано с их меньшей продолжительностью жизни. Примечательно, что за 2010 год соотношение мужчин и женщин в двух субъектах отличается лишь на 0.3%. В Татарстане 53.8% мужчин и 46.2% женщин [4], а в Свердловской области 54.1% и 43.9% [5] соответственно. Исходя из статистики по Свердловской области, можно сделать вывод, что число трудоспособного населения с каждым годом уменьшается, а число населения старше трудоспособного возраста увеличивается. Если сравнить 1990 год и 2015-ый, то их процент возрос с 18.7% до 24.6%. Процент же населения младше трудоспо-

собного возраста снизился с 24.4% до 18.1%, хотя в 2008 году было ещё хуже -15.5%. В Татарстане то же самое с той лишь разницей, что общая численность населения там меньше. Всё это указывает на сильную демографическую нагрузку: в Татарстане на 1000 лиц в трудоспособном возрасте в 2010 году приходился 601 человек нетрудоспособного, а в Свердловской области 609 человек.

По этническому составу между двумя субъектами самые яркие отличия. Свердловская область – регион с большим процентом русского населения (по переписи 2010 года – 90.6%). На втором месте татары, которых проживает 3.5% от общего числа на территории области. Стоит отметить также, что в области проживают народы, родными для которых являются соседние регионы. К ним, например, относятся, манси, чувашаи, мордва, башкиры, удмурты, хотя в сумме они наберут чуть больше 2%. В Республике Татарстан преобладающая нация – татары (по переписи 2010 года – 53.2%), но велика и доля русских (39.7%). К Татарстану Республика Чувашия ближе, с чем связано большее распространение чувашей – 3.1%. Здесь уже нет таких народов, как манси, настоящая родина которых на северо-востоке, за Свердловской областью, зато присутствуют такие коренные народы, как кряшены и булгары. Разное у двух субъектов и распространение религии. Если в Татарстане больше всего людей верует в ислам, то в Свердловской области православие, при этом доля православия в Татарстане выше, чем доля ислама в Свердловской области. Тут прослеживается прямая связь с национальным составом. Татары исповедуют ислам, русские – православие. Помимо этого, в каждом из субъектов есть приверженцы других религий: католицизм, протестантизм, буддизм и т.д. Однако приверженцы каждой из таких религий составляют не более 1% от общего числа. Большую долю в религиозном составе занимают атеисты.

В Республике Татарстан на 1 января 2010 года насчитывалось 22 города и 18 посёлков городского типа. В Свердловской области 47 городов, что значительно больше, и 27 посёлков городского типа. С этим связано и высокое соотношение городского населения к сельскому (84% против 16%). В Татарстане же это соотношение 76% и 24%. Данные приведены на 2014 год. Расселение в двух субъектах имеет различия, о чём можно судить хотя бы плотности населения. В Свердловской области в 2015 году 22.27 чел/км², в Татарстане в два раза больше – 56.82 чел/км². При этом в Татарстане население распределено более или менее равномерно по всей территории, а в Свердловской области большая часть населения сосредоточена на юге, на что влияет географическое положение двух субъектов. Татарстан располагается в зоне умеренно-континентального климата, а Свердловская область в зоне континентального климата, где условия менее благоприятны, отсюда и большая плотность на юге, где климат не такой суровый, как на севере. Оба субъекта схожи в том, что их поселения строились преимущественно вдоль рек, хотя жителям Татарстана повезло больше, так как через территорию их Республики протекает одна из крупнейших рек России – Волга и расположены крупные водохранилища, Куйбышевское, например.

В крупных городах едва ли получится найти отличия в образе жизни жителей. В условиях глобализации в каждом городе человек ходит за продуктами в супермаркет, имеет доступ примерно к одним и тем же развлечениям. Лишь в деревнях, находящихся на отдалённом расстоянии от крупных городов, люди следуют традициям, свойственным их этносу. Тем не менее, разницу всё же можно проследить по количеству потребления услуг и их направленности. Например, по продаже алкогольных напитков на душу населения Свердловская область стоит выше Татарстана, что указывает на разницу в образе жизни (таблица 5).

Таблица 5.

Потребление на душу населения алкогольных напитков

	Водка и ликероводочные изделия		Коньяки, коньячные напитки (включая бренди, кальвадосы)		Напитки слабоалкогольные (с содержанием этилового спирта не более 9%)		Винодельческая продукция (без шампанских и игристых вин)		Шампанские и игристые вина		Пиво, кроме коктейлей пивных и напитка солодового		Напитки, изготавливаемые на основе пива	
	тыс. дкл	на душу населения	тыс. дкл	на душу населения	тыс. дкл	на душу населения	тыс. дкл	на душу населения	тыс. дкл	на душу населения	тыс. дкл	на душу населения	тыс. дкл	на душу населения
Республика Татарстан	4089,1	10,7	227,5	0,6	127,0	0,3	1453,9	3,8	366,6	1,0	30612,8	79,9	193,8	0,5
Свердловская область	5076,6	11,8	441,5	1,0	735,8	1,7	3076,3	7,1	881,1	2,0	39585,7	91,7	2414,7	5,6

Гораздо больше жители Свердловской области тратят и на потребительские товары в целом.

Таблица 6.

Годовое потребление в денежном выражении на душу населения

	2013 год (руб.)	Место, занимаемое в Российской Федерации 2013
Республика Татарстан	186147	8
Свердловская область	220916	4

Можно также отметить, что в структуре денежных доходов населения и их использования 2 субъекта имеют небольшие различия: одинаково большой процент доходов от предпринимательской деятельности, скрытые доходы. Кроме того, жители двух регионов тратят на покупку товаров и оплату услуг больше, чем в среднем по России: 79.8% - Свердловская область, 80.8% - Республика Татарстан в 2013 году, при среднем значении по России – 73.6%. Примерно одинаковое распределение наблюдается и по всем остальным показателям.

В основном кардинальных отличий при составлении характеристики населения между двумя субъектами нет, кроме этнического и религиозного состава. Также имеются отличия в расселении по территории.

Литература

1. Кругликов В.В.; Городское население Свердловской области в годы Великой Отечественной войны: проблемы демографического развития // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки . 2006. №17 (72). С.44-52.

2. Малышев Ю.А., Казмалова О.Н.; Территориальная сбалансированность структуры воспроизводственных процессов // Вестник ПГУ. Серия: Экономика. – 2012. - №4, с.107-114
3. Российский статистический сборник / Регионы России. Социально-экономические показатели // Росстат. – 2013. – режим доступа:
http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1138623506156
4. Статистический ежегодник Республики Татарстан / население // Татарстанстат. - 2013. - режим доступа:
http://tatstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tatstat/ru/statistics/population/
5. Статистический ежегодник Свердловской области / население // Свердловскстат. - 2013. – режим доступа:
http://sverdl.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/sverdl/ru/statistics/population/
6. Ягудин Р.Х.; Тенденции смертности сельского населения Республики Татарстан // ПМ . 2012. №8 (64). С.186-190.

ОПЫТ СОЗДАНИЯ ШКОЛЬНОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ КОПИЛКИ

*А. В., Столбов, магистрат,
ФГБОУ ВПО УРГУ, Россия, г. Екатеринбург*

***Аннотация:** рассматривается опыт создания школьной туристско-краеведческой электронной копилки. Недостатки традиционных носителей информации и преимущества электронных способов хранения туристско-краеведческой информации. Рассмотрены направления и правила сбора информации, в соответствии с основными правилами краеведческой библиографии. Приводятся примеры практического применения электронной краеведческой копилки.*

***Ключевые слова:** ИКТ, краеведение, туризм.*

«Воспитательное и образовательное пространство общеобразовательной школы, составляющей основу государственно - общественной системы воспитания, должно наполняться ценностями, общими для всех россиян, принадлежащих к разным конфессиям и этносам, живущих в разных регионах нашей страны. Эти ценности, являющиеся основой духовной нравственности развития, воспитания и социализации личности могут быть определены как **базовые национальные ценности**, хранимые в религиозных, культурных, социально - исторических, семейных традициях народов России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие эффективное развитие страны в современных условиях. Базовые национальные ценности могут быть систематизированы в определенные группы по источникам нравственности и человечности,... » [3,с.10].

Традиционными источниками нравственности является патриотизм (любовь к России, к своему народу. К своей малой родине; служению Отечеству) [3,с.11].

Туристско - краеведческая деятельность всегда была одним из главных направлений школы, а с созданием туристско - краеведческой инновационной площадки на базе образовательной школы стало приоритетным.

Школьники совместно с учителями не только принимают участие в походах и экскурсиях, но и разрабатывают новые туристические и экскурсионные маршруты,

участвуя в различных конкурсах исследовательских проектов. Кабинет географии нашей школы уже много лет является не только хранителем накопленных краеведческих материалов: книги, альбомы, вырезки из газет, журналы, фотографии и другие материалы. Собранные материалы хранились на бумажных носителях, которые желтели, рвались, а электронные носители имеют значительные преимущества перед ними:

- по объему (размеру) хранимой информации;
- по экономичности и оперативности предоставления актуальной информации;
- по возможности предоставления в виде, удобном потребителю. [5]

В последние годы в школе обучающиеся и учителя занимаются созданием электронной краеведческой копилки, решая сложную задачу расширения границ информационности. Цели создания электронной краеведческой копилки: расширение доступа к краеведческому материалу, сохранение накопленного материала. Основными источниками формирования электронной краеведческой копилки: оцифровка печатных изданий и фотографии, сбор электронных ресурсов, свободно размещенных в Интернете, фото отчеты с мероприятий туристско – краеведческой направленности школы, карты, исследовательские проекты обучающихся с рецензиями.

Чтобы результат создания электронной краеведческой копилки стал действительно полезным, мы изучили опыт библиотек и создали алгоритм сбора информации. Договорились о направлениях и правилах сбора информации, в соответствии с основными правилами краеведческой библиографии. Персоналии местных уроженцев и деятелей (фото, биография). Учреждения и предприятия (даты возникновения, прежние названия, преобразования, характер деятельности, местонахождение, связь с персонами). Географические объекты (даты возникновения, прежние названия, изменения административной подчиненности, достопримечательности и т.п.). Памятники истории, культуры или сооружения (описание, изображения, даты сооружения, возникновения, связи с персонами) [1]. Отдельные специальные темы, связанные со Свердловской областью: промыслы, местный фольклор и пр. Интернет ресурсы представляют собственную краеведческую информацию, поэтому в электронной краеведческой копилке используются гиперссылки, а также коллекция ссылок на другие сайты, коллекция имеет аннотацию. В первый четверг месяца на заседании юных краеведов проводится обсуждение собранного нового материала. Все заимствованная краеведческая информация обязательно ссылки на источники. На каждый электронный формируются теги, полное библиографическое описание. Авторские права на материалы, размещенные в электронной краеведческой копилке за создателем этого материала. Доступ к ресурсам краеведческой копилки осуществляется по школьной локальной сети. Планируется создание на сайте школы страничку «краеведческая копилка»

Юные краеведы, учителя используют материалы краеведческой копилки, в урочной и внеурочной деятельности, при работе над исследовательскими проектами. Например: 2000 году Алексеевым Андреем был создан проект «Исеть – река жизни», в котором одна глава была посвящена берегу реки с фотографиями. Рассматривая фото, ученики обратили внимание, что набережная Исети существенно изменилась и появилась идея проспекта проекта «Пешеходная экскурсия по берегу реки Исеть «Прогулка к царскому мосту»». 2015 году участие с этим проектом в очно-заочной конференции для школьников «Знай, свой край» Торочкиной Натальи ученицы 7 класса принесло первое место школе. В этом же году из этого проекта возникла идея другого исследовательского проекта «Тарасовская набережная Труда имени Горького».

Выбирая маршрут похода выходного дня учащиеся изучили карто-схемы из книги (электронный вариант) « маршруты выходного дня» Е.Маслеников, Р.Рубель,

сопоставили с онлайн спутниковой картой Свердловской области и создали новый маршрут. В результате Колбич Анастасии учащаяся 5 класса был разработан и апробирован проект проспект маршрута выходного дня «Граница Европа и Азия». Она стала призером в конкурсе походов выходного дня. Проходящего в рамках большого географического фестиваля «Моя Земля» Уральским государственным педагогическим университетом, на базе географо - биологического факультета. Мероприятие проводилось совместно со Свердловским отделением Русского географического общества при поддержке журнала «Уральский следопыт» и включало различные формы реализации социально значимой, туристско - краеведческой, проектной и исследовательской деятельности молодежи.

Литература

1. Балацкая Н.М. Секция «Краеведение в современных библиотеках»// Информационный бюллетень Российской библиотечной ассоциации.- 2005.-.№34.- С.18-19.
2. Краеведение: Учеб. Пособие/ М.А. Никонов. – М.: Издательский центр «Академия», 2009.-157с.
3. Фундаментальное ядро содержания общего образования/ под ред. В.В. Козлова, А.М.Кондакова, - М.: Просвещение, 2009.-59 с.
4. Библиотечный вестник Карелии (1)- документ - Режим доступа: <http://refdb.ru/look/1040950-pall.html>
5. Носитель информации – Википедия - Режим доступа:https://ru.wikipedia.org/wiki/Носитель_информации
6. По окрестностям Свердловска. 1969 год.- Режим доступа: <http://www.1723.ru/read/map-okr/okr-1969.htm>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

НАЦИОНАЛЬНОЕ ДОКУМЕНТАЛЬНОЕ КИНО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕГО ЗВЕНА

*Е. В. Абросимова, Е. Д. Казанцева, М. А. Утева,
магистранты отделения культурологии исторического факультета
ФГБОУ ВПО ПГГПУ, г. Пермь, Россия*

Аннотация: В статье авторы поднимают вопрос о медиаобразовании, его роли в формировании личностных компетенций школьников старшего звена. Рассматривается проблема формирования межкультурной компетенции школьников, возможность ее формирования посредством документального кино. Приводится примерный алгоритм работы с медиа (в частности, кино). В качестве примера были взяты фильмы Краковского фестиваля, участвовавшие в МКФ «Флаэртиана-2015».

Ключевые слова: медиаобразование, личностные компетенции, компетентностный подход, польское кино, флаэртиана.

В последние годы в Восточной Европе мы можем наблюдать довольно напряженную социально-культурную и политическую ситуацию: трагическая судьба Югославии, события на Украине. Крайне неоднозначная ситуация предстает перед нами во взаимоотношениях двух славянских государств: России и Польши. Существует две точки зрения на сложившуюся ситуацию: представители одной из них призывают к солидарности славянских народов, представители другой – по итогам социологических опросов утверждают о крайне негативном положении россиян в сознании польского общества (третье место вслед за цыганами и румынами). Одной из причин возникающих конфликтов является недостаток информации о культуре соседствующих народов. Решению данной проблемы могут способствовать новые образовательные программы.

ФГОС обговаривает основные задачи общеобразовательной политики, заключающиеся в обеспечении современного уровня качества образования, основывающегося на его соответствии актуальным потребностям личности, общества и государства. Многоаспектность модернизации образования обеспечивает интерес методистов и учителей к новым подходам и средствам обучения. Современный образовательный стандарт подразумевает, что обучение в школе нацелено не на передачу знаний от учителя ученикам, не только на формирование у школьников определенной системы умений и навыков, а на решение жизненных задач. Целью обучения теперь является формирование различных компетенций, то есть по окончании обучения учащиеся должны соответствовать неким заданным социальным требованиям к образовательной подготовке. Владение компетенциями необходимо ученикам для качественной и продуктивной деятельности в определенной сфере. Одна из современных задач обучения для учащегося – научиться решать проблемы различной сложности и адаптироваться в социальных обстоятельствах.

В Федеральном Государственном Образовательном Стандарте указано, что компетенции, которыми должны овладеть школьники, подразделяются на три вида:

- личностные;
- предметные;
- метапредметные.

Кроме того, в документах ЮНЕСКО сформулированы ключевые компетенции, т.е. фундаментальные цели образования:

- научить получать знания (учить учиться);
- научить работать и зарабатывать (учение для труда);
- научить жить (учение для бытия);
- научить жить вместе (учение для совместной жизни).

Таким образом, важность компетентного подхода и его основные отличия от традиционной системы обучения закреплены в современных зарубежных и отечественных официальных документах.

Стоит отметить, что для развития учащихся самыми значимыми являются личностные компетенции, школа же, в основном, нацелена на формирование предметных, а значит, для гармоничного развития личности школьникам необходима некая систематическая деятельность, направленная на развитие именно личностных компетенций. Исследованием проблем компетентного подхода и компетенциями занимались такие исследователи как: С. В. Тришина, А. В. Хуторской, Н. А. Переломова, С. А. Денисова, И. А. Зимняя, Г. В. Пичугина, Г. Ф. Устинина, А. Ю. Муратов, В. А. Болотов, В. В. Краевский, Г. В. Селевко, В. В. Сериков, Дж. Равен, М. Бирам, Н. Н. Васильева, К. Кнапп и др.

Очевидно, что существующее в настоящее время противоречие между нарастающим объемом знаний и необходимостью их качественного, осмысленного освоения может быть решено за счет эффективного использования в образовательном пространстве современной школы инновационных образовательных технологий, где дискуссия занимает особое место. В настоящее время она является одной из важнейших форм образовательной деятельности, стимулирующей инициативность учащихся, развитие дискуссионной культуры, толерантности.

Современное общество предъявляет совершенно иные требования к выпускникам школы. В современной ситуации успешность человека определяется не накопленными знаниями, так как некоторые из них успевают устареть еще до того, как учащийся окончит школу, а наличием ключевых компетенций и творческих способностей. Современное постиндустриальное или информационное общество можно охарактеризовать интенсификацией взаимодействия различных культур, ростом межкультурного и межличностного общения во всех возрастных категориях, включая школьников.

Идеальный выпускник – это не эрудит с широким кругозором, а человек, умеющий ставить перед собой цели, достигать их, эффективно общаться, жить в информационном и поликультурном мире, делать осознанный выбор и нести за него ответственность, решать проблемы, в том числе и нестандартные, быть хозяином своей жизни. Поэтому большое значение приобретает развитие личностных компетенций. Совет Европы определил компетенции, формированию которых придается важное значение, среди которых в современной нестабильной политической и культурной ситуации первоочередными являются межкультурные компетенции, способствующие положительным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, пониманию и уважению друг друга.

Межкультурная компетенция обуславливается отсутствием знаний страноведческого или регионоведческого характера, определенных фактов об иной культуре, кроме того она включает некий социальный опыт и определенные информационные умения и навыки, способствующие пониманию действий или поведения людей иной культуры. Здесь мы можем, вслед за В.Ф. Олешко, говорить о таких компетенциях

как «толерантность/интолерантность личности как форма принятия/непринятия чужой инаковости, терпимость/нетерпимость к разнообразию и готовность подвергать сомнению некоторые собственные представления и нормы характеризуют индивида не только в повседневном бытии, но и в информационной деятельности» [6, с. 21].

А. Ю. Муратов указывает, что межкультурная компетенция личности, как сложное личностное образование, включает в себя:

- «лично значимые знания об изучаемой культуре (о культурных ценностях, о паралингвистических средствах общения, об особенностях коммуникации, о связи языка, мышления и культуры);
- межкультурные умения (добывать новые знания о родной и изучаемой культуре, использовать имеющиеся знания, соотносить явления родной и изучаемой культуры);
- личностные качества, необходимые для достижения взаимопонимания с представителями иных культур, включающие стремление к познанию родной и иностранной культуры, толерантность, эмпатию и критическое мышление;
- опыт межкультурного общения и деятельности, заключающийся в изучении родной и иноязычной культуры в процессе коммуникации с представителями изучаемой культуры» [4].

В связи с вышесказанным, Муратов выделяет следующий алгоритм реализации межкультурной компетенции у школьников:

- Выявление целей и задач, способствующих формированию межкультурной компетенции личности, которая включает в себя владение учащимися лично значимыми знаниями об изучаемой культуре, формирование межкультурных умений, развитие личностных качеств, способствующих достижению взаимопонимания с представителями иных культур, а также приобретению опыта межкультурного общения и деятельности.
- Осуществление диалогической коммуникации представителей различных культур посредством документального кино.
- Методы, формы и средства формирования межкультурной компетенции, включающие общение учащихся с представителями иных культур в ходе участия в фестивале.
- Диагностика уровня (оптимальный, достаточный, недостаточный и критический) сформированности межкультурной компетенции, посредством различных форм и методов осуществляемая посредством анкетирования учащихся.

Для решения проблемы формирования межкультурной компетенции одним из наиболее эффективных средств может быть медиаобразование.

На сегодняшний день использование медиаобразования в процесс обучения является весьма актуальным и перспективным направлением. Проблемами медиаобразования занимались такие исследователи как: А. В. Федоров, А. А. Левицкая, И. В. Челышева, Е. В. Мурюкина, В. Л. Колесниченко, Г. В. Михалева, Р. В. Сердюков, Н. Б. Кириллова, С. В. Колядко, А. А. Новикова, В. В. Гура, Н. В. Змановская, С. М. Иванова, Н. А. Коновалова, Н. А. Леготина, Г. А. Поличко, Ю. Н. Усов и др. Медиаобразование основывается на материале экранных искусств, которые можно охарактеризовать как «искусства, основанные на экранной форме воспроизведения (киноискусство, художественное телевидение, видеоарт, компьютерная графика и т. д.) действительности» [8, с. 67]. Одним из ресурсов развития личности в современном мире является кино: правильно подобранный материал может выполнять образова-

тельные, воспитательные, развивающие функции. На настоящий момент кино является одним из наиболее влиятельных факторов социализации подростков и молодежи, оказывает влияние на мировоззрение школьников, способствует развитию таких качеств и компетенций как критическое мышление, способствующее развитию независимых суждений, и толерантность. Кино воздействует одновременно на несколько органов чувств, зачастую создает ощущение отдельно существующей параллельной реальности, что способствует развитию воображения, эмпатии, иногда идентификации с героем. Так, например, Умберто Эко утверждает, что современные фильмы о Супермене полезны, так как дают маленьким зрителям понять, что в каждом из обычных людей может скрываться необыкновенная способность и сила.

Один из основателей медиаобразования, Маршалл Маклюэн писал о том, что кино и все средства коммуникации являются силой формирования человека, культуры и общества. Это приводит к тому, что для каждого человека (в том числе и для школьника), окруженного каждый день потоками различной информации, большое значение имеет способность правильно воспринимать и трактовать новую информацию, т.е. быть медиаграмотным или медиакомпетентным.

Цели медиаобразования в разных странах имеют свою специфику, например, в Великобритании изначально главной была культурно-просветительская сторона. Считалось, что средства массовой информации представляют собой «низкую» культуру, которая может разрушить у детей ценности «высокой культуры». В США основной акцент был сделан на морально-этической стороне: существовали опасения в том, что СМИ могут привить детям ценности и поведение, неприемлемые для общества. В 1970-х годах медиаобразование приобрело еще один аспект – политический. Сложилось представление о том, что СМИ ответственны за формирование политических взглядов и верований. Таким образом, традиционное медиаобразование выдвигало следующие цели воспитания детей:

- уважение высокой культуры,
- морально здоровые нормы поведения,
- рациональные представления о политике.

В наше время медиаобразование является важной частью обучения школьников в зарубежных странах: в Германии каждый желающий учитель может обратиться в киноархив для получения нужного фильма или составления программы на учебную тему. В Южной Африке занятия с использованием киноматериалов для детей и взрослых на актуальные и злободневные в обществе темы проходят при участии психологов и медиапедагогов.

Многие отечественные исследователи отмечают «проблему подготовки подрастающего поколения к жизни в эпоху информационного «взрыва», информационных технологий, возрастания роли информации как экономической категории», по мнению Л.С. Зазнобиной: «выпускник школы оказывается не готовым к интеграции в мировое информационное пространство» [3, с. 40].

Е.Л. Вартанова и Я.Н. Засурский утверждают: «Медиаобразование необходимо встраивать в учебные программы и учебные планы средних школ, средних специальных учебных заведений и вузов» [2].

А.В. Федоров подчеркивает, что медиаобразование способно стать проводником между людьми различных национальностей и культур: «И именно медиакультура на новом уровне технических возможностей (спутниковое телевидение, видео, Интернет и т.д.) эффективно способствует такому объединению, создает невиданные прежде возможности для диалога культур в глобальном (диалог культур наций, стран), в

межличностном, и в интровертном (внутриличностном) уровнях. Медиаобразование опирается на возможности «диалога культур», который позволяет избежать национальной замкнутости, выйти на уровень сопоставления, сравнительного анализа различных дидактических подходов в разных странах планеты, а, следовательно, постоянно совершенствовать педагогическую теорию и методику» [9].

Правильно подобранный киноматериал, с учетом возрастных особенностей и интереса учащихся, моральных норм, уже имеющихся знаний и т.п., позволяет учащимся влиться и изучить новую, неизвестную или малоизвестную культурную среду, познать и усовершенствовать определенные нормы этики и морали. В данном случае мы говорим о так называемой межкультурной коммуникации.

Примером подобной работы с пермскими школьниками является деятельность отдела Медиаобразования КГАУК «Пермкино» и фестиваля документального кино «Флаэртиана». Отличительной особенностью фестиваля является представление фильмов самими режиссерами, в том числе и иностранными, что является хорошей языковой практикой с носителем иностранного языка. Возможность обсудить с режиссером его идеи, авторские замыслы позволяют лучше понять содержание отсмотренного материала.

Документальное кино позволяет увидеть специфику культуры и повседневной жизни другого народа. Как наиболее реалистичный вид искусства, документальное кино демонстрирует зрителю актуальные проблемы конкретного общества. При просмотре зритель анализирует, рефлексит, учится видеть другую, несвойственную ему точку зрения, отождествляет себя с героем, что создает условия для осознания и решения собственных проблем.

Документальное кино содержит серьезный когнитивный и аксиологический потенциал, который важно использовать при изучении темы. Исследования показывают, что учебный материал, преподнесенный в виде фильма, усваивается гораздо лучше, чем тот же материал, пересказанный учителем. Дело здесь, видимо, в наглядности и отшлифованности подачи материала.

В связи с вышеуказанной проблемой, а именно взаимоотношение государств в Центральной и Восточной Европе, в качестве медиа-ресурсов целесообразно использовать национальное документальное кино. Ведь благодаря своей «реалистичности» оно способствует большему зрительскому вниманию, участию и сопереживанию, так как всем известно, что истории, героев на экране – это не плод фантазии режиссера и сценариста, а самая настоящая, иногда шокирующая реальность.

Исследованием национального кино занимались: С. Анашкин, Р. Бадалов, Д. Дондурей, О.Г. Кривилева, Е.Н. Савельева, А.А. Семенова, Е. Стишова, М. Туркави, И.И. Хатковская и др.

В статье мы хотели бы подробнее остановиться на взаимоотношениях двух славянских государств: России и Польши. Исторически сложилось, что мирные периоды в отношениях этих стран перемежались частыми вооруженными конфликтами.

Еще Николай Бердяев отмечал, что «...Национальное чувство искалечено у нас, русских, наших внутренним рабством, у поляков - их внешним рабством. Русский народ должен искупить свою историческую вину перед народом польским, понять чуждое ему в душе Польши и не считать дурным непохожий на его собственный духовный склад. Польский же народ должен почувствовать и понять душу России, освободиться от ложного и дурного презрения, которому иной духовный склад кажется низшим и некультурным» [1]. Чтоб не допустить национализма в отношениях этих двух народов, необходимо еще со школьного возраста ориентировать учащихся на

межкультурный диалог, то есть способствовать формированию межкультурной компетенции. Нередки случаи, когда в конфликте основной причиной является непонимание и незнание чужой культуры или уже сформированные в обществе негативные стереотипы о ней. На наш взгляд, частично исправить подобное положение дел возможно, внедряя в школы медиаобразовательные проекты с использованием именно польского документального кино. В разное время исследованием польского кино занимались: Б. Балаш, М. Гижицкий, Д. Горелов, А. Крук, Й. Маймурек, А. Питрус и др.

В рамках данной статьи в качестве примера мы взяли фильмы Краковского кинофестиваля польского документального кино, представленные на фестивале «Флаэртиана» в Перми в 2015 году. В целом, говоря о кинематографе Польши, следует сказать, что это одна из культурных доминант, так здесь налицо собственный национальный стиль и способ подачи режиссерского замысла.

Из польской документалистики нельзя не вспомнить Кшиштофа Кеслевского. Так характеризует его творчество Катажина Тарас: «Ключевое в его творчестве понятие – "нравственная ответственность камеры". Его интересовало, как далеко может зайти режиссер-документалист, передавая максимум информации, но не нанося ущерба своему герою» [8].

Ключевыми фигурами являются представители «краковской школы»: Богдан Косинский, Марек Пивовский, Марцель Лозинский, Кшиштоф Кеслевский, Томаш Зыгадло, Кшиштоф Градовский. «Вместо социологического описания они предлагали провоцировать или реконструировать действительность, чтобы дойти до самой сути интересующего их явления. Не доверяя камере и создаваемому ею образу, они обогатили документальные фильмы высказываниями героев. Они требовали от кинематографистов политической ангажированности и публицистического накала, а не уравновешенного взгляда» [7].

В рамках данной статьи нами предпринята попытка создания алгоритма по формированию межкультурной компетенции у школьников старшего звена на примере двух фильмов Краковского кинофестиваля.

Методика проведения занятия для школьников старшего звена с использованием медиаматериалов (на примере фильмов Богдана Дзиворского «Несколько историй о человеке» 1983 г. и Моники Павлючук «Конец света» 2015 г.).

Богдан Дзиворский – известный польский режиссер, получивший награды на различных фестивалях в Бильбао, Брюсселе, Лейпциге, Марселе, Оберхаузене, Сан-Себастьяне, Кракове и т. д.

Фильм «Несколько историй о человеке» был снят в 1983 году как биография Ежи Орловского, художника-графика без рук. «Сцены, снятые в духе импрессионизма, представляют главного героя в разных ситуациях: вот он справляется с работой по дому, вот прыгает в воду, а еще катается на лыжах и рисует. Даже самое простое движение требует от него борьбы, стойкости и невероятной выносливости» [5].

Фильм другого режиссера, Моники Павлючук, так же наполнен глубоким и ярким содержанием. Он повествует о том, как за одну ночь могут пересечься несколько историй. В фильме представлены различные истории людей, замученных собственным одиночеством, желающих разделить его с кем-то. Одни звонят на радио, где в эту самую ночь диджей поднял тему конца света (что он значит для каждого из нас?), другие набирают 112, даже если в этом нет острой необходимости. Все эти истории переплетаются между собой.

Работа с фильмом состоит из нескольких этапов:

1. Организационный (подготовительный) – совместная постановка с учащимися целей и задач занятия, ознакомление с темой, введение в соответствующий дискурс.
2. Информационный – постановка проблемных вопросов, непосредственно перед просмотром фильма. Учащимся необходимо обратить внимание на то, какие трудности возникли перед героями фильма и какими путями они с ними справляются. Предупредить школьников, что им дается возможность задать интересующие вопросы режиссеру фильма.
3. Просмотр фильма – проводится модераторами фестиваля «Флаэртиана».
4. Коммуникационный – обсуждение после фильма, диалог с режиссером: вопросы о польской культуре, о последующей жизни героев фильма. Учащимся дается задание: выступить в качестве режиссера документального кино в контексте русской культуры.
5. Проектирование – учащиеся выполняют задание: в течение одного месяца школьники снимают фильм на аналогичную тематику и представляют фильмы одноклассникам, обосновывают выбор проблемы, героев. Как один из альтернативных вариантов: проведение репортажей с представителями по выбранной тематике, предоставление отчета в виде статьи.
6. Подведение итогов – обсуждение с учащимися точек соприкосновения и различий польской и русской культуры. Учащиеся совместно с учителем делают вывод о наличии общих черт между разными культурами и возможностях диалога между ними.

Данная методика предоставляет школьникам возможность знакомства с иной культурой, идентификации с героями фильмов, позволит хотя бы односторонне – со стороны российских школьников – преодолеть «культурную безграмотность», создать условия для мирного разрешения межнациональных и межкультурных конфликтов.

Подобные занятия можно встраивать в учебные программы и учебные планы школ и других учебных заведений. Это может быть реализовано как в форме отдельных уроков, так и в виде специальных курсов. В рамках таких образовательных курсов можно также развивать игровые формы преподавания для детей дошкольного и младшего школьного возраста, кружки и факультативы для учащихся.

Таким образом, национальное документальное кино является действенным фактором развития и формирования личностных компетенций в условиях напряженной социально-культурной и политической ситуации, т.к. позволяет зрителям увидеть, проанализировать и сравнить современную культуру повседневности родной и изучаемой страны. Внедрение в педагогическую практику занятий на основе документального кино, использование национального кино как образовательного ресурса позволит снизить несоответствие между желаемым уровнем информированности о культуре славянских народов и реальным уровнем знаний. Развивающий и воспитательный потенциал кино способен снизить несоответствие между уровнем сформированности личностных и предметных компетенций по окончании школьного образования.

Литература

1. Бердяев Н.А. Судьба России (Сборник статей, 1914 – 1917) // III. Души народов. Русская и польская душа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.krotov.info/library/02_b/berdyayev/1918_15_19.html
2. Варганова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//Информационное общество. – 2003. – №3. – с. 5-10.

3. Зазнобина Л.С. Проект стандарта медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального и среднего общего образования. – М. – 1999.
4. Муратов А.Ю. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе обучения английскому языку с использованием телекоммуникаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-mezhkulturnoi-kompetentsii-uchashchikhsya-v-protsesse-obucheniya-angliiskomu-ya>
5. Несколько истории о человеке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.flahertiana.ru/program/film.htm?id=1048>
6. Олешко В.Ф. Массмедиа как актор социального конструирования этничности // Межкультурные коммуникации в современном мире: роль СМИ = Intercultural Communication in the Modern World: the Role of the Mass Media : материалы Международ. науч.(практ. конф. (Екатеринбург, 17–18 апреля 2014 г.) / сост. и науч. ред. Д. Л. Стровский, О. В. Ильина. – Екатеринбург : Изд- во Урал. ун(та, 2014. – 200 с.
7. Тарас К. Польское документальное кино 1971-2003 гг. – «Новая Польша», № 3, 2004 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.krotov.info/library/02_b/berdyaev/1918_15_19.html
<http://novpol.ru/index.php?id=206>
8. Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Колесниченко В.Л., Михалева Г.В., Сердюков Р.В. Научно образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». – М.: МОО «Информация для всех». – 2012. – 614 с.
9. Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория. – М.:МОО «Информация для всех». – 2015. – 450 с.

ОСНОВНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДО

*А. В. Аносова, магистрант
Института специального образования
ФГБОУ ВПО «УрГПУ»,
Россия, г. Екатеринбург*

***Аннотация:** статья посвящена принципам федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, описаны дополнительные принципы необходимые для реализации модели интеграции содержания федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья.*

***Ключевые слова:** Федеральный государственный стандарт, научные подходы, принципы, задачи.*

С 1 сентября 2013 года в Российской Федерации дошкольное образование впервые стало официально признанным полноценным уровнем непрерывного общего образования. Вместе со вступлением в силу нового Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» для всех дошкольных учреждений стал актуален федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) утверждён 17 октября 2013 года Приказом №1155 Министерства образо-

вания и науки РФ и вступил в силу с 1 января 2014 года).

ФГОС дошкольного образования отражает согласованные социально-культурные, общественно-государственные ожидания относительно уровня дошкольного образования, которые являются ориентирами для учредителей дошкольных организаций, специалистов системы образования, семей воспитанников и широкой общественности.

Новая система координат, повлиявшая на формирование ФГОС дошкольного образования, призывает, прежде всего, ценить, а не оценивать ребёнка. Кроме того, это серьёзный шаг на пути к повышению ценности и обособлению образования в детских садах как самостоятельного звена общего образования.

Теперь образование в ДОУ рассматривается не как предварительный этап перед обучением в школе, а как самостоятельный важный период в жизни ребёнка, как важная веха на пути непрерывного образования в жизни человека.

Изменение педагогического воздействия с одностороннего влияния «педагог-ребёнок» на более многогранное и объёмное взаимодействие в системе **«ребёнок-взрослые-сверстники»**.

При реализации программы реализуются следующие научные подходы:

Культурно-исторический подход определяет развитие ребенка как «...процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях» (Л. С. Выготский)

Личностный подход исходит из положения, что в основе развития лежит прежде всего эволюция поведения и интересов ребенка, изменение структуры направленности его поведения. Поступательное развитие ребенка главным образом происходит за счет его личностного развития. В дошкольном возрасте социальные мотивы поведения развиты еще слабо, а потому в этот возрастной период деятельность мотивируется в основном непосредственными мотивами. Исходя из этого, предлагаемая ребенку деятельность должна быть для него осмысленной, только в этом случае она будет оказывать на него развивающее воздействие (по Л. С. Выготскому, А. Н. Леонтьеву, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконину, А. В. Запорожцу) Деятельностный подход рассматривает деятельность наравне с обучением как движущую силу психического развития ребенка. В каждом возрасте существует своя ведущая деятельность, внутри которой возникают новые виды деятельности, развиваются (перестраиваются) психические процессы и возникают личностные новообразования (по Л. Н. Леонтьеву, Д. Б. Эльконину, А. В. Запорожцу, В. В. Давыдову)

В модель образовательного процесса, ориентированного на интеграции познавательного и речевого развития, входят следующие компоненты :

Целевой(целеполагание)- включает в себя цели (стратегическую и тактическую). Цель определяет задачи, реализуемые в определенных условиях.

Содержательные – Определяет принципы, направления реализации работы и всю совокупность формируемых отношений, ценностных ориентаций, опыта деятельности и общения, знаний.

Деятельностный (организационно-управленческий)- характеризует формы, способы, средства организации и осуществления воспитательного взаимодействия, направленного на реализацию целей и задач, освоения содержания образовательного процесса.

Результативный – показывает достигнутые результаты и степень эффективно-

сти педагогического процесса, обеспечивает управление качеством воспитательно-образовательной деятельности.

Ресурсный – отражает условия и факторы протекания образовательного процесса в целях его оптимизации.

Исходя из положений ФГОС ДО этот уровень образования не является обязательным и не имеет четких требований к результатам основной образовательной программы, в качестве таковых сформулированы целевые ориентиры единые для всех категорий обучающихся (в том числе для детей с ОВЗ).

Связанные с данными целевыми ориентирами задачи, представленные во ФГОС ДО:

- способности к построению речевого высказывания в ситуации общения, создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей с помощью речи;
- развитие речевой деятельности;
- организации видов деятельности, способствующих развитию речи;
- формирование познавательных интересов и действий ребенка в речевом общении и деятельности;
- предпосылок для грамотности (может выделять звуки в словах и др).

Перечисленные задачи отражаются в содержании образовательной области следующим образом.

Тематический модуль « Речевое общение»:

- владение речью как средством общения
- обогащение активного словаря;
- развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;
- звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;
- формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки для обучения грамоте;- создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей с помощью речи.

Дополнительный принцип, который необходим для реализации модели интеграции содержания ФГОС дошкольного образования и ФГОС для детей с ОВЗ, упомянут в статье 13

Общие требования к реализации образовательных программ ФЗ «Об образовании в РФ». При реализации образовательных программ организацией, осуществляющей образовательную деятельность, может применяться форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании соответствующих образовательных технологий. Этот принцип в дальнейшем позволит совместить задачи общеразвивающей ООП и комплексных программ для компенсирующих детских садов, группируя – совмещая или дифференцирую – их в рамках содержательных модулей внутри общих образовательных областей. Другой принцип – это принцип уровневой дифференциации задач, содержания и результатов образовательного процесса с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Согласно данному принципу , все содержание программы формируется через действия детей как описание их взаимодействия с содержанием образования и культурных практик. При этом выделяются общегрупповые и индивидуальные задачи образовательного процесса и связанные с ним критерии, отражающие характеристику действий и компетенции воспитанников – обучающихся. Особенно это важно для детей, посещаю-

щих компенсирующие и комбинированные группы, а так же находящихся в условиях интегрированного и инклюзивного воспитания и обучения.

Общегрупповые задачи могут соответствовать стартовому (начальный уровень освоения программы, соответствующий низкому темпу ее освоения) , функциональному (достаточному уровню освоения программы, связанному с нормальным темпом освоения программы) или продвинутому уровню (углубленному и расширенному содержанию программы, связанному с быстрым темпом освоения материала). Они задаются как задачи образовательной деятельности со всей группой детей на целый год и подлежат педагогической диагностике на этапе промежуточного мониторинга.

Индивидуальные задачи задаются педагогом, исходят из интересов и способностей обучающихся, возможностей детей с особыми образовательными потребностями. Они описываются в индивидуальном образовательном маршруте каждого ребенка и корректируются педагогом и специалистами ежемесячно, на основе рабочей программы специалистов и планов их взаимодействия с воспитателями. Данные задачи не выносятся для критериальной оценки качества образовательного процесса на этапе мониторинга и используются только для оценки динамики воспитуемости и обучаемости детей, сделанной в ходе педагогических наблюдений за ребенком. Это означает, что все содержание , представленное в общеразвивающей примерной образовательной программе , можно дифференцировать , ориентируясь на разные планки детского развития.

Вывод: дети с сохранным интеллектом в дошкольном возрасте должны научиться владеть связной речью, вытраивать речевое высказывание в ситуации общения, формирование предпосылок для грамматической грамотности, обогащение активного словаря, владеть звуковой и интонационной культурой речи.

Таким образом к концу дошкольного обучения все дети должны обладать речевыми навыками на уровне достаточном для удовлетворения их социальных и образовательных потребностей, но при этом в стандарте начального образования для лиц с ОВЗ предъявляются требования четкие и конкретные к результатам освоения образовательной программы.

Литература

1. Конструктор адаптированной образовательной программы для детского сада/ под ред. Н.В Микляевой.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] // Российская газета. — 2013. — № 6241, 25 ноябрь [http //www.fifo.ru](http://www.fifo.ru)

ДИСТАНЦИОННЫЕ ФОРМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*М. С. Арасланова, студентка
Института специального образования,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: в данной статье рассмотрены формы логопедической работы с детьми с нарушением речи, особенности работы каждой формы и их преимущества. Выявлены недостатки дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционные формы, дистанционное обучение, дети с нарушениями речи, скайп, сайт, телефонная

Как известно, своевременное и полноценное овладение речью является важным

условием развития личности ребенка. При ежегодном, логопедическом обследовании детей в группах ДОУ, обнаруживаются нарушения речи у 70-80 % обследованных детей, которые нуждаются в логопедической помощи. В настоящие связи с сокращением ставок или отсутствия логопеда, ведет к тому, что большое количество детей с нарушениями речи не получают специализированную логопедическую помощь. В первую очередь, это те, дети которым сложно присутствовать на учебных занятиях в строго определенном месте и в строго определенное время. Дети, проживающие в отдаленных районах, и в силу этого территориально оторванные от учебных и научных центров. В нашей огромной стране специализированные центры расположены, как правило, в крупных городах. Дети, родителей которых большую часть дня заняты на работе, то есть наиболее активная и кредитоспособная часть населения. Родители, не рискуя потерять хорошую работу, могут обеспечить своему ребенку качественные педагогические услуги. Дети, вынужденные из-за состояния здоровья постоянно находиться дома (например, с иммунодефицитом, страдающие тяжелыми физическими недугами).

Дистанционное обучение позволяет проводить коррекцию речевых нарушений в подходящее время и в удобном месте как для ребенка, так и для специалиста, за счет применения современных средств связи и Интернет-технологий. Выделяют несколько дистанционных форм в логопедической работе:

1. Сайт.
2. Электронная почта.
3. Скайп.
4. Телефонная связь.

Сайт – позволяет размещать общую информацию, которая может быть востребована посетителями сайта (информация о речевых нарушениях, артикуляционные упражнения, советы родителям).

Электронная почта – эта форма более индивидуализирована, позволяет вести двухстороннее многократное общение. Возможно решение индивидуальных вопросов и методического оснащения, давать домашнее задание.

Скайп — консультирование, может быть групповое и индивидуальное. Даются рекомендации родителям по выполнению логопедического домашнего задания, обучение родителей логопедическому массажу. Появляется возможность наблюдать за коммуникацией, поведением ребенка в домашних условиях.

Скайп — занятия, каждое дистанционное занятие индивидуально подобрано и рассчитано на одного ребенка, хотя могут быть добавлены еще 2-3 участника. Длительность занятия составляет 15 – 20 минут. Появляется возможность контролировать способы педагогического воздействия родителей и своевременно подсказывать педагогические приемы.

Недостатки:

- искажение видео изображения, недостатки технических возможностей;
- качество наглядных материалов;
- подготовка конспектов занятий;
- подготовка оборудования;
- отсутствие мотивации родителей к занятиям;
- место проведения, отсутствие достаточного освещения, внешние раздражители шум телевизора, присутствие посторонних людей на занятии;
- недостаточный, эмоциональный контакт с ребенком.

Телефонная связь — позволяет договориться о времени дистанционной связи

а также осуществить экспресс диагностику (заключение специалистов, общий анамнез, ранее психомоторное развитие, речевой анамнез, веб-адрес).

Выявлено, что дистанционное обучение имеет ряд преимуществ, это гибкость – возможность получения помощи в любое удобное время; дальное действие – не ограничено расстоянием; экономичность – сокращение расходов на проезд к месту учебы.

Таким образом дистанционное обучение позволяет обеспечить качественной логопедической помощью, в связи с множественными способами связи с детьми, а также осуществлять контроль. Также были определены недостатки этого способа обучения которые необходимо решать, так как они имеют влияние на эффективность обучения.

Литература

1. Андреев, А. А. Введение в дистанционное обучение: Учебно – методическое пособие. – М.: ВУ, 2009.
2. Полат, Е. С. Дистанционное обучение: организационные и педагогические аспекты. – М.: ИНФО, 2006.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАКРЫТОГО ТИПА

*С. Н. Бездетко, студент
Институт специального образования
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

***Аннотация:** в статье представлено описание проекта направленного на формирование у обучающихся с девиантным поведением гражданской самоидентификации в условиях «Специальной общеобразовательной школы закрытого типа № 124» города Екатеринбурга, посредством проведения комплекса мероприятий, посвященных воспитанию активной гражданской позиции.*

***Ключевые слова:** девиантное поведение, патриотическое воспитание, образовательные организации закрытого типа.*

По данным постановления «О стратегии патриотического воспитания граждан в Свердловской области до 2020 года».

Анализ состояния системы патриотического воспитания граждан в Свердловской области показал, что:

1) по суммарной оценке различных видов исследования уровень патриотизма молодежи оценивается как низкий. Респондентам не свойственно руководствоваться патриотическими чувствами в принятии решений, планировании своей жизни. Патриотизм рассматривается как «сопутствующий», необязательный элемент культуры личности, он не престижен для молодежи. В представлении молодежи наиболее яркими носителями патриотических ценностей (более 85%), воплощающими образ патриотов, являются ветераны войн, военнослужащие, учителя, пенсионеры. Себя молодые люди не ассоциируют с патриотами России: только 5% ответивших считают, что молодёжь относится к группе носителей патриотических ценностей;

2) оценка патриотизма, как меры ответственности за свою Родину, не характерна для молодежи. Ощущение причастности к происходящему в стране, регионе, горо-

де проявили только 8% опрошенных, однозначно «нет» ответили 36% респондентов;

3) само понятие патриотизм не дискредитировано в глазах молодежи (негативная и пассивная позиция только у 8-11% по различным возрастным группам).

Мы считаем, что при своевременной и правильно выстроенной работе по реализации проекта можно достичь позитивной динамики изменения образа патриотизма у детей с девиантным поведением, роста их патриотических настроений.

В формировании гражданской личности, сочетающей в себе развитую нравственную, правовую и политическую культуру, ощутимый вклад должна внести общеобразовательная организация, при этом необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого, в том числе и ребенка с девиантным поведением.

Большинство авторов дают определение термину «девиантное поведение», основываясь на специфических особенностях личности подростка с таким поведением.

Так, например, педагог Невский И.А. дает определение девиантному поведению, как социальное поведение, не соответствующее установившимся в данном обществе нормам. Известный социолог И.С. Кон уточняет определение девиантного поведения, рассматривая его как систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры и морали.

Школа, являясь сложным организмом, отражает характер, проблемы и противоречия общества и в значительной степени благодаря своему воспитательному потенциалу определяет ориентацию конкретной личности, отвечает за социализацию личности. Детский возраст является наиболее оптимальным для системы гражданско-патриотического воспитания, так как это период самоутверждения, активного развития социальных интересов и жизненных идеалов. Но реализация гражданско-патриотического воспитания только с помощью знания подхода невозможна. Появляется необходимость в деятельностном компоненте гражданско-патриотического воспитания. Только через активное вовлечение в социальную деятельность и сознательное участие в ней, через изменение климата учреждения, развитие самоуправления можно достигнуть успехов в этом направлении.

Гражданско-патриотическое воспитание в современных условиях – это целенаправленный, нравственно обусловленный процесс подготовки подрастающего поколения к функционированию и взаимодействию в условиях демократического общества, к инициативному труду, участию в управлении социально ценными делами, к реализации прав и обязанностей, а также укрепления ответственности за свой политический, нравственный и правовой выбор, за максимальное развитие своих способностей в целях достижения жизненного успеха. Гражданско-патриотическое воспитание способствует становлению и развитию личности, обладающей качествами гражданина и патриота своей страны.

Проблема заключается в нехватке мероприятий по формированию гражданской самоидентификации у детей с девиантным поведением, обучающихся в условиях образовательной организации закрытого типа.

Проект направлен на детей с девиантным поведением, обучающихся на базе «Специальной общеобразовательной школы закрытого типа № 124» города Екатеринбурга.

Цель реализации нашего проекта : создание условий для формирования у детей с девиантным поведением гражданской самоидентификации.

Девиантное (отклоняющееся) поведение - это поведение индивида или группы, которое не соответствует общепринятым нормам, в результате чего эти нормы ими

нарушаются. Девиантное поведение - следствие неудачного процесса социализации личности: в результате нарушения процессов идентификации и индивидуализации человека, такой индивид легко впадает в состояние "социальной дезорганизации", когда культурные нормы, ценности и социальные взаимосвязи отсутствуют, ослабевают или противоречат друг другу. Такое состояние называется аномией и является основной причиной отклоняющегося поведения.

Проект реализовывался в три этапа, каждый из которых решал свои задачи.

Задачи подготовительного этапа:

1. Создать команду проекта из студентов ИСО УрГПУ
2. Изучить научно–методическую литературу по проблеме формирования у детей с девиантным поведением гражданской самоидентификации.
3. Разработать содержание конструкторов внеурочных мероприятий для занятий с детьми с девиантным поведением, обучающимися на базе «Специальной общеобразовательной школы закрытого типа № 124» г. Екатеринбурга.

Задача основного этапа:

1. Проведение конструкторов внеурочных мероприятий в параллели 7 классов «Специальной общеобразовательной школы закрытого типа № 124» г. Екатеринбурга.

Задача заключительного этапа:

1. Подведение итогов проведенной работы: выявления уровней гражданской самоидентификации у обучающихся 7 классов «Специальной общеобразовательной школы закрытого типа № 124» г. Екатеринбурга.

К реализации данного проекта было привлечено 46 учеников «Специальной общеобразовательной школы закрытого типа № 124» г. Екатеринбурга.

Таким образом, проектной командой должны быть отработаны всего 16 дней в «Специальной общеобразовательной школе закрытого типа № 124» г. Екатеринбурга за 3 месяцев. В дальнейшем планируется отработать еще 32 дня на базе «Специальной общеобразовательной школы закрытого типа № 124» г. Екатеринбурга.

В качестве критериев результативности реализуемого проекта нами были выделены следующие качественные показатели:

1. Чувство патриотизма, товарищества
2. Ответственность за свою Родину
3. Закрепление понятий «патриотизм», «Отечество», «героизм»
4. Чувство уважения к истории своей Родины
5. Воспитание целеустремленности, настойчивости
6. Формирование чувства гражданского долга, гражданской активности

В дальнейшем планируются создание условий для формирования гражданской самоидентификации у детей с девиантным поведением, на параллелях 6 и 8 классов (92 человека).

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*И. А. Бендаль, магистрант
Института специального образования
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: проведен обзор понятий «социальное взаимодействие», «коммуникативная деятельность», «коммуникативные навыки», «общение», в результате

которого получено представление о значении данных явлений в жизни человека. В статье представлены данные теоретического изучения развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста как одного из компонентов социального взаимодействия.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, общение, коммуникативная деятельность, коммуникативные навыки, дети младшего школьного возраста, учебная деятельность.

Для современного общества, его жизненного устройства и социальных отношений характерно существование различных взглядов на окружающий мир, на все сферы человеческой жизни. Вектор развития современной системы образования Российской Федерации отражает демократические тенденции мирового развития, тенденции гуманизации общества. В основу нашего исследования лег интерактивный подход (Э. Берн, Г. Калеро, Г. Келли, А. Левин, Дж. Ниренберг, Т. Ньюком, А. Пиз, Дж. Тибо, Л. Фестингер, Ф. Хайдер, Дж. Хоманс, А. Штангль, В. Шутс и др.), который позволяет рассматривать социальное взаимодействие как закономерный процесс коммуникации, в котором происходит взаимное влияние людей друг на друга (Г. М. Андреева, Е. В. Андреевко, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская).

С позиции интерактивного подхода, социальное взаимодействие – это закономерный процесс коммуникации, в котором осуществляется взаимное влияние людей друг на друга; это особый и важный тип связи, подразумевающий под собой обмен информацией, вопросами, коммуникациями, приказами, мнениями, объяснениями (А. И. Аверьянов, Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, А. Н. Леонтьев, Л. А. Петровская и др.), включающий следующие компоненты: эмоциональный компонент, коммуникативный компонент; выработка единой стратегии поведения в ситуациях, подразумевающих различные эмоциональные состояния.

Более подробно остановимся на содержании коммуникативного компонента социального взаимодействия. Коммуникативная деятельность имеет решающее значение в психическом развитии и в процессе социализации ребенка младшего школьного возраста. В исследованиях М. И. Лисиной, Е. О. Смирновой выделяется особый вид коммуникативной деятельности - общение, имеющий свои специфические структурные компоненты: потребности, предмет, мотивы и средства.

В периоде детства авторами рассматриваются две основные линии развития общения: общение со взрослыми и общение со сверстниками (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, У. Хартуп, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова), при этом отношение к значимости этих линий для дальнейшего развития ребенка у исследователей разнятся. Классик отечественной педагогики и психологии Л. С. Выготский считал, что психическое развитие определяется общением со взрослыми, в то время как зарубежные исследователи доказывали, что общение со сверстниками имеет большее значение в развитии интеллекта и морального развития, чем общение со взрослыми (Ж. Пиаже).

В общении детей младшего школьного возраста выделяется две области взаимоотношений: вертикальная и горизонтальная (У. Хартуп). В вертикальной области (общение со взрослыми) ребенку обеспечивается защита и безопасность, внутренняя базовая модель общения, познание социальных норм общения. Горизонтальные отношения (общение со сверстниками) отличаются равноправием, здесь приобретаются социальные навыки, обеспечивается чувство благополучия.

Проведенный нами анализ исследований по проблеме позволил сделать вывод о том, что общение со взрослым определяет формирование внутренней позиции ре-

бенка, формирование произвольности всех психических процессов, при этом особое значение приобретает успешность отношений «ребенок-учитель» (Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, И. С. Славина). Учитель, являясь носителем социально заданных норм и правил, определяет статусное место ребенка в классном коллективе и влияет на успешность общения со сверстниками (Д. Б. Эльконин, Т. Д. Марцинковская).

Общение со сверстниками в младшем школьном возрасте также имеет большое значение, так как характер общения, форма организации общения со сверстниками определяет не только развитие адекватного образа-Я и успешность социализации, но и стимулирует успешность обучения. Обучающиеся, работающие в форме совместной деятельности со сверстниками в классе, в два раза лучше оценивают свои возможности и уровень знаний, по сравнению с учениками, занимающимися традиционным способом. Такие качества, как критичность, терпимость, умение встать на точку зрения другого, развиваются только при общении детей между собой. В младшем школьном возрасте постепенно развивается децентрация, что позволяет детям понимать чувства и мысли других людей. Дети пытаются осмыслить свой опыт как организованное целое, начинают постигать принципы и правила, по которым строится общение у людей.

Таким образом, если в раннем возрасте ребенок при взаимодействии и общении ориентируется на взрослого и его эмоциональные проявления, мимику, речь, в дошкольном возрасте ребенок ориентируется еще и на оценку и поведение сверстника. В период младшего школьного возраста наряду с вышеперечисленными ориентирами формируются собственные ориентиры в системе взаимоотношений и интеракций за счет развития социального познания и общения со сверстниками.

Общение детей со сверстниками оказывает большее влияние на социальное и личностное развитие. Как и в дошкольном возрасте, общение младших школьников часто протекает в форме игры, только если в дошкольном возрасте это были сюжетно-ролевые игры, то в младшем школьном возрасте - это игры с правилами.

Общение детей младшего школьного возраста характеризуется возникновением дружбы, в основе которой лежит потребность в близости и самораскрытии. Появление друга в 9-10 лет является важным этапом личностного развития ребенка. Благодаря дружбе дети усваивают социальные понятия, овладевают социальными навыками и развивают самоуважение. Дети, имеющие постоянных, удовлетворяющих их друзей, отличаются лучшими установками к учебе и добиваются больших успехов в жизни. Друзья способствуют развитию навыков решения социальных проблем (У. Хартуп). Дети могут делиться своими чувствами и страхами; доверительность по мере взросления увеличивается в общении со сверстниками; на протяжении младшего школьного возраста общение между двумя детьми перерастает в групповое общение. Дружба между детьми обеспечивает чувство безопасности и социальную поддержку.

Таким образом, изучение научно-методической литературы по вопросам содержания коммуникативного компонента социального взаимодействия младших школьников, позволяет нам сделать вывод о том, что:

- одним из важнейших аспектов социального взаимодействия являются коммуникативные навыки, в частности, общение;
- формирование коммуникативных навыков в младшем школьном возрасте имеет свою специфику и идет в процессе становления и формирования учебной деятельности, опосредовано ею;
- общение со взрослым определяет становление учебной деятельности младшего школьника, развитие произвольности психических процессов и рефлексии. Общение со сверстниками имеет решающее значение для процесса формирования адек-

ватности самооценки и образа-Я, успешной социализации.

- основными условиями, определяющими успешность развития сферы общения, являются успешность в усвоении учебной деятельности, характер взаимодействия с учителем, уровень когнитивного и социального развития, просоциальное поведение;
- в младшем школьном возрасте происходит перестройка всей системы отношений ребенка к окружающей его действительности. Общение с учителем находится в системе социально-нормативного взаимодействия и определяет отношения ребенка с родителями и отношения ребенка со сверстниками.
- в общении со сверстниками происходят существенные изменения. Ребенок начинает относиться к другому ребенку с позиции того, как ребенок относится к эталону, который вводит учитель. Общение детей младшего школьного возраста характеризуется возникновением дружбы. На протяжении младшего школьного возраста общение между двумя детьми перерастает в групповое общение.

Литература

1. Андреева, Г. М. Принцип деятельности и построение системы социально-психологического знания // Вестн. Моск. ун-та. Сер 14. Психология. – 1980. – № 4. – с. 3-13.
2. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. / Л.И. Божович – М.: Академия педагогических и социальных наук, 1997. – 352 с.
3. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов / Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М.: Академия, 2010. – 368 с.
4. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М.-Воронеж: Академия педагогических и социальных наук, 1996. – 144 с.
5. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении. / М.И. Лисина – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
6. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 384 с.
7. Хузеева, Г.Р., Быковская, Е.В., Трошина, А.А. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста / Г.Р. Хузеева, Е.В. Быковская, А.А. Трошина. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 80 с.

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИИ ДВИЖЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПО СРЕДСТВАМ ТАНЦА ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

*Ю.С. Бирюкова, студент
Института специального образования
ФГБОУ ВПО УрГПУ,
г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: в статье описано влияние танца на развитие координации движений у умственно отсталых школьников во внеурочное время.

Ключевые слова: координация движений, обучающиеся с нарушением интеллекта, внеурочная работа.

В связи с развитием инклюзивного образования в России и введения ФГОСа

для обучающихся с нарушением интеллекта становится актуальным применение различных видов деятельности во внеурочное время.

Внеурочная деятельность, по развитию координации движений, относится к направлению – спортивно-оздоровительная работа и предусматривает такие формы, как индивидуальные и групповые занятия. Координация развития движений детей с нарушением интеллекта, реализуется в рамках кружковой работы в студии "В ритме танца" в школе города Екатеринбурга.

Из всего многообразия внеурочной работы педагоги предпочитают использовать танцевальную технику, так как танец - это выражение наших глубинных переживаний, эмоций и ощущений, то, что мы не можем выразить словами, но можем показать телом. Обратившись к истории, можно увидеть, что танцевать люди начали очень давно, ещё до начала появления речи. Танец в разное время мог нести в себе различную информацию. Так, ещё до нашей эры люди общались при помощи танца и использовали элементы танцевальных движений в охоте. Дальнейшее использование танца приобретало культурный характер. А в последующем, после Второй мировой войны при помощи танцев появилась методика лечения психоэмоционального состояния человека.

Так как существует прямая зависимость между нашей психикой и мышцами, танцевальная техника направлена на то, чтобы психические нарушения в танце выходили вовне и, таким образом, может улучшиться состояние мышечного тонуса человека, что способствует развитию координации движения. Для людей с интеллектуальными нарушениями невербальное взаимодействие очень важно, так как иные средства коммуникации, возможно, будут для них недоступны.

В зависимости от того, что необходимо скорректировать, какие-то индивидуальные отклонения или проблемы взаимодействия обучающихся в социуме, выбирается определённая форма работы. Как известно, существуют виды работы: индивидуальная и групповая. При индивидуальной работе можно направить сознание ребёнка на его внутреннюю проблему, на её понимание и решение. При этом обучающийся будет работать под руководством педагога по танцам. Конечно, работа педагога важна и является ведущей, но для ребёнка всё будет выглядеть так, будто он сам приходит к состоянию внутреннего равновесия и здорового спокойствия.

При групповой форме работы педагог реализует адаптацию и обучение коммуникациям без слов, общение происходит на языке тела. Когда в классе возникают конфликты между детьми, особенно полезны упражнения на «зеркальное отражение», а также «контактная импровизация». Данные упражнения представляют собой взаимодействия между двумя или несколькими людьми. В первом случае это «отзеркаливание», то есть восприятие одним человеком душевного состояния другого человека. В контактной импровизации обучающиеся пытаются взаимодействовать друг с другом, отключая один из анализаторов. Чаще всего «выключают» зрение, перевязывая глаза повязкой. Но лучше всего для более продуктивной работы «выключать» сразу несколько анализаторов (слух, речь). Таким образом, у детей будет работать лишь тактильный анализатор, который и будет сообщать об ощущениях и переживаниях.

Помимо этого, танцевально-двигательная техника может быть частью различных психотерапевтических подходов и «работать» на разных уровнях сознания. Кроме того, что танец сам по себе является гармоничной физической практикой, танцевальная техника может использовать различные модели сознания и терапевтической работы: 1) принципы терапии эмоционального катарсиса; 2) модель психоаналитической (глубинной) терапии; 3) подходы сценарной и ролевой терапии; 4) взгляды экзи-

стенциальной терапии [2, с. 71-72].

В нашем сознании танцевальная техника направлена только на коррекцию координации движения, но эмоций и состояний. Такое интегрирование напоминает дидактические игры, которые направлены на обучение. В тоже время это игровая деятельность, которая интересна детям с нарушением интеллектуального развития.

В процессе изучения литературы по данной теме автором статьи была составлена первичная программа групповой работы с обучающимися. При этом главное, что в программе нет определённых движений, которые необходимо заучивать. Движения возникают спонтанно, педагог лишь показывает некоторые упражнения и предлагает музыкальное сопровождение. В основу взяты упражнения, предложенные Габриэлой Ротт — основательницей танцевально-двигательной терапии. Согласно её теории «главная идея упражнений состоит в разделении тела человека на семь основных зон: 1 – голова и шея; 2 – плечи; 3 – локтевые суставы; 4 – кисти рук; 5 – таз и позвоночник; 6 – колени; 7 – ступни [3]».

Также Габриэлой Ротт предложен «Танец пяти ритмов». Это необычная форма работы с не танцующими людьми, позволяющая подтолкнуть к танцам и устранить внутренние зажимы: «В основе практики лежит идея о том, что все есть энергия, которая движется волнами и ритмами. Пять ритмов следуют друг за другом в определенной последовательности: 1) поток; 2) стаккато; 3) хаос; 4) лиричность; 5) покой [1]».

В настоящее время принято считать, что танцевальная техника является не только тестом для изучения психофизиологического состояния ребёнка, но и лечебным компонентом для совершенствования и развития психических функций обучающихся.

Для наилучшего изучения влияния танцевально-двигательной техники на психофизиологическое состояние, развитие коммуникативных навыков, успеваемость детей и адаптации в обществе необходимо проводить констатирующий эксперимент в соответствующей группе обучающихся. По результатам проводить соответствующую корректировку методики проведения танцевально-двигательной техники.

Литература

1. Антипова Н.Е. Габриэлла Рот. Единство вдохновения: [Электронный ресурс]. Тюмень, 2009-2015. URL: <http://tvoyanadezhda.ru/габриэлла-рот-единство-вдохновения> (Дата обращения: 15.09.2015).
2. Козлов В.В., Гиршон А.Е., Веремеенко Н.И. Интегративная танцевально-двигательная терапия. - Издание 2-е, расширенное и дополненное. - СПб.: Речь, 2006. - 286 с.
3. Психология и психотерапия, телесно-ориентированная терапия, расстановки по Хеллингеру, Бодинамика, Анкхара: [Электронный ресурс]. 2006-2015. URL: http://www.therapy.by/therapy/tantcevalno-dvigatelnaya_terapiya (Дата обращения: 02.09.2015)
4. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью, проект: [Электронный ресурс]. 1 февраля 2015. URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/04/08_%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%A3%D0%9E_27.09.2014.pdf (дата обращения 23.11.15)

ТЕХНОЛОГИЯ "ДИДАКТИЧЕСКИЙ СИНКВЕЙН" В ПРАКТИКЕ ЛОГОПЕДА

*Е. А. Болдырева, студент,
Институт специального образования,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, Россия, Екатеринбург*

Аннотация: В данной статье рассматривается использование педагогической технологии – дидактический синквейн при логопедической работе с детьми дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи.

Ключевые слова: дидактический синквейн, логопедия, педагогическая технология, общее недоразвитие речи.

Современная практика логопедии характеризуется поиском и внедрением новых эффективных технологий, оптимизирующих процесс логопедического обучения. Одним из направлений решения поставленной задачи является использование опыта специалистов смежных наук. В своей практике логопедия использует методы и приемы психологии, медицины и лингвистики, адаптируя их для обучения лиц с речевыми расстройствами.

С 1997 года в России используется технология "дидактического синквейна", заимствованная из лингвистики.

Синквейн с французского языка переводится как "пять строк", пятистрочная строфа стихотворения. Дидактический синквейн основывается на содержательной стороне и синтаксической заданности каждой строки.

Правила составления дидактического синквейна:

- Первая строка — тема синквейна, которая включает в себе одно слово, которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь.
- Вторая строка — два слова, которые дают описание признаков и свойств выбранного в синквейне предмета или объекта.
- Третья строка — образована тремя глаголами или деепричастиями, описывающими характерные действия объекта.
- Четвертая строка — фраза из четырёх слов, выражающая личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту.
- Пятая строка — одно слово-резюме, характеризующее суть предмета или объекта.: [1, с.76]

Пример составления синквейна:

1. Кукла.
2. Красивая, любимая.
3. Стоит, сидит, улыбается.
4. Моя кукла самая красивая.
5. Игрушка.

Словарный запас и лексико-грамматическая сторона речи детей с общим недоразвитием речи (ОНР) значительно отличаются от речи детей, не имеющих речевых нарушений. Речь детей с ОНР характеризуется бедностью словаря – дети используют в активной речи лишь часто употребляемые в обиходе слова. Такие дети не понимают и искажают значения слов, не могут отобрать из словарного запаса и правильно употребить в речи слова, наиболее точно выражающие смысл высказывания, допускают ошибки при согласовании слов в словосочетаниях и предложениях, дольше обдумывают

вают и формулируют высказывание. Поэтому параллельно с задачей накопления, обогащения, уточнения словарного запаса должна решаться задача создания условий для его активизации и актуализации собственного высказывания.

Технология "дидактический синквейн" успешно применяется в работе по развитию лексико–грамматических категорий у дошкольников и младших школьников с ОНР. Актуальность использования данной технологии заключается в следующем:

- дидактический синквейн органично вписывается в работу по развитию лексико-грамматических категорий, не нарушая общепринятую систему воздействия на речевую патологию и обеспечивая её логическую завершенность;
- дидактический синквейн способствует обогащению и актуализации словаря, уточняет содержание понятий;
- возможно использование дидактического синквейна как диагностического инструмента;
- дидактический синквейн способствует развитию неречевых высших психических функций – мышления, внимания, памяти, т. е. носит характер комплексного воздействия.

Для того чтобы правильно составить синквейн необходимо иметь достаточный словарный запас в рамках темы; владеть обобщением, понятиями: слово-предмет, слово-действие, слово-признак; научиться понимать и задавать вопросы; оформлять свою мысль в виде предложения. Поэтому для составления синквейна необходимо формирование речевой базы.: [3, с.37]

Синквейн используют для закрепления изученной лексической темы; для развития связной речи; для закрепления понятий, усвоенных на занятиях по подготовке к обучению грамоте. Эффективность использования синквейна заключается в быстром получении результата и его закреплении, облегчении процесса усвоения понятий, расширении и актуализации словарного запаса, выработке способности к анализу.

Таким образом, технология "Дидактический синквейн" может успешно применяться в логопедической практике.: [2, с.71]

Литература

2. Баннов А. М. Учимся думать вместе : Материалы для тренинга учителей. — М.: Изд-во ИНТУИТ.РУ, 2007. — 105 с.
3. Дружинина А.В. Использование технологии дидактического синквейна в логопедической практике / А.В. Дружинина // Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте. – 2012. – С. 64-71.
4. Душка Н. Д. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников / Н. Д. Душка // Логопед. – 2005. – №5. – С. 36-40.

ДИАГНОСТИКА ВОСПИТАННОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ОДНА ИЗ ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМ

*А. А. Бушуева, студент
Института педагогики и психологии детства
ФГБОУ ВПО УрГПУ, Екатеринбург, Россия.*

Аннотация: данная статья посвящена проблеме диагностики воспитанности в начальной школе. Представлены различные мнения русских педагогов и психологов по данной проблеме. Рассмотрены методики, используемые для определения уровня воспитанности детей младшего школьного возраста. На основе проведенного исследо-

вания выявлена необходимость создания объективных, проверенных и научно обоснованных методик педагогической диагностики воспитанности детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: воспитанность, диагностика, метод, методика, младший школьный возраст, начальная школа, нравственная воспитанность, педагогика, проблема.

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 замечаемая»[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 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. Не-

редко 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 стремиться 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.

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.высш.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. <http://школапедагогика.рф/lab2-3-1> [Электронный ресурс].

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

*Л. Н. Ванчинова, студент
Института специального образования,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: В своей статье автор разъясняет понятие «стертая дизартрия». Говорит о причинах вызывающих дизартрию. Так же рассказывает о речевом развитии обучающихся дошкольников с данным речевым нарушением. Автор рассказывает о видах и средствах коррекции стертой дизартрии. Данная статья будет полезна родителям, логопедам, дефектологам и педагогам.

Ключевые слова: дизартрия, стертая форма, причины дизартрии, обучающиеся, дошкольники, логопедия, нарушения речи, коррекция речи.

В настоящее время проблема стертой дизартрии интенсивно разрабатывается в клиническом, нейролингвистическом, психолого-педагогическом направлениях. Актуальность рассмотрения вопроса о развитии произносительной стороны речи у обучающихся дошкольников со стертой дизартрией обусловлена её распространённостью.

стью. Соответственно возникает проблема предупреждения и преодоления школьной дезадаптации у этой категории обучающихся, проявляющейся в низкой успеваемости, в трудностях взаимоотношений с окружающими. Стертая форма дизартрии - одно из наиболее распространенных расстройств речи в детском возрасте. Ведущим в структуре дефекта являются стойкие нарушения звукопроизношения, сходные по своим проявлениям с другими артикуляторными расстройствами, что представляет значительные трудности для дифференциальной диагностики и коррекции. Теоретическим обоснованием послужили труды Архиповой Е. Ф., Мастюковой Е. М., Волковой Л. С., Винарской Е. Н., Иппалитовой М. В.

Легкие (стертые) формы дизартрии могут наблюдаться у обучающихся без явных двигательных расстройств, перенесших воздействие различных неблагоприятных факторов в течение пренатального, натального и раннего постнатального периодов развития. Среди таких неблагоприятных факторов можно отметить: токсикоз беременности, хроническую гипоксию плода, острые и хронические заболевания матери в период беременности, минимальное поражение нервной системы при резус-конфликтных ситуациях матери и плода, легкую асфиксию, родовые травмы, острые инфекционные заболевания обучающихся в младенческом возрасте. Данные нарушения были подробно исследованы Мартыновой Р. И., Лопатиной Л. В., Киселёвой В. А.

Речевое развитие обучающихся со стёртой дизартрией характеризуется рядом отклонений. В большинстве случаев отмечается более позднее, по сравнению с нормой, развитие речи. Первые слова появляются в возрасте от одного до двух лет. Медленно идёт накопление словаря. Использование фразовой речи – с двух–трёх лет, (а в некоторых случаях и с трёх–четырёх лет). При этом речь этих обучающихся невнятна. Позднее она становится несколько более ясной, но в целом остаётся фонетически несформированной. (Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В.)

Нами было проведено исследование уровня сформированности произносительной стороны речи и неречевых функций у обучающихся со стертой дизартрией. Анализ исследования показал, что у обучающихся с более выраженными артикуляторными расстройствами, произносительная сторона речи более недоразвита. У них несформированы не только речевые, но и неречевые функции. Нарушения, возникающие при артикуляции звуков, не позволяют формироваться четким и правильным кинестезиям, необходимым при становлении звукопроизношения. Это влечет за собой недоразвитие фонематического слуха, которое, в свою очередь, тормозит процесс формирования правильного произношения звуков у обучающихся со стертой дизартрией. В ходе экспериментального исследования мы выяснили, что произносительная сторона речи у обучающихся дошкольников со стертой дизартрией не сформирована полностью.

Исходя из этого нами были подобраны общие подходы к организации работы по преодолению нарушений произносительной стороны речи у обучающихся со стертой дизартрией., определены специальные принципы и условия. Коррекционная работа по развитию произносительной стороны речи у обучающихся со стертой дизартрией включает работу по нормализации речевого дыхания, голоса, темпа-ритма, работу по преодолению артикуляторных расстройств, фонематического восприятия.

Коррекцией речевого и общего развития обучающихся дошкольников со стертой дизартрией занимается в логопедической группе не только логопед, но и воспитатель. Если логопед развивает и совершенствует речевое общение обучающихся, то воспитатель закрепляет их речевые навыки, полученные на логопедических занятиях. Успех развития правильной речи у дошкольников зависит от степени продуктивности процесса закрепления речевых навыков и умений. Перед воспитателем группы для

обучающихся со стертой дизартрией стоят и коррекционные, и общеразвивающие задачи. Для их решения необходимо максимально использовать материал всех образовательных областей и режимных моментов. Воздействие воспитателя многоаспектное, направлено на речевые и внеречевые процессы, на активизацию познавательной деятельности дошкольников. Особое внимание уделяется развитию мышления (процессов анализа, синтеза, обобщения, противопоставления), внимания, памяти, что создает необходимые предпосылки для формирования речи. Воспитатель помогает обучающимся овладеть всеми видами деятельности, которая предусмотрена программой детского сада.

Логопедическая работа при стёртой дизартрии предусматривает обязательное включение родителей и воспитателей в коррекционную работу с ребёнком. Родители обучающихся с дизартрией должны учитывать, что интенсивность речевого развития ребенка зависит от характера его отношений со взрослыми, от особенностей его общения с ними. Влияние семейного окружения, активное вмешательство в развитие ребенка создают необходимые предпосылки для развития правильной речи. Участие родителей в ежедневных занятиях значительно сокращает сроки логопедической работы. Родители и воспитатели должны внимательно относиться к самым незначительным успехам ребенка, положительно оценивать его усидчивость и старание. (Филичева Т. Б., Чиркина Г. В.)

Таким образом, логопедическая работа по преодолению нарушений речи у обучающихся дошкольников с дизартрией должна включать не только разнообразные методы и приемы, но и должна реализовываться в различных направлениях работы дошкольной образовательной организации.

Литература

1. Архипова Е. Ф. Клинико-педагогическая характеристика детей со стертой формой дизартрии // Актуальные вопросы теории и практики коррекционной педагогики. - М., 1997.
2. Винарская Е. Н. Дизартрия. — М.: АСТ АСТРЕЛЬ, Гранзит –книга, 2005.
3. Волкова Л.С., Шаховская С. Н. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений /3-е изд., – М.: Гуманит. изд. центр ДООС, 2002.
4. Киселева В. А. Комплексное исследование детей со стёртой дизартрией // Логопедия: методические традиции и новаторство. М. –В., 2003.
5. Лопатина Л. В. Дифференциальная диагностика стёртой дизартрии и функциональных расстройств звукопроизношения // Нарушение голоса и звукопроизносительной стороны речи. М., 1989.
6. Лопатина Л. В., Серебрякова Н.В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стёртой формой дизартрии: Учебное пособие к спецкурсу. – СПб., 1994.
7. Мартынова Р. И. О психолого- педагогических особенностях детей — дислаликов и дизартриков // Очерки по патологии речи и голоса. М. 1976.
8. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. М., 2000.

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ

*А. С. Видонова, студент
Института специального образования,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия,
М. А. Григорьева, соискатель,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия.*

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема формирования фонематического слуха у детей дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, указываются пути логопедического воздействия.*

***Ключевые слова:** фонематический слух, дети дошкольного возраста, псевдобульбарная дизартрия, слуховое внимание, речевые операции.*

В настоящее время наблюдается тенденция к увеличению количества детей, имеющих нарушение фонематической системы различной степени тяжести, обусловленное дизартрией. Это свидетельствует о том, что развитие фонематических процессов является в настоящее время актуальной проблемой.

Л.С. Выготский отмечает, что фонематический слух – тонкий, систематизированный слух, позволяющий различать и узнавать фонемы родного языка, который является частью физиологического слуха и направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами, хранящимися в памяти человека. Лев Семенович выделил 3 речевые операции:

- способность слушать есть ли данный звук в слове или его нет;
- способность различать слова, включающие одни и те же фонемы, расположенные в разной последовательности;
- способность различать близкие по звучанию, но разные по семантике слова.

Фонематический слух является незаменимой составляющей, которая обеспечивает восприятие фонем родного языка, основой для понимания смысла сказанного. Для овладения правильным звукопроизношением ребенку нужно овладеть процессами анализа и синтеза речевых звуков, а также иметь достаточный уровень развития фонематического слуха. Фонематический слух у ребенка формируется в процессе непосредственного речевого общения. Первичный фонематический слух формируется очень рано, но осуществлять звуковой анализ слова, раскладывать его на составляющие звуки, определять порядок звуков в слове ребенок еще не в силах.

Таким образом, фонематический слух осуществляет контроль за восприятием слова, как комплекса фонем, различая и обобщая звуки в различные группы.

Развитие фонематического слуха происходит параллельно с формированием сложной психической деятельности (например, на начальном этапе его развития ребенок, слушая речь, фиксирует внимание на артикуляции говорящего и сам воспроизводит услышанное) [1].

Восприятие звуков речи осуществляется в ходе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Со временем происходит дифференциация, и становится возможным выделение отдельных фонем. В этом процессе огромную роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, которые помогают ребенку обобщить признаки одних фонем и отличить их от других. С помощью

этих систем происходит сопоставление ребенком своей несовершенной речи с речью старших и формирование звукопроизношения. Недостаточность анализа и синтеза оказывает влияние на развитие звукопроизношения в целом. В том случае, если первичного фонематического слуха достаточно для бытового общения, то для овладения процессами письма и чтения нужны более сложные формы фонематического слуха. А. Н. Гвоздев, В. И. Бельтюков, Н. Х. Швачкин, Р. Е. Левина доказали, что в этом случае ребенку необходимо овладеть умением делить слова на составляющие звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т.е. проводить звуковой анализ структуры слова. [7]

Р. Е. Левина определяет несколько этапов развития у ребенка осознания звуковой стороны языка:

1 этап – дофонематическая стадия - полностью отсутствует дифференциация звуков, понимание речи и активная речь самого ребенка.

2 этап – происходит различение наиболее контрастных фонем, в то время как близкие фонемы пока не распознаются. На этой стадии ребенок слышит звуки иначе, нежели взрослые. Звуки произносятся им неправильно, искаженно, он одинаково реагирует как на правильное, так и на неправильное произнесение слов.

3 этап – ребенок начинает слышать звуки языка соответственно их фонематическим признакам. Им уже различается правильное и неправильное произношение. На этом этапе происходит резкое увеличение словарного запаса.

4 этап – увеличивается роль новых образцов восприятия звуков, но еще не все предшествующие формы вытеснены, ребенок еще узнает неправильно произнесенные слова, но активная речь достигает почти полной правильности.

5 этап – завершение процесса фонематического развития, у ребенка формируются тонкие слуховые образцы.

Исследователями выделяется несколько состояний недоразвития фонематического слуха:

- трудности при анализе нарушенных в процессе произношения звуков;
- дети затрудняются правильно сформировать артикуляционные уклады звуков, входящих в разные фонетические группы;
- трудности при определении наличия и последовательности звуков в слове.

Коррекционная работа по формированию фонематического слуха с детьми, имеющими легкую степень псевдобульбарной дизартрии, осуществляется в 2 этапа:

- 1) развитие слухового внимания;
- 2) формирование фонематического слуха.

В рамках организации 1 этапа проводится развитие слухового внимания на неречевых звуках на подготовительном этапе: детям даются на различение неречевые звуки, различные по параметрам (громкие – тихие, долгие (длинные) – короткие, высокие – низкие, приятные (добрые, ласковые) – неприятные (злые, грубые).

Упражнения и игры на развитие слухового внимания:

«Какие звуки нарушают тишину?», «Кто услышит больше звуков?», «Назови звуки групповой комнаты», «Назови звуки улицы», «Вспомни звуки леса, луга, болота», «Найди по звучанию такую же коробочку с крупой», «Жмурки с колокольчиком», «Ладушки», «Морзянка», «Чей голос?», «Солнце или дождик», «Угадай по звуку, что делать?», звучание музыкальных инструментов, песенки насекомых, голоса животных, птиц, звуки транспорта, звуки рабочих инструментов.

2 этап формирования фонематического слуха происходит на протяжении всех стадий коррекционной работы. В дошкольном возрасте основным видом деятельности является игра. Создание различных игровых ситуаций помогает ребенку ком-

фортно и с интересом развивать фонематический слух на индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятиях. Игры и игровые упражнения на развитие фонематического слуха предполагают постепенное усложнение игровых моментов и речевых заданий. Например, на начальном этапе детей учат слышать и определять первый звук в одном слове (дидактическая игра «Какой первый звук?»), затем – первый и последний звук в цепочке слов (игра «Цепочка»). Затем дети определяют позицию звука в слове: начало, середина, конец (игровое упражнение «Определи место звука в слове»). На более поздних этапах детям предлагаются игры по подбору слов с заданным звуком («Собери букет»), в дифференциации более сложных звуков позднего онтогенеза: С-Ш, Л-Р («Кто быстрее оденет Машу», «Кто на чем полетел?»).

Таким образом, преодоление недоразвития фонематического слуха у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрией достигается путем целенаправленной, систематической логопедической работы по коррекции фонетической и фонематической стороны речи, а также с учетом индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста.

Литература

1. Алтухова, Н.Г. Научитесь слышать звуки: как эффективно подготовить ребенка к школе: Развитие фонематического слуха дошкольника / Н.Г. Алтухова. - СПб: Лань, 1999. – 112с.
2. Бельтюков, В.И. Об усвоении детьми звуковой речи / В.И. Бельтюков // Аккад. Пед. Наук РСФСР. Ин-т дефектологии. - М.: Просвещение, 1964. – 91 с.
3. Волкова, Л.С. Логопедия / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская - М.: Гуманит. изд. центр "Владос", 1999. 680 с.
4. Лукина, Н.А. Научи меня слышать. Развитие слухового восприятия, внимания и памяти / Н.А. Лукина. - СПб.: Паритет, 2003.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

*Н. И. Ерёмкина, студент
Института специального образования
ФГБОУ ВПО УрГПУ,
г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: в статье представлен анализ современного состояния инклюзивного образования в Российской Федерации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности развития, образовательные организации.

Современное специальное образование переживает огромную перестройку в подходах к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В процессе исторического развития система образования для детей с ОВЗ прошла путь от изоляции к инклюзии. Долгие годы детей делили на обычных и инвалидов, которые не имели возможности реализовать свои права, их не брали в массовые школы. Возникла потребность во внедрении такой формы обучения, которая создаст им оптимальные условия обучения - инклюзивное образование.

Современное положение образования можно описать цитатой Жана Ванье: «Мы исключили эту часть людей из общества и надо вернуть их назад, в общество, потому что они могут нас чему-то научить»

Вопросами инклюзивного образования занимались В. В. Коркунов, Н. Н. Малофеев, Л. М. Шипицина, Дж. Лернер, Н. В. Антипьева, Л. И. Акатов, В. З. Кантор, Е. Ю. Шинкарева, Р. Н. Жаворонков, Д. В. Зайцев, П. Н. Романов и др.

Толчком для перестройки специального образования послужила всемирная конференция по образованию лиц с ОВЗ, прошедшая в Испании (г. Саламанка) в 1994 году, принявшая «Саламанскую декларацию о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями». Она была ратифицирована 25 международными организациями и представителями 92 правительств. Это один из основополагающих международных документов об инклюзивном образовании. В педагогику был введен термин «инклюзия» и провозглашен принцип инклюзивного образования.

ЮНЕСКО дала наиболее универсальное определение инклюзивного образования как целостного феномена, предполагающего равный доступ к качественному образованию всех лиц без исключения. Принципы инклюзии базируются на гуманизме, развитии интеллекта и творческих способностей, балансе интеллектуальных, этнических, эмоциональных и физиологических компонентов каждой личности.

В. В. Коркунов выделяет 4 модели инклюзивного образования:

1. Включение отдельных учащихся с особыми потребностями в обычный класс массовой школы:

- частичное включение детей в процесс обучения в условиях массовой школы (ребенок постоянно обучается в специальной школе и посещает только определённые уроки);
- временное включение ребенка (эта модель предполагает проверку возможностей ребенка обучаться вместе со всеми сверстниками по всем школьным дисциплинам);
- постоянное включение на весь срок обучения.

2. Создание включенных специальных классов для детей с ОВЗ при массовых школах:

- классы, работающие по единым общеобразовательным планам и программам массовой школы;
- классы, работающие по специальным планам, предназначенным для детей с ОВЗ;
- классы, обучение в которых организуется по общим образовательным стандартам на основе индивидуальных образовательных маршрутов.

3. Модульное обучение, предполагает организацию классов

– модулей для детей с физическими и психическими недостатками при массовой школе, работающих по учебным планам и программам специальной (коррекционной) школы и имеющих собственную инфраструктуру, обеспечивающую как процесс обучения, так и реабилитации.

4. Совместного обучения, которое включает в себя различные элементы представленных выше моделей.

Внедрение инклюзии связано с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием не только равенства их прав, но и осознанием обществом своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование.

Несмотря на все перспективные стороны инклюзивного образования, имеются и проблемы в реализации этой системы обучения:

- Социальные установки общества, в том числе и менталитет, влияющий на отношение как общества в целом, так и лиц, принимающих ответственные решения в сфере законодательства, организации и финансирования образования. Негативное отношение к существующим различиям и, как следствие этого, дискриминация и предрассудки в обществе выступают в качестве серьезного препятствия для получения образования. Учителя, ученики и родители отрицательно относятся к появлению детей с ОВЗ в классе массовой школы.

- Недостаточная материально-техническая база, как в школах, так и в вузах (пандусы, специальные технические средства для слепых и глухих, парты для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, учебники и учебные пособия и т.д.)

- Проблемы с профильной подготовкой необходимых специалистов.

- Нехватка узких специалистов - логопедов, дефектологов, психологов, специалистов ЛФК.

- Проблема переподготовки педагогов массовой школы в работе с детьми с ОВЗ (не владение специальными средствами, методами и приемами обучения, психологическая неготовность педагогов.) Не возможно научиться методам и приемам обучения детей с ОВЗ на 72 часовых курсах, если специалисту-дефектологу дается на это 4 года.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что решение перечисленных проблем приведет к снятию образовательных, профессиональных и личностных барьеров лиц с ограниченными возможностями здоровья. Внедрение инклюзивного образования - это стратегическая задача государственной образовательной политики России и мира.

РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

*Е. А. Желонкина, Е. А. Габбасова, магистранты
Института специального образования,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме развития грамматического строя речи у детей дошкольного возраста. Рассматриваются основные этапы развития грамматического строя речи детей дошкольного возраста в аспекте взаимосвязи речевого и психического развития, представлены основные точки зрения на данный процесс.

Ключевые слова: грамматический строй; речь; дошкольники; аналитико-синтетической деятельности мозга психические процессы.

Формирование грамматического строя речи у ребёнка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения в планировании и организации деятельности ребёнка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей. Вопросом становления и развития грамматической стороны речи у детей занимались многие выдающиеся ученые, такие как А. Н. Гвоздев, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн. Они считали, что овладение родным языком является одним из самых важных процессов развития ребенка в дошкольном детстве. Именно дошкольный возраст считается особенно сензитивным к усвоению речи: если определенный уровень овладения родным языком не достигнут к 5-6 годам, то этот путь, как правило, не может быть успешно пройден на более поздних возрастных этапах. В этот период очень важно обратить внимание на

правильность формирования грамматического строя речи у ребенка.

Процесс овладения грамматической стороной речи является сложным, так как он зависит от аналитико-синтетической деятельности мозга. Формирование грамматического строя речи осуществляется лишь на основе определённого уровня когнитивного развития ребёнка. При формировании грамматического строя речи ребёнок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи.

Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребёнка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определённой структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов. Овладение грамматическим строем речи – длительный процесс, который длится в течение всего дошкольного детства и завершается к 5–6 годам.

В физиологии установлена условно-рефлекторная основа усвоения грамматического строя речи. У детей вырабатывается определённый динамический стереотип при изменении имен существительных, прилагательных и других грамматических форм. Выработка этого динамического стереотипа отмечается устойчивостью. Когда ребёнок освоил падежные окончания, он уже употребляет их правильно. Но также наблюдается и недостаточная гибкость в применении динамического стереотипа. Ребёнок употребляет усвоенные грамматические формы даже в тех случаях, когда имеются отступления от обычной системы.

Огромный вклад в изучение становления лексико-грамматического строя речи детей внёс А. Н. Гвоздев. В своих трудах учёный, указывает на то, что существует определённая последовательность при усвоении ребёнком грамматического строя. В первую очередь усваиваются все наиболее типичные и продуктивные формы словообразования и словоизменения, то есть изменение глаголов по временам и по лицам, а существительных – по падежам. При формировании грамматической стороны речи дети должны освоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения правил грамматики на практике, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи.

Ученым были сформулированы основные периоды формирования грамматического строя речи.

Первый период характеризуется использованием предложений, состоящих из аморфных слов-корней, и подразделяется на два этапа:

- этап однословного предложения;
- этап предложений из нескольких слов

Второй период характеризуется усвоением грамматической структуры предложения и включает в себя три этапа:

- этап формирования первых форм слов;
- этап использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов;
- этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений.

Третий период характеризуется усвоением морфологической структуры речи. Значительно сокращается словотворчество, потому что дошкольники овладевают не только общими правилами грамматики, но и более частными правилами.

По мнению Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, исследование развития лексико-грамматической стороны речи в онтогенезе, свидетельствует о том,

что в речи старших дошкольников активно происходит уточнение смысла слов. Дети используют не только слова с обобщённым значением, но и с отвлечённым, им становятся доступны абстрактные понятия (злость, радость, храбрость, честность).

К концу этого периода ребёнок овладевает обширным словарным запасом, активно пользуется большим количеством слов, понимая их значение.

Формирование грамматического строя проходит успешно при условии правильной организации предметной деятельности, повседневного общения детей со сверстниками и взрослыми, специальных речевых занятий и упражнений, направленных на усвоение и закрепление трудных грамматических форм.

Таким образом, к моменту поступления в школу ребенок овладевает всеми средствами общения. Данный уровень позволяет ребёнку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

Литература

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Изд. 5-е, испр. — М. : Лабиринт, 1999.
2. Жукова, Н. С. Преодоление ОНР у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — М. : Просвещение, 1999.
3. Леонтьев, А. А. Психологическая структура значения // Семантическая структура слова. — М., 1971.
4. Правдина, О. В. Детские церебральные параличи и пути их преодоления / О. В. Правдина, Е. Н. Винарская, М. Б. Эйдинова. — М., 1959.
5. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи : учеб. пособие / З. А. Репина ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1995.
6. Седов, К. Ф. Онтопсихоллингвистика. Становление коммуникативной компетенции человека / К. Ф. Седов. — М. : Лабиринт, 2008.
7. Ушакова, Т. Н. Рождение слова: проблемы психологии речи и психоллингвистики / Т. Н. Ушакова. — М. : Ин-т психологии РАН, 2011.
8. Филд, Д. Психоллингвистика: ключевые концепты : энцикл. терминов (с английскими эквивалентами) : пер. с англ. / Джон Филд ; общ. ред. И. В. Журавлева. — М. : ЛКИ, 2012.
9. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. — М. : Академия, 2003. — 240 с.

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*А. А. Жидкова, студент
Института специального образования,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается содержание работы по развитию выразительности речи на уроках русского языка. Раскрывается термин «выразительность речи», перечисляются основные функции языка, требования к речевому развитию детей младшего школьного возраста. Описан комплекс упражнений, направленный на совершенствование выразительности речи младших школьников.

Ключевые слова: речь, выразительность речи, дети младшего школьного воз-

раста, функции языка, умения, упражнения.

Высокая культура разговорной и письменной речи, хорошее знание и чутье родного языка, умение пользоваться его выразительными средствами, стилистическим многообразием является самым верным средством и самой надежной рекомендацией для каждого человека в его общественной жизни и творческой деятельности.

Обучение выразительности речи готовит детей к восприятию стиля художественных произведений, учит оценивать произведения, созданные мастерами слова [Л. Е. Архипова]. Интонационная неразвитость учащихся может оказаться причиной слабого, неверного понимания текстов.

С. Л. Рубинштейн считает, что речь – это деятельность общения – выражения, воздействия, сообщения – посредством языка, речь – это язык в действии [Рубинштейн 2009]. Речь, и единая с языком, и отличная от него, является единством определенной деятельности – общения – и определенного содержания, которое обозначает и, обозначая, отражает бытие. Точнее, речь – это форма существования сознания (мыслей, чувств, переживаний) для другого, служащая средством общения с ним, и форма обобщенного отражения действительности, или форма существования мышления. Психологи выделяют следующие основные функции языка:

1. Средство существования, передачи и усвоения общественно-исторического опыта.
2. Средство общения (коммуникации).
3. Орудие интеллектуальной деятельности (восприятия, памяти, мышления, воображения).

Содержание и форма речи человека зависят от его возраста, ситуации, опыта, темперамента, характера, способностей, интересов, состояний. С помощью речи обучаемые изучают учебный материал, общаются, влияют друг на друга и воздействуют на себя в процессе самовнушения. Чем активнее обучаемые совершенствуют устную, письменную и другие виды речи, пополняют свой словарь, тем лучше уровень их познавательных возможностей и культуры [Архипова 2000].

Выразительность речи - это умение ярко, убедительно передать мысль, это способность воздействовать на людей интонациями, отбором фактов, построением фразы, выбором слов, настроением рассказа [Головин 2005].

К семи годам, к моменту поступления ребенка в школу, система родного языка им в достаточной мере усвоена, и он хорошо владеет устной, разговорной речью.

Состав словаря младшего школьника во многом определяется содержанием школьного обучения, так как теперь ребенок усваивает новые значения «не только из своего практического опыта и непосредственного общения со взрослыми, но и на основе закрепленного в учебных предметах общественно – исторического опыта» [Львов 2002].

Современная программа предъявляет высокие требования к речевому развитию школьников:

Первое требование - это содержательность. Содержание для бесед, для рассказов, письменных сочинений дают книги, картины, экскурсии, походы, специальные наблюдения, собственные размышления, переживания - вся окружающая ребенка жизнь. Учитель помогает младшим школьникам подготовить накопленный материал, отобрать его в соответствии с ясно выраженной темой.

Вторым требованием к речи является логика речи: последовательность, обоснованность изложения, отсутствие пропусков и повторений, отсутствие чего-либо лишнего, не относящегося к теме, наличие выводов, вытекающих из содержания. Ло-

гически правильная речь предполагает обоснованность выводов, умение не только начать, но и завершить высказывание.

Третье требование - точность речи - предполагает умение говорящего или пишущего не просто передать факты, наблюдения, чувства в соответствии с действительностью, но и выбрать для этой цели наилучшие языковые средства - такие слова, словосочетания, фразеологические единицы, предложения, которые передают все признаки, присущие изображаемому.

Начальная школа не ставит перед собой цели дать учащимся теоретические сведения о средствах образной выразительности языка. Вся работа носит практический характер и подчиняется системе развития мышления и речи. Задача учителя при работе по формированию выразительности речи учащихся состоит не только в развитии письменной речи с опорой на устные высказывания, но и специальными занятиями устной, успешность которых непосредственно связана с учётом употребления языковых средств.

Анализ психолого-педагогической литературы помог нам осознать значимость проблемы формирования выразительности речи младших школьников, что является теоретическим фундаментом для практического использования приемов, позволяющих составить комплекс упражнений. Диагностика уровня развития выразительности младших школьников на уроках русского языка проводилась во втором классе.

Цель диагностического исследования – определить педагогические условия, способствующие развитию языковой выразительности речи младших школьников на уроках русского языка.

Задачи:

1. Разработать диагностику, которая выявит уровень сформированности речевых умений, и апробировать ее.
2. По результатам диагностики составить комплекс заданий, который способствует развитию языковой выразительности речи.

В качестве ведущей методики был использован метод наблюдения за выразительностью речи детей в процессе выполнения заданий, которые были подобраны нами и предложены в соответствии с выделенными умениями:

- умение отличать предложения по цели высказывания: вопросительные, побудительные, повествовательные и правильно оформлять их на письме;
- умение подбирать к словам синонимы и антонимы, как средства выразительности и умение видеть их в тексте художественных произведений;
- умение выделять следующие тропы: сравнение и эпитет.

Анализируя результаты опытно-поисковой работы, мы пришли к выводу, что у учащихся возникли следующие затруднения:

1. В составлении предложения, а именно не смогли определить правильный порядок слов; определить какое предложение по цели высказывания, следовательно, знак в конце предложения некоторыми учащимися был поставлен не верно.
2. В составлении выражения из данных слов.
3. Во время выписывания эпитетов и сравнений из текста.

Кроме того, проведя исследование и проанализировав результаты, мы выяснили, что наименее развиты следующие умения выразительности речи: умение узнавать языковые средства выразительности (тропы); умение определять предложения по цели высказывания.

Исходя из полученных результатов, предлагается внедрить комплекс заданий, направленный на совершенствование выразительности речи (на основе упражнений

Т. А. Ладыженской):

- 1-й тип упражнений, направленный на выделение особенностей предложений по цели высказывания и закрепление этих особенностей на практике.
- 2-й тип упражнений, направленный на умение описания одной ситуации в зависимости от цели высказывания.
- 3-й тип упражнений, направленный на закрепление умения подбирать синонимы и антонимы к данным словам, опираясь на признак принадлежности к одной части речи; формировать представление о системообразующем свойстве лексики.
- 4-й тип упражнений, направленный на формирование умения работать со словарем антонимов и со словарем синонимов; повышать познавательную активность детей; активизировать антонимы и синонимы в речи.
- 5-й тип упражнений, направленный на выявление узнавания ребенком эпитетов и сравнений.

Таким образом, работа по развитию выразительности речи проводится с самых первых ступеней обучения. Для того чтобы дети успешно овладели основными речевыми умениями и навыками, необходим огромный труд педагога. Ребенок только тогда точно и выразительно излагает свои мысли, когда у него есть потребность ими поделиться, когда урок проходит на высоком уровне.

Развивать выразительность речи учащихся – это значит прививать им ряд конкретных умений, учить их. Стихийность в развитии речи недопустима.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М, 2010.
2. Архипова Л.Е. Об уроке развития речи в начальной школе // Начальная школа, №4, 2000.
3. Головин Б.Н. Основы культуры речи.- М., 2005.
4. Зеньковский Л., Психология детства.- М., 1999.
5. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. – М.: Просвещение, 2002.
6. Программа четырехлетней начальной школы: Проект «Начальная школа XXI века»/Руководитель проекта проф. Н.Ф. Виноградова. – М.: Вентана – Граф, 2002.
7. Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2009.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ НАД ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ

*А. С. Ковальская, студент
Института специального образования
ФГБОУ ВПО УрГПУ, Екатеринбург, Россия*

***Аннотация:** Психологическое насилие является самым распространенным видом насилия. Последствия, которыми оборачивается для ребенка психологическое насилие, по-настоящему чудовищны, они накладывают отпечаток на всю его жизнь, и лишь единицы способны хотя бы частично преодолеть их. Чаще всего факты психологического насилия имеют место в тех семьях, где родители сами испытывают сильный стресс, с которым не в силах бороться.*

Ключевые слова: *насилие, дети, психологическое насилие, личность, социализация.*

Насилие над детьми со стороны родителей, к сожалению, в последнее время стало неотъемлемой чертой современной семьи. И это не обязательно неблагополучная семья, часто это семья с хорошим материальным достатком, благоустроенным жильем.

Домашнее насилие - осознанное поведение человека, с помощью которого он добивается абсолютного повиновения и контроля над детьми. В будущем модель поведения родителей, станет стандартом поведения ребенка.

Выделяют четыре основные формы насилия в отношении детей: психологическое, пренебрежение основными потребностями ребенка, физическое, сексуальное. В данной статье будет рассмотрено первый вид насилия над детьми.

У большинства детей, живущих в семьях, где они лишены тепла, внимания, например, в семьях родителей-алкоголиков, имеются признаки задержки физического, нервно-психического, речевого развития. Для них характерны такие поведенческие особенности как проявления импульсивности, взрывчатости, наличие страхов, вредных привычек (сосание пальцев, вырывание волос) и т.д.

Лишение родительской любви в младенческом возрасте, с одной стороны, способствует развитию неутолимого эмоционального голода, а с другой - неумолимо искажает формирующийся образ Я.

Различают ближайшие и отдаленные последствия психологического насилия. К ближайшим последствиям относят повреждения, острые психические нарушения в ответ на любой вид агрессии. Эти реакции могут проявляться в виде возбуждения, стремления куда-то бежать, спрятаться, либо в виде глубокой заторможенности, внешнего безразличия. Однако в обоих случаях ребенок охвачен острейшим переживанием страха, тревоги и гнева. Среди отдаленных последствий жестокого обращения с детьми выделяются нарушения, физического и психического развития ребенка, различные соматические заболевания, личностные и эмоциональные нарушения, социальные последствия.

Таким образом, дети, пережившие психологическое насилие, испытывают трудности социализации: у них нарушены связи со взрослыми, нет соответствующих навыков общения со сверстниками, они не обладают достаточным уровнем знаний и эрудицией, чтобы завоевать авторитет в школе и др. Решение своих проблем дети - жертвы насилия - часто находят в криминальной, асоциальной среде, а это часто сопряжено с формированием у них пристрастия к алкоголю, наркотикам, они начинают воровать и совершать другие уголовно наказуемые действия.

Литература

1. Кошелева А.Д., Алексеева Л.С. Психологическое насилие над ребенком в семье, его причины и следствия // *Насилие в семье: с чего начинается семейное неблагополучие.* М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2000.
2. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Ярославль, 1997.

ОБУЧЕНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

*Д. М. Мартынова, студент,
Института специального образования,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: раскрывается игровой процесс в качестве ведущей деятельности в дошкольном возрасте, выделяется механизм развития сюжетно-ролевой игры у интеллектуально сохранных детей и у детей с интеллектуальной недостаточностью, предлагается методика обучения сюжетно-ролевой игре умственно отсталых детей.

Ключевые слова: игра, сюжетно-ролевая игра, дошкольники, легкие нарушения интеллекта, методика обучения.

Игра имеет первостепенное значение для дошкольника, поскольку формирует у него волевую регуляцию, стимулирует процессы мышления за счет функции замещения предмета словом. В дошкольном возрасте у нормально развивающегося ребенка игра является ведущей деятельностью.

Ведущая деятельность (по А.Н. Леонтьеву) – это «деятельность, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития». [4, с.485]

В норме игра появляется у ребенка к 3 годам, а к 5 годам развивается сюжетно-ролевая игра. Основанием для формирования сюжетно-ролевой игры у детей с нормальным интеллектуальным развитием является предметная игра. Первые сюжетные игры у таких детей протекают без ролей или со скрытой ролью, в дальнейшем формируется первый сюжет, который состоит из двух-трех звеньев по два-три действия.

У детей с интеллектуальными нарушениями без специального обучения игра может вообще не сформироваться. Для того, чтобы преодолеть беспомощность в мире окружающих предметов и через предметную игру развить сюжетно-ролевую, нужно рано включить ребенка в процесс систематического проведения коррекционных занятий. Несмотря на это, игра продолжительное время представляет собой манипулятивные действия, ребенок не проявляет значительного интереса к игрушке. Впоследствии, под влиянием обучения, возникает потребность к игре, и уже к старшему дошкольному возрасту у ребенка появляется инициатива к игре, он начинает обозначать роль словом.

Л. Б. Баряева и А. Зарин предлагают следующую методику распределения сюжетно-ролевых игр по годам обучения:

1 год обучения: обучение действиям с различными игрушками (куклами, животными, поезд, автобус).

2 год обучения: последовательное обыгрывание куклы ("Дочки-матери", "Автобус", "Семья", "Доктор", "Детский сад").

3 год обучения: объединение сюжетов игр "Семья" и "Автобус", "Детский сад", "Парикмахерская", объединение сюжетов игр "Семья", "Магазин" и "Парикмахерская", "Кукольный театр" (с инсценировкой сказок).

4 год обучения: "Магазин", "Поликлиника" и "Аптека", "Скорая помощь", "Детский сад", "Почта", объединение сюжетов игр "Школа" и "Магазин школьных при-

надлежностей", "Зоопарк".

Таким образом, чтобы развить у детей с интеллектуальными нарушениями побуждения к сюжетно-ролевой игре, необходимо как можно раньше приступить к проведению коррекционных занятий.

Литература

1. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии: Учеб.-метод. пособие / Под ред. Л.Б. Баряевой, А.П. Зарин, Н.Д. Соколовой. - СПб: ЛОИУУ, 1996. -95 с.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1997
3. Кулеша Э. Освоение предметных действий умственно отсталыми школьниками // Дефектология. – 1989. - №3. – С. 65-68
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики – 4-е изд. – М.: Изд. МГУ, 1981
5. Соколова Н. Д. Игровая деятельность умственно отсталых школьников // Дошкольное воспитание аномальных детей: Книга для учителя и воспитателя / Под ред. Л. П. Носковой. – М.: Просвещение, 1993. – С. 135-147

ОРГАНИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЭМБРИОГЕНЕЗА ЖИВОТНЫХ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ

*Е. С. Исакова, студент
Географо-биологического факультета,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

***Аннотация:** эмбриональное развитие живых организмов рассматривается в курсе общей биологии в 9 классе при изучении достаточно сложной для понимания учащимися темы «Онтогенез». На помощь девятиклассникам могут прийти различные методические приемы, заранее подготовленные учителем биологии.*

***Ключевые слова:** эмбриональное развитие, проблемный вопрос, элективный курс, таблицы, схемы, рисунки.*

Уроки биологии в школе оказывают влияние на формирование мировоззрения учащихся, представлений о живом мире в его многообразии и взаимосвязях. Изучение индивидуального развития организмов (онтогенеза), в частности его эмбрионального периода, вырабатывают отношение к жизни как к наивысшей ценности.

Урок необходимо разделить на этапы, которые реализуют достижение учащимися личностных (формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками и др.), метапредметных (умение самостоятельно определять цели своего обучения, умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии и т.д.) и предметных (формирование системы научных знаний о живой природе, закономерностях ее развития, формирование первоначальных систематизированных представлений о биологических объектах, процессах, явлениях, закономерностях, об основных биологических теориях и др.) результатов [7, с. 5, 6, 15].

После первого этапа – проверки домашнего задания следует этап актуализации опорных знаний, на котором учитель задает учащимся проблемные вопросы для того, чтобы школьники имели возможность рассуждать, самостоятельно находить пути решения поставленной проблемы, основываясь на уже имеющихся знаниях и опыте, а также попытаться сформулировать цель урока.

Например, слова учителя: «Жизнь берет свое начало от одной клетки. Возника-

ет проблемный вопрос: как из одной микроскопической оплодотворенной яйцеклетки развивается целостный многоклеточный организм с набором органов и систем органов?» [2, с. 349].

Выделяются следующие этапы проблемного обучения:

- осознание общей проблемной ситуации;
- её анализ, формулировка конкретной проблемы;
- решение проблемы выдвижение, обоснование гипотез, последовательная проверка их);
- проверка правильности решения проблемы.

Таким образом, проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждении, размышлении. Это эвристический, исследовательский тип обучения с большим развивающим потенциалом [9, с. 149, 150].

На этапах изучения нового материала, проверки понимания нового материала, закрепления и систематизации следует грамотно применять наглядные средства обучения (схемы, рисунки, таблицы), а также задания различного уровня сложности и разнообразные формы работы учащихся (индивидуальная, групповая, фронтальная).

Пример 1. Учащиеся рассматривают рис. 1 и отвечают на вопросы: Что на нем изображено? Чем отличаются этапы эмбриогенеза? Какие последовательные усложнения вы видите?



Рис. 1. Стадии развития зародыша животного.

Этапы эмбрионального развития

Название этапа	Особенности	Рисунок (примерный)
Бластуляция	Формируется бластула – многоклеточный зародыш, в результате последовательных стадий дробления зиготы на бластомеры.	
Гастрюляция	Образуется гастрюла – двухслойный зародыш. Внутренний слой (зародышевый пласт) – <i>энтодерма</i> и наружный – <i>эктодерма</i> . Затем между экто- и энтодермой образуется третий зародышевый пласт – мезодерма, начало мезодерме дает энтодерма.	
Органогенез	Каждый зародышевый пласт дает начало определенным органам и тканям.	

Пример 2. Учащиеся заполняют в тетради таблицу «Этапы эмбрионального развития» (см. табл. 1), кратко описывают особенности каждого этапа и схематично зарисовывают его. Это развивает умения выделять главное, обобщать и графически изображать информацию.

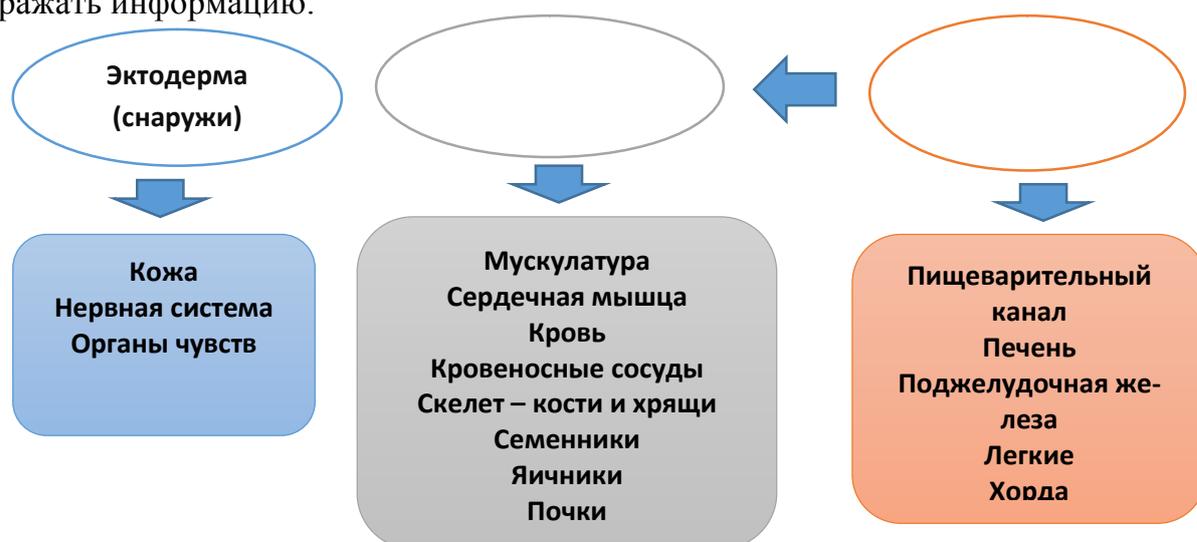


Рис. 2. Производные зародышевых пластов.

Пример 3. Учащимся предлагается составить в тетради схему производных зародышевых пластов (см. рис. 2) с целью наглядного представления информации и удобства запоминания материала.

Обширный материал по эмбриогенезу можно дифференцировать, разрабатывая задания разного уровня сложности, и применять их как на уроке, при изучении эмбрионального периода онтогенеза, так и во внеурочной деятельности (в рамках элективного курса по эмбриональному развитию животных и человека). Данный курс разрабатывается с целью углубленного изучения материала учащимися, которые интересуются биологией и медициной. Работа на элективных занятиях способна сыграть роль в профессиональном самоопределении выпускников основной школы, сориентировать их на получение медицинских и биологических специальностей.

Разрабатываемый элективный курс рассчитан на 12 часов. Первое занятие – вводное, на последующих встречах предполагается организация деятельности уча-

щихся с таблицами. Также необходимо применять рисунки, схемы, так как графическое представление информации облегчает усвоение материала.

На основе научной литературы [1, 3, 4, 5, 6, 8] нами были составлено 11 обобщающих таблиц, характеризующих отдельные этапы эмбриогенеза. Первые три таблицы описывают типы питания яйцеклеток у разных групп животных, оболочки яиц у разных групп животных и классификацию яиц в зависимости от количества желтка и его распределения в цитоплазме. В следующих четырех таблицах представлены классификации типов дробления, основанные на различных характеристиках этого процесса. Кроме того, были составлены таблицы с описанием типов бластул, типов гаструляции, способов образования мезодермы и последняя таблица посвящена производным зародышевых пластов. Все они уместны для работы по элективному курсу.

Для организации эффективной работы учащихся с таблицами, необходимы задания, направленные на развитие умения анализировать, сравнивать, обобщать.

Задание 1. Познакомьтесь с информацией в таблице 2 и проанализируйте ее:

Таблица 2.

Классификация яиц в зависимости от количества желтка и его распределения в цитоплазме

Названия яиц	Особенности	Для каких животных характерны
Алецитальные	Яйца почти без желтка или с очень незначительным количеством его	Плоские черви, млекопитающие
Гомолецитальные (изолецитальные)	Желток относительно равномерно распределен в цитоплазме. Ядро расположено в центре. Могут иметь очень большое количество желтка.	Гидра, круглые черви, моллюски, иглокожие, ланцетник
Телолецитальные	Желток резко неравномерно распределен в цитоплазме. Большая часть желтка расположена в вегетативном полушарии, где желточные зерна и пластинки лежат более плотно. В анимальном его практически нет.	Головоногие моллюски, амфибии, птицы
Центролецитальные	Имеют большое количество равномерно расположенного желтка, но у поверхности яйца имеется тонкий слой цитоплазмы, почти лишенной желтка. Ядро расположено ближе к центру яйца и окружено слоем цитоплазмы [8, с. 76-78]	Членистоногие

Зарисуйте типы яиц в тетради, на основе информации из столбца «Особенности» и сделайте подписи к ним. Подумайте: какой принцип лежит в основе последовательности расположения типов яиц в таблице? При ответе на вопрос обратите внимание на принадлежность животных к определенным таксономическим категориям.

Таким образом, обширный и сложный материал по эмбриональному развитию животных будет понят и освоен школьниками, если эффективно организовать их деятельность, как на уроке, так и в рамках элективного курса по данной теме. Уместно применять метод проблемного обучения с постановкой проблемных вопросов, использовать различные наглядные средства представления информации (рисунки, таблицы, схемы) и организовывать разнообразные формы работы учащихся с ними.

Литература

1. Белоусов Л.В. Основы общей эмбриологии: учебник. – М.: Изд-во Моск. ун-та: Наука, 2005. – 184 с.
2. Вахрушев А.А., Бурский О.В., Раутиан А.С., Родионова Е.И. Биология. («Порядок в живой природе»). Учебник. 9 класс. – М.: Изд-во Баласс, 2012. – 352 с., ил. (Образовательная система «Школа 2100»).
3. Гиляров М. С., Бабаев А. А., Винберг Г. Г., Захарин Г. А. и др. Биологический энциклопедический словарь, 2-е изд., исправл. – М.: Сов. Энциклопедия, 1986. – 734 с.
4. Голиченков В.А., Иванов Е.А., Никерясова Е.Н. Эмбриология: Учеб. для студ. университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 228 с.
5. Догель В.А. Зоология беспозвоночных: Учебник для ун-тов. Под ред. проф. Полянского Ю.И. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. школа, 1981. – 614 с.
6. Иванова-Казас О.М., Кричинская Е.Б. Курс сравнительной эмбриологии беспозвоночных животных. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 361 с.
7. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543>, свободный. – Загл. с экрана.
8. Токин Б.П. Общая эмбриология: Учеб. для биол. спец. ун-тов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1987. – 480 с.
9. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения / В.А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2009. - №1. – с. 149-150.

ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ИЗБЫТОЧНЫМ ВЕСОМ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*С. О. Колобкова, студент
Института физической культуры,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: в статье, рассмотрена проблема ожирения детей младшего школьного возраста и вопросы организации физической активности школьников с избыточным весом на уроках физической культуры, а так же предложен примерный комплекс упражнений, направленный на решение этой проблемы.

Ключевые слова: избыточный вес, двигательная активность, морфофункциональные и психофизиологические особенности организма, комплекс физических упражнений.

Самой распространенной формой ожирения в детском и подростковом возрасте является ожирение, не связанное с нарушением работы эндокринной системы организма (83,7% случаев). У школьников наиболее часто встречаются случаи ожирения I и II степени (превышение веса на 15-50% от нормы в соотношении с ростом). Основными причинами возникновения избыточного веса являются малоподвижный образ жизни и неправильное питание [5].

По данным специального комитета, который занимается проблемами ожирения в Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), следует отметить, что ожире-

ние, начавшееся в раннем детском возрасте, особенно прогрессирует в период полового развития, а в дальнейшем грозит различными заболеваниями. Ожирение, начавшееся в детстве, вызывает широкий спектр серьезных осложнений и повышенный риск раннего развития диабета, сердечно-сосудистых и других заболеваний. Одним из основных факторов риска возникновения сердечно-сосудистых заболеваний у взрослых является избыточный вес [3].

Процессы урбанизации и развития цифровых технологий снижают привлекательность физической активности и здоровых игр. Избыточный вес и ожирение также лишают детей возможности участвовать в групповой физической активности. В результате они еще меньше двигаются, что со временем приводит к накоплению еще большего избыточного веса [3].

При проведении педагогических и оздоровительных мероприятий, необходимо учитывать морфофункциональные, а так же психофизиологические особенности организма детей младшего школьного возраста. Заметные изменения в развитии организма ребенка, наблюдаются на границе второго детства. Данный период Ю. А. Гончарова характеризует ежегодной прибавкой массы тела на 1,5-2,0 кг, с увеличением длины тела на 4,0-5,0 см

В этом возрасте все органы и системы детей и подростков продолжают развиваться, идет дальнейшее окостенение скелета, происходит рост мускулатуры [1].

По данным медицинской литературы, масса тела мальчиков до 10 лет выше, чем у девочек. Первый ростовой перекрест отмечается в десятилетнем возрасте, в это время девочки становятся выше мальчиков [2].

По мнению медиков Антроповой М. В., Аршавского И. А., Казина Э.М., Кирпичева В.И. в режиме для детей младшего школьного возраста существенная роль должна занимать двигательная активность [2, 5].

Четверикова Е.В. [8] указывает на то, что младшие школьники, в режиме дня которых двигательная активность составляет значительный объем, имеют гармоничное развитие, более высокую физическую и умственную работоспособность по отношению к сверстникам со сниженной двигательной активностью.

Одним из важных показателей здоровья детей и подростков является их физическое развитие, под которым понимают совокупность морфологических и функциональных свойств организма, характеризующих процессы роста и развития. Для оценки физического развития детей применяют различные методики. Самыми распространенными являются антропометрические исследования.

Ведущими антропометрическими признаками, несущими оценочную информацию для установления степени физического развития ребенка, являются: рост, масса тела и окружность грудной клетки в покое. Определяют: длину тела (рост), массу тела (вес) и окружность грудной клетки – морфологические признаки; емкость легких, экскурсию грудной клетки, мышечную силу рук – функциональные признаки; состояние опорно-двигательного аппарата (форма грудной клетки, позвоночника, ног, стоп, развитие мускулатуры); степень жировоголожения – соматоскопические признаки [1].

При оценке физического развития необходимо учитывать и показатели функционального состояния отдельных органов и систем (сердечно-сосудистой, дыхательной, мочевыделительной, эндокринной и др.).

Таким образом, оценка уровня физического развития должна проводиться комплексно с учетом антропометрических и функциональных показателей организма [4].

Одними из требований ФГОС начального общего образования к образовательному процессу является формирование у учащегося навыка систематического наблюде-

ния за своим физическим состоянием, величиной физических нагрузок, данными мониторинга здоровья (длины и массы тела и др.), показателями основных физических качеств (силы, быстроты, выносливости, координации, гибкости); выполнение простейших акробатических и гимнастических комбинаций на высоком качественном уровне характеристика признаков техничного исполнения; выполнение технических действий из базовых видов спорта, применение их в игровой и соревновательной деятельности[7].

Ранние исследования показали, что все показатели физической подготовленности у детей с избыточным весом были ниже аналогичных показателей их сверстников с нормальным весом [6].

Для лечения и профилактики ожирения необходимо использовать на уроках физической культуры комплекс специальных упражнений направленных на устранение или коррекцию имеющихся нарушений в состоянии здоровья детей младшего школьного возраста.

Общий подход к физической нагрузке для снижения веса и укрепления здоровья представляет собой аэробную нагрузку.

Примерный комплекс упражнений.

1. Упражнение для мышц плечевого пояса и груди способствуют регуляции обмена веществ в организме, укреплению сердечно-сосудистой системы, развитию дыхательной системы

Упражнение	Дозировка (кол-во повторений)	Общие методические указания
И. П. упор лежа, стоя на коленях, руки чуть шире плеч, пальцы направлены вперед, ноги согнуты в коленях 1 - сгибание рук в локтях, отпускаем корпус вниз. Вдох 2 - разгибание рук в локтях, поднимаем корпус вверх. Выдох	10-12	кисти и плечевые суставы находиться на одной вертикальной линии; голова, спина, бедра также находятся на одной линии. Взгляд направлен перед собой

2. Упражнения для мышц задней поверхности бедра и ягодиц, мышц ног помогают развить более лучшую нейронно-мышечную связь, сильные ноги помогают избежать различных травм (например, коленей) и растяжений; тренировки являются важнейшими компонентами для профилактики и лечения остеопороза и артрита, тренировки ног позитивно сказываются на здоровье сердечно-сосудистой системы и работе сердца.

Упражнение	Дозировка (кол-во повторений)	Общие методические указания
И.П. - тоже, правая нога поднята, полу-согнута. 1 - нога вверх, 2 - нога вниз И.П. - тоже, левая нога поднята, полу-согнута. 1 - нога вверх, 2 - нога вниз	10-12	Амплитуда движения невысокая, нога напряжена, подтянута. Пяткой тянемся к потолку, бедро параллельно полу, не прогибаемся в пояснице, живот втянут
И.П. - лечь на правый бок, упираемся на локоть, правая нога согнута в колене 1 – мах левой ногой вверх, 2 – опускаем левую ногу вниз И.П. - лечь на левый бок, упираемся на локоть, правая нога согнута в колене 1 – мах правой ногой вверх, 2 – опускаем правую ногу вниз	10-12	Левая нога напряжена, полностью разогнута в коленном суставе, носок на себя Правая нога напряжена, полностью разогнута в коленном суставе, носок на себя

3. Упражнение для мышц брюшного пресса. Роль мышц пресса состоит в том, чтобы удерживать внутренние органы, такие как желудок, кишечник, мочевой пузырь. Все эти органы должны удерживаться в правильном положении. Качая пресс, улучшается состояние пищеварительной системы, желчных путей и печени. Упражнения для пресса помогают снизить аппетит.

Упражнение	Дозировка (кол-во повторений)	Общие методические указания
И.П. - лечь на спину, руки за голову, прямые ноги подняты вверх 1 – корпус вверх, выдох 2 – корпус вниз, вдох	8	поясница прижата к полу, локти не сводить, подбородок тянется вверх, шея расслаблена, носки смотрят точно в потолок

4. Упражнение для мышц спины и формирование мышечного корсета, направленно на профилактику остеохондроза и других заболеваний позвоночника, связанных с ожирением.

Упражнение	Дозировка (кол-во повторений)	Общие методические указания
И.П. - лечь на живот, руки перед грудью, ноги вместе 1 – руки и ноги максимально вверх, вдох 2 – руки и ноги отпустить вниз, выдох	8-10	Голова смотрит вперед, спина ровная, расслабленная, выполнять плавно и подконтрольно, без рывков, и не бросая конечности вниз

Выполняя эти упражнения регулярно школьники будут снижать в весе, улучшится состояния вегетативной нервной системы, сердечно-сосудистой, пищеварительной, выделительной систем, укрепление опорно-двигательного аппарата. Учащиеся будут не только физически здоровы, но и будут проявлять активность в школьной жизни, станут уверенными в себе.

Литература

1. Гончарова Ю. А. Возрастная анатомия, физиология и гигиена: Учебное пособие. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2008. С. 7.
3. Кирпичев В. И. Физиология и гигиена младшего школьника. Москва: ВЛАДОС, 2002. 143 с.
4. Комиссия по ликвидации детского ожирения. Факты и данные о детском ожирении <http://www.who.int/end-childhood-obesity/facts/ru/>
5. Ланда Б. Х. Методика комплексной оценки уровня физического состояния. Казань: Идеал-пресс, 1998. 48 с.
6. Оздоровительная физкультура при наиболее распространенных среди школьников заболеваниях <http://sport-history.ru/books/item/f00/s00/z0000025/st005.shtml>
7. Фомин Н. А., Вавилов Ю.Н. Физиологические основы двигательной активности. Москва : Физкультура и спорт, 1991. 224 с
8. Федеральный государственный стандарт начального общего образования.
9. Четверикова Е. В. Влияние пренатальных факторов, состояния здоровья и условий воспитания на уровень развития высших психических функций и успешность образовательной деятельности: автореф. дисс. канд. биол. наук. Киров, 2004. 21 с

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ ПО СРЕДСТВАМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ САМООБСЛУЖИВАНИЯ)

*А. А. Коршунова, студент,
Институт специального образования,
ФГБОУ УрГПУ,
г. Екатеринбург, Россия*

***Аннотация:** в статье представлено описание современных технологий социальной реабилитации умственно отсталых обучающихся по средствам формирования навыков самообслуживания.*

***Ключевые слова:** компетентностный подход, умственно отсталые обучающиеся, социальная реабилитация.*

С 1 сентября 2016 года в России вступает в силу ФГОС для обучающихся с нарушением интеллекта. Данный документ предусматривает разработку и внедрение рабочей программы специалиста. В структуру программы входят разделы по формированию универсальных учебных действий (УУД) обучающихся с нарушением интеллекта. УУД предусматривают развитие личностных компетенций, одной из которых является самообслуживание.

Навыки самообслуживания имеют большое значение для развития самостоятельности и независимости ученика от ситуации. Формирование навыков самообслуживания очень сложный и длительный процесс, но воспитание навыков самообслуживания у ребенка является начальным звеном в воспитании личности человека.

Умственная отсталость, это не просто «малое количество ума», это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившееся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы.

Изучением формирования навыков самообслуживания у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью занимались такие ученые как, С.Д. Забрамная, Е.В. Морозина, Л.М. Шипицына и др. Они отметили, что нарушения, присущие умственно отсталым детям, мешают формированию навыков самообслуживания. Такими нарушениями являются: недостаточная сформированность мыслительной сферы, двигательной сферы, речи, зрения и др. У детей с умственной отсталостью страдают сенсорные процессы, мелкая и общая моторика, внимание, поэтому им бывает трудно освоить каждое новое действие. Любое действие достаточно сложно по своей структуре и, чтобы выполнить это действие, ребенку необходимо сориентироваться в пространстве, соотнести движение руки и то, как он поставит кисть, со своеобразием того или иного предмета, учесть его свойства, представить движение.

У детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью формирование навыков самообслуживания не происходит самопроизвольно. Они формируются в процессе специального обучения. В обучении этим навыкам участвуют, как родители, так и специалисты, в его основе лежит специальная программа, которая учитывает индивидуальные возможности ребенка. При определенной настойчивости и терпении, таким детям можно привить навыки самообслуживания, но некоторые дети нуждаются в надзоре на протяжении всей жизни.

Обучение навыкам самообслуживания, ребенка с умеренной или тяжелой умственной отсталостью, педагог должен учитывать особенности и уровень развития детей. Обучение должно быть пошаговое, позволяющее быстро и эффективно обучить ребенка определенному навыку в том возрасте, который соответствует формированию этого же навыка при нормальном развитии.

Существует две формы работы: индивидуальная и групповая. Индивидуальная форма работы - при которой отрабатываются отдельные операции. Групповая это - форма работы, при которой создаются объективные условия необходимости реализации того или иного навыка.

Обучением навыков самообслуживания у детей с умеренной или тяжелой умственной отсталостью должны заниматься как в дома так и в школе. Одним из главных правил эффективного обучения ребенка навыкам самообслуживания, является сотрудничество родителей ребенка с преподавателем. Именно этот момент сможет обеспечить продуктивность работы с ребенком.

Для изучения сформированности навыков самообслуживания у учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью было проведено исследование. Исследование осуществлялось путем естественного педагогического эксперимента. Целью эксперимента является выявление уровня сформированности навыков самообслуживания у детей младшего школьного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Эксперимент проходил в младших классах специальной (коррекционной) общеобразовательной школы №172 города Екатеринбург.

В эксперименте были использованы следующие методики:

- 1) методика изучения уровня сформированности навыков самообслуживания с использованием специальных карточек с изображением предметов гигиены;
- 2) методика изучения уровня навыков самообслуживания с использованием предметов гигиены.

Подобранные методики, позволили изучить уровень сформированности навыков самообслуживания у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Наблюдения проводились за тем, как у ребенка сформированы навыки самообслуживания: причесывание, умывание, уход за носом и ртом. По данным наблюдения выставялась баллы - от 0 до 2, который соответствовал уровню развития навыка (высокий, средний и низкий).

По итогам экспериментального исследования можно сделать вывод, что учащиеся младших классов с умеренной и тяжелой умственной отсталостью экспериментального класса распределились на 3 группы:

- навык не сформирован – такой результат показали 17% учащихся;
- навык формируется – 50% экспериментальной группы;
- навык сформирован – 33% учащихся;

Для формирования навыков самообслуживания у ребенка с умеренной или тяжелой умственной отсталостью необходимо не только непосредственное воздействие на деятельность ребенка, но и наблюдение за его самостоятельными действиями, отслеживание его результатов, работа с его родителями. Поэтому, чтобы обучение ребенка навыкам было как можно продуктивнее, родителям необходимо сотрудничать с преподавателем. В таком случае родители должны заниматься с ребенком дома, а педагог в свою очередь должен осуществлять контроль, за прохождением определенной программы.

Исходя из полученных результатов, были разработаны методические рекомендации, необходимые для грамотного и продуктивного формирования навыков самообслуживания, у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Работа с ребёнком:

Уровни помощи педагога при работе с детьми:

- совместное действие, осуществляемое «рука в руку» с ребенком, сопровождаемое пошаговой инструкцией или комментарием действий;
- частичная помощь действием (последнее действие ребенок осуществляет сам);
- педагог помогает начать действие, а продолжает и заканчивает ребенок самостоятельно при контроле взрослого;
- ребенок осуществляет действие сам от начала до конца, опираясь на пошаговую речевую инструкцию педагога;
- ребенок осуществляет действие сам, если программа действия выведена на предметный уровень (например, при одевании на каждом стуле лежит по одному предмету одежды в нужном порядке);
- ребенок осуществляет действие полностью самостоятельно.

Работа с родителями:

- необходимо создать заинтересованность у родителей: беседы о том, почему необходимо уделять так много внимания формированию навыков самообслуживания; обсуждение изменений в поведении, самовосприятии ребенка во время обучения;
- обсуждение содержательной стороны понятия «навыки самообслуживания», необходимости специальной работы в этом направлении, знакомство родителей с программой;
- заполнение родителями анкет или опросных листов, выявляющих уровень сформированности каждого навыка;
- использование домашней видеозаписи занятий для консультирования родителей;
- практическое занятие в присутствии родителей по обучению ребенка данному навыку;
- обсуждение результатов работы совместно с родителями;
- обсуждение на родительских группах проблем и трудностей, возникающих при формировании навыков. Поиск индивидуального пути формирования навыка у каждого ребенка путем побуждения творческой активности родителей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что детям с умеренной и тяжелой умственной отсталостью необходима специальная помощь. Педагог должен уметь правильно направить действия ребенка, правильно организовать его работу с учетом его физических и психических особенностей. Педагогам, родителям и другим специалистам необходимо выбирать наиболее оптимальные условия и формы обучения, воспитания, обеспечивающие нормальную жизнь таких детей в обществе. Необходимо помнить, что для детей с любой тяжестью умственной ограниченности, главное – это максимально овладеть навыками самообслуживания, научиться ориентироваться в окружающем мире и жить самостоятельно, насколько это возможно.

Литература

1. Шинкаренко В.А. Диагностика и формирование навыков самообслуживания, хозяйственно-бытового и ручного труда у умственно ограниченных детей: Методические материалы в помощь педагогам специальных учреждений и родителям. — Минск: Издательство БелАПДИ - "Открытые двери", 1997
2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. — М.: Просвещение, 2005. – 272 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью, проект: [Электронный ресурс]. 1 февраля 2015. URL:http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wpcontent/uploads/2014/04/08_%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%A3%D0%9E_27.09.2014.pdf (дата обращения 23.11.15)

ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Я. Д. Красулина, студент,
Института специального образования,
ФГБОУ ВПО УрГПУ,
г. Екатеринбург Россия***

***Аннотация:** в статье раскрываются некоторые особенности развития детей с задержкой психического развития, особенностями их игровой деятельности. Рассматривается влияние на развитие ребенка сюжетно-ролевой, театрализованной и дидактической игр.*

***Ключевые слова:** задержка психического развития, игра, сюжетно-ролевая игра, дидактическая игра.*

Дошкольный возраст - наиболее благоприятный период в развитии ребенка. Важнейшей деятельностью дошкольника является игра. Игра - вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе. Среди отечественных исследователей феномена игры следует выделить Эльконина, Леонтьева, Сухомлинского. Советский педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что «игра - это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра - это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности». Трудно найти специалиста в области детской психологии, который не касался бы проблем игры, не выдвигал бы своей точки зрения на её природу и значение. Игровая деятельность широко используется в практических целях. Распространена специальная «игровая терапия», применяющая развернутые формы игровой деятельности для коррекции возможных отклонений в поведении детей (неприспособленности, агрессивности, замкнутости и др.), для лечения психических заболеваний. 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.

В работах Е.К. Ивановой свидетельствуют о том, что игровая деятельность детей с ЗПР отличается от игры их здоровых сверстников. У дошкольников с ЗПР с опозданием и с трудом формируются так называемые высшие духовные чувства: совесть, чувство долга, ответственности, самоотверженности и т.д. Формирование высших чувств предполагает слияние чувств и мысли. Наряду с общим недоразвитием эмоциональной жизни у детей с ЗПР можно иногда отметить некоторые болезненные проявления чувств. Иногда дошкольники с ЗПР высказывают мысли и обнаруживают настроения, совершенно не свойственные детскому возрасту: безразличие к жизни, к

людям, нежелание двигаться, действовать, утеря всяких детских интересов и привязанностей. Преобладающие и господствующие у того или иного ребенка переживания, постепенно фиксируясь, образуют те или иные оттенки свойств его характера (угрюмость, раздражительность, гневливость, равнодушие, жизнерадостность, легкомыслие и т.д.).

Часто у детей дошкольного возраста с ЗПР слабо выражена игровая мотивация. Они часто «не хотят» играть. У них ярко выражена манипулятивная деятельность с предметами, но игровой замысел может отсутствовать. То есть ребенок действует как бы механически, повторяя то, что делают взрослые, но не выстраивает сюжета игры. У детей наблюдаются трудности в формировании образов-представлений, в создании воображаемой ситуации. Ослаблен процесс переноса знаний из привычной ситуации в подобные условия. Довольно часто ослаблена память.

Игры оказывают большое влияние на формирование целостного восприятия. Условно игры можно распределить на два этапа развития целостного восприятия:

1. Узнавание, здесь дети с ЗПР испытывают трудности;
2. Создание полноценного образа, учитывающего все свойства предметов (форму, цвет, величину, наличие и соотношение частей и др.).

Для развития детей с ЗПР нужны игры, в которых деятельность взрослого имеет ключевое значение. Без руководящей роли взрослого, его примера и активного участия.

Сюжетно-ролевые и театрализованные игры – основа обучения и развития таких детей. При этом необходимо заинтересовать детей игрой, показывать игровые ситуации на примере других детей или взрослых. Развитие замысла сюжетно-ролевой игры теснейшим образом связано с общим умственным развитием ребенка, а также с наличием у ребенка определенных знаний, представлений об окружающем мире. С помощью театра и настольных композиций можно не только развить навыки общения у таких детей, но и, главное, развить игровую деятельность, которая станет основой для бурного развития высших психических функций. Чтобы научить ребенка играть для этого необходимо организовать поэтапную работу. Нужно дать ребенку представление о содержании игры, четко рассказать правила и его роль.

Не меньшее значение имеет и проведение дидактических игр, они способствуют развитию слухового восприятия, которое помогает ребенку ориентироваться в окружающем его пространстве, создает возможность действовать по звуковому сигналу, различать многие важные объекты. Дидактические игры могут служить как для развития познавательной деятельности, так и для формирования собственной игры, поведения в коллективе (умение действовать сообща, наблюдать за действиями товарища, умение ждать, стремиться к совместной цели, соотносить свои действия с действиями товарищей).

Игра, как вид деятельности, направлена на познание ребенком окружающего мира, путем активного соучастия в труде и повседневной жизнедеятельности людей.

Игровая деятельность ребенка всегда обобщенная, потому что мотивом является не отражение какого-то конкретного явления, а совершение самого действия, как личного отношения.

В игровой ситуации дети с ЗПР обычно достаточно активны, самостоятельны, продуктивны. Недоразвитие их познавательной деятельности проявляется преимущественно при усвоении программного материала дошкольного образовательного учреждения.

Часто у детей с задержкой психического развития, в отличие от нормально раз-

вивающихся дошкольников, отмечаются неорганизованность, хаотичность деятельности, неуравновешенность поведения, торопливость, беспечность, отсутствие чувства ответственности и другие индивидуально-психологические черты. У таких детей наблюдаются слабость волевых усилий, незрелость эмоционально-волевой сферы, снижение работоспособности, недостаточность отдельных психических функций. Для них характерны двигательная расторможенность или, наоборот, вялость, апатичность, эмоциональная неустойчивость, импульсивность.

У детей данной категории наблюдаются снижение потребности в общении со сверстниками, а также низкая эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности.

В отличие от нормально развивающихся дошкольников, у дошкольников с ЗПР выделяется слабая эмоциональная устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частую смену настроения, неуверенность, чувство страха, манерничанье, фамильярность по отношению к взрослому.

У детей с ЗПР имеется интерес к предметно-манипулятивной и игровой деятельности. Игровая деятельность детей с ЗПР носит эмоциональный характер. Мотивы определяются целями деятельности, правильно выбираются способы достижения цели, но содержание игры не развернуто. В ней отсутствует собственный замысел, воображение, умение представить ситуацию в умственном плане. В отличие от нормально развивающихся дошкольников дети с ЗПР не переходят без специального обучения на уровень сюжетно-ролевой игры, а «застревают» на уровне сюжетной игры.

Воспитание ребенка – это большая ответственность, большой труд и огромная творческая радость, дающая сознание полезности нашего существования на земле.

Список использованной литературы:

Литература

1. Иванова, Н.С. Роль изобразительной деятельности в коррекции эмоционально-волевой и когнитивной сферы детей /Н.С. Иванова.: Изд- во Март, 2003. «Игра дошкольника» (под редакцией С.Л. Новосёловой). - М.: Просвещение, 1989. – 286 с.
2. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры./А.Н.Леонтьев. // Сов. Педагогика, – 1944. – № 8-9.
3. Сухомлинский, А.В. О воспитании/А.В. Сухомлинский. - М.: Политиздат. 1985. – 270 с.
4. Эльконин, Д.Б. «Психология игры» /Д.Б. Эльконин - М.: Просвещение, 2000. – 37 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕСЯТИБАЛЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ

***Е. А. Кульتيкова, студент,
ФГБОУ ВПО УрГПУ,
г. Екатеринбург, Россия***

Аннотация: рассматривается вопрос объективности оценивания обучающихся школы в системе традиционной пятибалльной, и, в предлагаемой автором десятибалльной систем. Приведена структура и содержание десятибалльной системы оценки и возможности использования этой шкалы оценивания.

Ключевые слова: модернизация, пятибалльная система оценивания, десятибалльная система оценивания.

Развитие интеллектуальных способностей ребенка за счет усвоения каждым учеником определенного объема знаний, умений и навыков, предлагаемых в рамках учебного предмета в соответствии с образовательной программой и учебно-тематическим планированием - цель обучающего компонента педагогической системы. Каждый обучающийся, в силу своих личных особенностей, осваивает учебные программы на разном уровне. Современная школа дифференцирована по уровню реализуемых общеобразовательных программ: общеобразовательные, повышенного уровня сложности, компенсирующего и коррекционного обучения, базового и профильного уровня. Это привело к парадоксу оценивания обучающихся в системе традиционной пятибалльной шкалы, выражающемся в усилении девальвации самой оценки. В связи с этим возникает проблема объективности измерителей, материализующихся в оценке уровня обученности, поэтому поиски достоверности результатов учебно-познавательной деятельности ведутся активно и учеными и педагогами-практиками. В последние годы наиболее популярна модернизация – это обновление объекта, приведение его в соответствие с новыми требованиями и нормами, техническими условиями, показателями качества [1, с. 821].

Педагогическая система в нашей стране во многом консервативна. Значительная часть педагогов не воспринимает большинство нововведений. Россия является полноправным участником Болонского процесса, следовательно, система ее образования должна стремиться к унификации с европейской и вводить новые образовательные стандарты. Существующая в нашей стране пятибалльная система оценки знаний не вполне объективна и уже давно устарела. В большинстве стран Европы и мира знания учащихся давно оценивают по десяти, двенадцати и даже двадцатибалльной системе. Она является более гибкой и позволяет объективно определять уровень подготовки ученика по предмету.

Такие учёные, как В. П. Симонов, Е. Г. Черненко считают, что десятибалльную систему оценки степени обученности школьников можно взять за основу разработки шкал по любым учебным предметам [2, с.45]. Данная шкала авторами делится на пять уровней. Первый - один-два балла - уровень знакомства соответствует 1%-4% обученности. Его основными показателями является присутствие на занятии, прослушивание, просмотр, записи под диктовку учителя, перенос информации с доски. Второй уровень - запоминание - три-четыре балла, что соответствует 5%-16% обученности. Показатели - запоминание большей части текста, правил, определений, формулировок, законов, не требующих объяснения; или воспроизведение правил, законов, математических и формул с затруднённым объяснением. Пяти - шести баллам соответствует уровень понимание - осознанное воспроизведение, на котором ученик должен объяснять отдельные положения усвоенной теории, выполнять анализ и синтез; отвечать на большинство вопросов по содержанию теории, осознавать усвоенные теоретические знания, самостоятельно делать выводы. Чтобы достичь уровня элементарных умений (семь - восемь баллов, 37-64% обученности) ученику необходимо чётко и логично излагать теоретический материал, свободно владеть понятиями и терминологией, обобщать, видеть связь теории с практикой, уметь применять в простых случаях изученный материал; демонстрировать полное понимание сути изученной теории и применять её легко на практике, выполнять практические задания, с редким допущением незначительных ошибок, с самостоятельным исправлением. По-

следний уровень творческий - перенос - подразумевает легкое выполнение практических заданий, свободное оперирование усвоенной теорией в практической деятельности, оригинальное, нестандартное применение полученных знаний на практике, самостоятельное формирование новых умений на базе полученных ранее знаний, умений и навыков. При выполнении данных требований ученик за работу получает высшие баллы по десятибалльной шкале и достигает уровня обученности от 65 до 100%.

Во время апробации десятибалльной шкалы при обучении географии учеников среднего звена в течении одной четверти стало ясно, что такой способ оценивания требует системы и большого опыта. На первом уроке обучающиеся были ознакомлены с обоснованием каждого из баллов данной шкалы. По ней оценивались практические работы, в которых был чётко определён алгоритм действий. Через две недели обучения, с использованием новой шкалы, были проанализированы первые результаты, которые показали, что большинство учеников достигли уровня понимания, заработав по пять - шесть баллов. К концу четверти результат был улучшен, наметилась стадия перехода от указанного уровня к следующему.

Таким образом, использование на практике десятибалльной шкалы оценивания обучающихся позволяет:

- более эффективно использовать всё многообразие оценочных суждений, как фактора стимуляции и положительной мотивации обучающихся к учебной деятельности;
- преодолеть синдром боязни отрицательных оценок и соответствующих отрицательных отметок, так как в данной шкале баллы один и два являются положительными и их надо заработать;
- создать слабым и трудным обучающимся более комфортные условия пребывания в учебных заведениях;
- ликвидировать необоснованные притязания обучающихся и их родителей к оценке обученности, используя простую и понятную им методики оценивания.

Литература

1. Гавров, С. Н. Модернизация. Социокультурная антропология: история, теория, методология. Энциклопедический словарь/ С. Н. Гавров. - М.: Изд-ва Академический проект, Константа, 2012. - 1000с.
2. Симонов, В.П. Десятибалльные шкалы оценки степени обученности по предметам / В. П. Симонов, Е. Г. Черненко. - М.: Изд-во Граф-Пресс, 2002. - 70с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

*А. Ш. Латыпова, студент
Института специального образования
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

***Аннотация:** в статье рассматривается коррекционная работа с приемами сказкотерапии с детьми трех лет, имеющих нарушения речи. Использование сказкотерапии является эффективным развивающим и коррекционным средством для психоэмоционального и речевого развития дошкольников.*

***Ключевые слова:** сказка, сказкотерапия, нарушения речи, дошкольный возраст.*

В настоящее время все чаще встречаются дети дошкольного возраста с речевыми нарушениями, что связано с неблагоприятной экологической обстановкой во всем мире. С каждым годом усложняется и характер речевых патологий, у детей одновременно нарушаются речь, развитие высших психических функций, состояние общей и мелкой моторики, ориентирование в пространстве, эмоционально-волевая сфера, творческая активность. Все это приводит к возникновению трудностей в общении детей с окружающими, мешая тем самым в полной мере раскрыть творческие способности и интеллектуальные возможности ребенка.

Такие авторы, как Г. В. Чиркина, В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Е. Г. Федосеева, и др. отмечают, что дети с нарушениями речи быстро утомляются, не удерживают в памяти задания, для них характерна неуверенность в своих способностях, умениях, стеснение, страх неправильно произнести слово. Не всегда доступны детям логические и временные связи между предметами и явлениями, также такие дети испытывают трудности в общении, которые проявляются в несформированности коммуникации. Поэтому, дошкольникам с речевыми нарушениями требуется комплексная, систематическая коррекционная работа, которая будет направлена на всестороннее, последовательное развитие речи детей и связанных с ней психических процессов.

Специалисты дошкольных учреждений все чаще в своей практике применяют различные арт-терапевтические средства. В современной научно-педагогической литературе арт-терапия рассматривается как средство, позволяющее заботиться об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье дошкольников с нарушениями речи, средствами художественной деятельности. К арт-терапевтическим средствам относятся: изотерапия, сказкотерапия, музыкотерапия, песочная терапия, куклотерапия и др.

В данной статье представлена коррекционная работа с детьми дошкольного возраста имеющими нарушения речи с использованием приемов сказкотерапии.

Сказка, является удивительным творением, созданная народной мудростью, где заключены неиссякаемая фантазия, основы нравственности и духовности. Основная сила сказок – научить ребенка верить в чудо, доброту, справедливость, ум. Сказка является наиболее универсальным, комплексным методом воздействия в коррекционной работе, ведь сказка развивает речь.

Сказкотерапия - метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром. Сказка также является не только богатным материалом для развития речи, но и может служить «пусковым механизмом» для последующей коррекционной деятельности, формируя у ребенка положительное отношение к занятиям. Вопросами сказкотерапии занимались такие авторы, как Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, И. К. Семина, И. В. Вачков и др.

На занятиях могут использоваться различные формы работы со сказкой: чтение, обсуждение, проигрывание, рисование, сочинение, пересказ сказки, театральная постановка.

«Проживая сказку», дети учатся преодолевать барьеры в общении, находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям. Сбросив напряжение, эмоционально отыграв спрятанные глубоко в подсознании страх, беспокойство, агрессию, чувство вины, дети становятся увереннее в себе, активнее, восприимчивее к людям и окружающему миру [1, стр.241].

Сказка помогает ребенку преодолеть робость, страх, агрессивность, раздражительность, плаксивость, негативизм, пассивность, упрямство, замкнутость и пр. [2, стр.35].

В коррекционной работе с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения речи, включение элементов сказкотерапии позволяет решать следующие задачи:

Коррекционно-образовательные: формирование правильного звукопроизношения в словах, стихах; формирование фразовой речи у детей; формирование коммуникативной стороны речи; формирование слоговой структуры слова; формирование связных высказываний, формирование умения пересказывать и рассказывать сказки, придумывать конец к сказкам.

Коррекционно - развивающие: развитие высших психических функций (мышления, памяти, воображения, восприятия, ощущения, фантазии); развитие просодической стороны речи (развитие темпо-ритмической стороны речи, работа над правильным дыханием, голосом, дикцией, интонацией); развитие мелкой моторики, артикуляционной и общей; развитие чувственно-двигательной координации.

Коррекционно-воспитательные: воспитание духовности, любви к природе к животным, доброты, внимания, вежливости, ответственности, самостоятельности.

Сказки подбираются в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей детей. Хорошо знакомые детям сказки с ранних лет: «Колобок», «Курочка ряба», «Репка», «Теремок», «Волк и семеро козлят» и тд. Выбранная педагогом сказка, должна быть, интересной, захватывающей, вызывать эмоциональный отклик детей. На занятиях можно использовать не всю сказку, а наиболее значимые элементы сюжета.

Все сказки планируются и готовятся до занятия, с учётом индивидуальных, речевых и психологических особенностей каждого ребёнка. Одна из уникальных возможностей сказки, её можно не только читать, но и демонстрировать, что во многом повышает эмоциональный настрой ребенка, его сосредоточенность, восприятие и мыслительная активность. Демонстрировать сказку можно с помощью различных игрушек, пальчиковых или варежковых кукол. Дети радуются и оживляются, когда на их глазах игрушки двигаются, общаются, «говорят» разными голосами.

В связи со значительным ростом детей имеющих различные нарушения в развитии, в нашем случае нарушение речи и психических процессов.

Была разработана коррекционная работа с использованием сказкотерапии для детей с нарушениями речи трех лет. На базе детского центра в г. Екатеринбурге, в течение десяти месяцев. Конспекты занятий составлены с учетом программы «Детский сад 2100» и дополнены авторскими разработками. Сказочные занятия проводились с группой детей от 4 до 8 человек, в первой половине дня, по 30-35 минут.

Структура занятия включала в себя: Организационный момент, настройка на занятие, появление героя, приветствие ребят, история героя, артикуляционная гимнастика, пальчиковая гимнастика, игра в сухих контейнерах, конструирование, динамическая пауза, творческая работа, игры-шнуровки, прощание с героем, завершение занятия.

Главными критериями проведения занятий являлись просторное помещение, в котором дети могли бы свободно перемещаться, играть. В процессе занятия не должно быть лишних игрушек, которые могли бы отвлекать детей. Магнитофон для проведения динамической паузы. Чистые листы бумаги, кисти, валики, губки, гуашь, акварель, пальчиковые краски, карандаши, фломастеры, восковые мелки, пластилин. В группе должен быть ковер, подушки, на которых дети сидят. Мячики или шарики для игр, а также игрушка в виде забавного человечка или животного. Эта игрушка часто

бывает необходима на занятиях в качестве главного героя в сказке, которая взаимодействует с детьми.

К статье прилагается конспект группового занятия с использованием приема сказкотерапии. Конспект одного занятия на первой неделе ноября «В гости к бабушке», тема: сказка «Колобок» (табл. 1).

Таблица 1.

Конспект занятия на лексическую тему «В гости к бабушке»

Тема занятия: Колобок			
Название этапа	Содержание этапа	Материалы	Длительность
Организационный момент	Логопед раскладывает подушки, приглашает детей сесть на них, так как начинается занятие.	Подушки.	2 мин.
Настройка на занятие	Отправляемся в путешествие на "Автобусе".	Аудиозапись Железных "Автобус", магнитофон.	2 мин.
Появление героя, приветствие ребят.	Из-за спины воспитателя появляется игрушка Колобок, который здоровается с каждым ребенком индивидуально, спрашивает у детей имя.	Игрушка колобок.	2 мин.
История героя.	<p>Логопед рассказывает и демонстрирует: Жили-были старик со старухой. Вот и говорит старик старухе:</p> <p>— Поди-ка, старуха, по коробу поскреби, по сусеку помети, не наскребешь ли муки на колобок.</p> <p>Взяла старуха крылышко, по коробу поскребла, по сусеку помела и наскребла муки горсти две.</p> <p>Замесила муку на сметане, состряпала колобок, изжарила в масле и на окошко студить положила.</p> <p>Колобок полежал, полежал, взял да и покатился — с окна на лавку, с лавки на пол, по полу к двери, прыг через порог — да в сени, из сеней на крыльцо, с крыльца на двор, со двора за ворота, дальше и дальше.</p> <p>Катится Колобок по дороге, навстречу ему Заяц:</p> <p>— Колобок, Колобок, я тебя съем!</p> <p>— Не ешь меня, Заяц, я тебе песенку спою:</p> <p>Я Колобок, Колобок, Я по коробу скребен, По сусеку метен, На сметане мешон Да в масле пряжон, На окошке стужон.</p>	Кукла-варежка: бабушка, дедушка, мягкая игрушка колобок.	2 мин.

	<p>Я от дедушки ушел, Я от бабушки ушел, От тебя, зайца, подавно уйду! Только чтобы ты не злился, испеку-ка я для тебя пирожки, а ребята мне помогут.</p>		
Игра в контейнере.	<p>Ребята, поможем колобку испечь пирожки для зайца? (Дети в "живом песке" с помощью пластмассовых формочек, лепят пирожки). Молодцы ребята, испекли пирожки. Теперь заяц и колобка не съел и сытым остался.</p>	Контейнер с "живым песком". Пластмассовые формочки на каждого ребенка.	3 мин.
Пальчиковая гимнастика "Волк"	<p>Покатился колобок дальше по тропинке и встретил волка. Волк тоже захотел съесть колобка. Колобок испугался и решил отвлечь волка и показал ему игру с пальчиками. Ребята, давайте поможем колобку. Где ваши пальчики? Повторяйте за мной. Серый волк крадется в чаще, (Делают двумя руками 2 пасти волка, движение вперед обеими руками). Очень страшный, настоящий. (Загибают на обеих руках пальцы, начиная с мизинца). Ох, уж этот серый волк, (Указательными пальцами «грозят»). Он зубами щелк да щелк! (Делают из пальцев рук «пасть» волка, ритмично стучат пальцами, на последнее слово делают «замочек» из пальцев).</p>	Игрушечный колобок и волк.	3 мин.
Конструирование "Строим дом для медведя"	<p>Катится Колобок, навстречу ему Медведь: — Колобок, Колобок, я тебя съем! — Где тебе, косолапому, съесть меня! Я Колобок, Колобок, Я по коробу скребен, По сусеку метен, На сметане мешон Да в масле пряжон, На окошке стужон. Я от дедушки ушел, Я от бабушки ушел, Я от зайца ушел, Я от волка ушел, От тебя, медведь, подавно уйду! Но я добрый колобок, и поэтому я постою тебе дом. Ребята, а вы можете мне построить для медведя</p>	Конструктор-лего: на каждого ребенка две прямоугольные детали, окно, крыша.	3 мин.

	дом, чтобы он смог там жить? (Логопед раздает заранее подготовленный конструктор-лего).		
Динамическая пауза «Зарядка с колобком».	Поработали, ребятки, А теперь все на зарядку! Мы сейчас все дружно встанем, Отдохнем мы на привале. Влево, вправо повернитесь, Наклонитесь, поднимитесь. Руки вверх и руки вбок, И на месте прыг да скок! А теперь бежим вприпрыжку, Молодцы вы, ребяткишки! Замедляем, дети, шаг, И на месте стой! Вот так! А теперь мы сядем дружно, Нам еще работать нужно.		3 мин.
Подготовка к творческой работе.	Дети приглашаются к столу, получают необходимые материалы, слушают задание.	Клеенка.	2 мин.
Творческая работа "Поляна для коровы" (акварель).	Ребята, теперь мы с вами сделаем полянку для нашего колобка. Зеленую акварель смешиваем с клеем ПВА. (Дети с помощью кистей, закрашивают одноразовую тарелку полученной акварелью с клеем. Затем рвут бумагу и приклеивают на тарелку).	Акварель, кисточки, клей ПВА, пластмассовая тарелка, цветная бумага.	5 мин.
Игра "Бусы для лисы".	Покатился колобок дальше и встретил на поляне лису. Лиса говорит: Колобок, колобок я тебя съем. Колобок отвечает: Не ешь меня лиса, я сделаю тебе красивые бусы, а ребята мне в этом помогут. (Каждому ребенку раздается шнурок и бусины. Задача детей нанизывать бусины на шнурок).	На каждого ребенка: шнурок, бусины.	4 мин.
Прощание с героем	Дети приглашаются на подушки. Колобок благодарит детей за помощь и прощается с каждым ребенком индивидуально, обнимая и поглаживая его при этом.	Игрушечный колобок. Подушки.	2 мин.
Завершение занятия	Возвращаемся в детский сад на "Автобусе"	Аудиозапись Железнодорожных "Автобус", магнитофон.	2 мин.
Общее время			35 мин.

При использовании сказкотерапии в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи была создана коммуникативная направленность каждого слова и высказывания ребенка, происходило совершенствование звуковой стороны речи при произношении, звукоподражании. А также, развитие диалогической и монологической речи, восприятия и выразительности, развитие мелкой моторики.

Сказочные занятия помогли детям словесно устанавливать связь между событиями и строить речевые умозаключения, самосовершенствоваться, активизировать различные стороны мыслительных процессов. У детей расширился словарный запас.

Можно сделать вывод, что использование сказкотерапии на занятиях повышает эффективность коррекционной работы при условии учета возрастных и психологических особенностей детей с нарушениями речи дошкольного возраста. Сказка является наиболее доступным материалом для развития психической и речевой деятельности ребенка. Мир сказки чудесен, он уникален и неповторим по своим возможностям. Именно сказки помогают пробудить интерес к слову.

Литератур

1. Лушеко И. Лечебные сказки // Книжки, нотки и игрушки для Катюшки и Андрюшки. – 2003. - №2.
2. Ткаченко Т.А. Технология моделирования и разыгрывания сказок на индивидуальных логопедических занятиях с дошкольниками // Практическая психология и логопедия. – 2003. - №3-4.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКСКУРСИЙ В ПРИРОДНОМ ПАРКЕ «БАЖОВСКИЕ МЕСТА» КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

*О. Э. Лоншакова, студент
Географо-биологического факультета,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: рассматривается вопрос экологической грамотности школьников посредством экскурсий по охраняемым местам, на примере Природного парка «Бажовские места». Показано возможное участие школьников в просветительской деятельности парка.

Ключевые слова: экология, природный парк, обучающиеся, Бажовские места, окружающая среда, поход, экскурсия.

Экология одна из актуальнейших проблем человечества. Человек и природа постоянно взаимодействуют друг с другом. Однако, у населения разных возрастов не сформировано экологическое мышление. Поэтому развивать экологическую грамотность у школьников нужно с ранних лет, начиная с начального общего образования. На этом этапе обучающиеся получают знания в образовательной области «Обществознание и естествознание», представленной учебным предметом – «Окружающий мир» по 2 ч в неделю с первого по четвертый класс. В период среднего общего образования учебной программой предусмотрен предмет «Экология» базового уровня, который по ФГОС 2015 года формирует:

- представление об экологической культуре как условии достижения устойчивого (сбалансированного) развития общества и природы, об экологических связях в системе «человек–общество–природа»;

- экологическое мышление и способности учитывать и оценивать экологические последствия в разных сферах деятельности;
- владение умениями применять экологические знания в жизненных ситуациях, связанных с выполнением типичных социальных ролей;
- владение знаниями экологических императивов, гражданских прав и обязанностей в области энерго- и ресурсосбережения в интересах сохранения окружающей среды, здоровья и безопасности жизни;
- личностное отношение к экологическим ценностям, моральной ответственности за экологические последствия своих действий в окружающей среде;
- способности к выполнению проектов экологически ориентированной социальной деятельности, связанных с экологической безопасностью окружающей среды, здоровьем людей и повышением их экологической культуры [1].

В программе по экологическому образованию у школьников имеются часы для проведения внеурочной деятельности – экскурсий на охраняемых территориях, походов и краеведческих исследований. Одним из интересных мест, где обучающиеся смогут на практике сформировать и реализовать свои экологические знания, является природный парк «Бажовские места».

Проведение внеклассных уроков по географии, биологии и экологии благотворно повлияет на мировосприятие школьников, переосмысление ценностных ориентиров, развитие патриотических и эстетических чувств, любовь к родному краю, заботу об окружающей среде.

Природный парк «Бажовские места» расположен в относительной близости от города Екатеринбурга и в 6км от г. Сысерть. Парк создан в соответствии с указом Губернатора Свердловской области от 22 марта 2007 года №193-УГ "О создании государственного учреждения Свердловской области "Природный парк "Бажовские места", постановлением Правительства Свердловской области от 02.04.2007 г. №275 -ПП "Об организации особо охраняемой природной территории областного значения "Природный парк "Бажовские места".[3,с.18]

Одним из основных направлений деятельности парка является развитие экологического просвещения, которое включает: проведение на территории природного Парка экологических слетов, семинаров, лагерей; участие в экологических акциях; создание музейной экспозиции Парка; издание соответствующей литературы; записи экологических теле- и радиопередач; подготовка экскурсий для школьников с целью формирования экологической грамотности; проведение природных исследований и осуществление мониторинга.

«Биосфера» — один из проектов Природного парка «Бажовские места», который базируется на управлении первичными отходами, их второй жизнью, эффективному природопользованию, грамотному распоряжению госимуществом, проведению экспериментов. Суть проекта «Управление отходами» — заключается в том, что на территории Природного парка устанавливаются контейнеры для каждого вида мусора – пластиковой тары, стекла, металлических предметов, органики и бумаги, которым при повторной переработке дается вторая жизнь. Проект «Шаг вперед» — это использование отходов материалов для изготовления кормушек. [2]

«Бажовские места» ежегодно посещают более 70тыс. туристов, а это значит что следы их деятельности отражаются на состоянии природного парка. Обучающиеся смогут отследить эти проявления в живую, помочь парку провести экологическую уборку, дав вторую жизнь мусору, установить таблички с призывом к заботе об окружающей среде родного края, выделить и обозначить места для разведения костра, уз-

нать как и зачем сортировать мусор, а также адреса по которым можно сдать отсортированный мусор для повторной переработки. Вместе с работниками парка обучающиеся смогут провести экологическую акцию для всех посетителей, организовать вводный курс в экологию и рассказать о важных значениях экологических навыков.

Литература

1. Министерство образования и науки России [электронный ресурс] <http://минобрнауки.рф/документы/2365> - дата обращения 23.11.2015
2. Природный парк «Бажовские места» [электронный ресурс] <http://www.bm-park.ru> - дата обращения 23.11.2015
3. Янцер О.В, Санатин С.П. Природный парк «Бажовские места» в системе экологического туризма Свердловской области: проблемы и перспективы развития. Формирование и развитие биосферного хозяйства: Сб. материалов IV международной научно-практической конференции (Иркутск, 9-11 октября 2014г.) / редкол.: А.В. Винобер [и др.]; Фонд поддержки развития биосферного хозяйства и аграрного сектора «Сибирский земельный конгресс». – Иркутск: Изд-во «Отгиск», 2014. – с.18-23.

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Е. В. Мамчуренко, студент
Институт педагогики и психологии детства,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: в статье рассматриваются основные виды и типы воображения, его особенности, указываются исследователи, и их вклад в изучении воображения. Автор статьи отмечает, что в задаче развития творческого потенциала детей, важнейшее место занимает развитие воображения. На примере старшего дошкольного возраста показывается актуальность исследования данного вопроса.

Ключевые слова: воображение, педагогика, психология, исследователи, воспитание, дошкольный возраст, старший дошкольный возраст.

В динамике современного мира общество предъявляет повышенные требования к подрастающему поколению, которое сможет продуктивно решать новые проблемы, двигаться вперед и создавать условия для его дальнейшего роста и развития. Так как дошкольные учреждения являются первым этапом в развитии ребенка, то перед ними стоит важная задача развития творческого потенциала детей, что в свою очередь требует улучшения учебно-воспитательного процесса.

Существует множество определений термина «воображение». Так, словарь С. И. Ожегова дает емкое определение воображения как способности воображать, творчески мыслить, фантазировать. Более полно раскрывает этот термин философский энциклопедический словарь: воображение - это способность создавать новые чувственные или мыслительные образы в человеческом сознании на основе преобразования полученных от действительности впечатлений [5].

Актуальность проблемы развития творческого воображения детей заключается в том, что психические процессы являются неотъемлемыми компонентами любой формы творческой деятельности ребенка, его поведения в целом. В новых стандартах Федерального государственного образовательного стандарта одним из целевых ориентиров обозначен следующий: «ребенок обладает развитым воображением, которое

реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам» [4].

Исследователи интересовались проблемой воображения как психического процесса еще на рубеже XIX – XX вв. К этому времени относятся первые попытки экспериментального исследования функции воображения (С. Д. Владычко, В. В. Вундт, Ф. Матвеева, Э. Мейман, Л. Л. Мищенко, Т. Рибо). Со временем аспекты этой темы расширяются, разрабатываются методики, которые позволяют экспериментальным путем исследовать функцию воображения. Разработки в этой области велись в двух направлениях: с одной стороны рассматривалась развитие воображения в онтогенезе (Л. С. Выготский, О. М. Дьяченко, Г. Д. Кириллова, А. В. Петровский, Д. Б. Эльконин и др.). С другой стороны - функциональное развитие процесса (Е. И. Игнатъев, Э. В. Ильенков и др.).

Рассмотрим, как понимали воображение те, кто исследовал этот вопрос в свое время. Французский психолог Т.А. Рибо работавший в конце XIX начале XX века писал: «Воображение в интеллектуальном порядке соответствует воле в порядке движений». Он считал, что творческое воображение не возникает сразу, материалом для него служат образы, которые в начале являются подражанием, лишь постепенно достигают сложных форм. «Воображение субъективно, лично и сосредоточено в самом человеке; движение его идет изнутри наружу, стремясь воплотиться во внешние формы. (...) Для творческого воображения регулятором служит внутренний мир: здесь внутреннее преобладает над внешним». «Всякое изобретение, – говорил Рибо, – крупное или мелкое, прежде чем окрепнуть, осуществившись фактически, было объединено только воображением – постройкой, возведенной в уме при посредстве новых сочетаний или соотношений».

Воображение – не действительность, но оно не может существовать без действительности, т.к. именно элементы действительности являются для него питающей средой. С другой стороны, именно воображение подчас определяет программу действий человека, ход его мыслей, его отношение к окружающей действительности, к собственной работе, к разнообразным формам своей деятельности. Воображение порождает замысел, т.е. представление о будущем творении. И когда человек приступает к любой работе, он «видит» цель своей деятельности, ее результат. (...) Если же человек занимается творческой работой, то он должен вообразить то, что никто, и в том числе он сам, еще не делал и, следовательно, не видел и не слышал. Воображение порождает «образ» того, что лишь будет создано в процессе творческой работы. [6, С. 7, 8.].

Заметно позже, уже в советской России, Отечественный исследователь С.Л. Рубинштейн отмечал: «Воображение, неразрывно связано с нашей способностью изменять мир, действительно преобразовывать действительность, и творить что-то новое. Для того чтобы преобразовывать действительность на практике, нужно уметь преобразовывать ее и мысленно. Этой потребности и удовлетворяет воображение». Кроме того он отмечал, что «Воображение – это отлет от прошлого опыта, преобразование его. Воображение – это преобразование данного, осуществляемое в образной форме» [7, С. 344 – 360, 366.].

Советский психолог, основатель «культурно-исторической» теории Л. С. Выготский считал: «возможности свободного действия, которые возникают в человеческом сознании, теснейшим образом связаны с воображением, т.е. с такой своеобразной установкой сознания по отношению к действительности, которая появляется благодаря деятельности воображения». (...) «Существенным для воображения является на-

правление сознания, заключающееся в отходе от действительности в известную относительно автономную деятельность сознания, которая отличается от непосредственного познания действительности».

«Воображение не повторяет в тех же сочетаниях и в тех же формах отдельных впечатлений, которые накоплены прежде, а строит какие-то новые ряды из прежде накопленных впечатлений. Иначе говоря, принесение нового в самое течение наших впечатлений и изменение этих впечатлений так, что в результате этой деятельности возникает некоторый новый, ранее не существовавший образ, составляет, как известно самую основу той деятельности, которую мы называем воображением» [1, С. 436 – 454.].

Психолог О. М. Дьяченко, исследовавшая проблему развития воображения писала что, «воображение – это как бы тот чуткий музыкальный инструмент, овладение которым открывает возможности самовыражения, требует от ребенка нахождения и исполнения своих собственных замыслов и желаний» [2, С. 52 – 59.].

Наиболее близкой к классической формулировке, можно отметить высказывание Е.И. Игнатьева: «Основной признак процесса воображения в той или иной конкретной практической деятельности заключается в преобразовании и переработке данных восприятия и другого материала прошлого опыта, в результате чего получают новые впечатления» [3, С. 22.].

Как показали исследования Л. С. Выгодского, В. В. Давыдова, Е. И. Игнатьева, С. Л. Рубинштейна, Т. А. Рибо и других, воображение выступает не только предпосылкой для эффективного усвоения детьми новых знаний, но и является условием творческого преобразования имеющихся у детей знаний, способствует саморазвитию личности, и тем самым в значительной степени определяет эффективность учебно-воспитательной деятельности в дошкольном образовательном учреждении.

Воображение можно разделить на активное и пассивное, а также воспроизводящее (репродуктивное) и преобразующее (продуктивное).

Согласно одним представлениям воображение дошкольников значительно богаче, чем взрослых, поскольку маленькие дети вообще живут наполовину в мире своей фантазии. Другие считают, что поскольку основным источником воображения является реальный, практический опыт, естественно, оно будет беднее и примитивнее у ребенка, чем у взрослого человека.

Развитие воображения не является результатом прямого обучения. Оно обусловлено растущей преобразующей активностью ребенка и механизмами саморазвития воображения: противоположной направленностью варьирования и моделирования элементов опыта, схематизации и детализации образов. Любое обучение связано с необходимостью что-то представить, вообразить, оперировать абстрактными образами и понятиями. Таким образом, происходит естественное развитие воображения ребенка.

Воображение играет в жизни ребенка, значительно большую роль, чем в жизни взрослого. Оно проявляется гораздо чаще и допускает значительно более легкий «отлет» от действительности, ведь дети верят в то, что придумывают. Воображаемый и реальный миры не отделены у них столь четкой границей, как у взрослых. При этом переживания, которые вызываются воображаемыми событиями, для них совершенно реальны и значительно сильнее, чем у взрослых. Повышенная эмоциональность – важная отличительная черта воображения дошкольника. Придуманные персонажи приобретают для ребенка личную значимость и начинают жить в его сознании как совершенно реальные.

К старшему дошкольному возрасту (6 – 7 лет) ребенок уже осваивает основные образцы поведения и деятельности и свободно оперирует ими. В этом возрасте ребе-

нок может выдумывать миры с воображаемыми друзьями и врагами, героями и злодеями. Как правило, здесь уже не нужна опора на внешние действия и реальные предметы, ребенок может самостоятельно проигрывать сюжеты у себя в голове, обдумывать идею игры, или составлять замысел рассказа, образ рисунка. В идеале это можно назвать планированием, причем, вполне целенаправленным. Ребенок может сам построить план своих творческих замыслов, и последовательно его выполнять, корректируя при необходимости. Однако, стоит отметить, что данный этап развития, как и предшествующие ему, могут и не сформироваться в полной мере, без специальной педагогической работы [2]. Значимость этого этапа в развитии дошкольника еще более очевидна в связи с тем, что данный возраст является переходным к школьному этапу. Таким образом, исходя из сказанного, можно отметить необходимость изучения воображения у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.2. / Л.С. Выготский. – М.: 1982.
2. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольников / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – М. – Педагогика. – 1988. – № 6. С. 52-59.
3. Игнатъев Е.И. Воображение и его развитие в творческой деятельности человека / Е.И. Игнатъев. – М.: Изд-во Знание, 1968.
4. Рибо Т. Творческое воображение / Т. Рибо. – СПб.: Изд-во Типография Ю.Н. Эрлих, 1901.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Изд-во Наука, 1946.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС ДОО) от 17 октября 2013 года № 1155, г. Москва.
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: Изд-во Советская энциклопедия, 1989.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

*Е. А. Нигматова, студент
Института специального образования
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: В статье затрагивается тема профилактики и коррекции нарушений речи у детей дошкольного возраста по средствам логопедической ритмики.

Ключевые слова: логопедическая ритмика, нарушение речи, дошкольники, коррекция речи.

В настоящее время наблюдается рост речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Психолого-педагогическая характеристика детей с недостатками речи представлена в трудах Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, О. Е. Грибовой и др.

Речевые нарушения могут затрагивать различные компоненты речи. Одни из них касаются только произносительных процессов и обнаруживаются в снижении внятности речи без сопутствующих проявлений. Другие затрагивают фонематическую сторону языка и выражаются не только в дефектах произношения, но и в недостаточном овладении звуковым составом слова, влекущим за собой нарушения чтения и письма. Третьи представляют собой коммуникативные нарушения, которые могут препятствовать обучению ребенка в школе общего назначения.

Наиболее сложные речевые нарушения охватывают как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую стороны языка, приводят к общему недоразвитию речи. Р. Е. Левиной были выделены три уровня общего недоразвития речи (ОНР), т. е. систематического нарушения всех сторон речи при сохранном физическом слухе.

Дети с общим недоразвитием речи имеют ряд психолого-педагогических особенностей, затрудняющих их социальную адаптацию и требующих целенаправленной коррекции.

Неполноценная речевая деятельность отражается на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания. Дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

У части детей отмечается соматическая ослабленность и замедленное развитие локомоторных функций; им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы — плохая координация движений, снижение скорости и ловкости их выполнения.

Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Часто встречается недостаточная координация пальцев кисти руки, недоразвитие мелкой моторики.

Также у детей с речевыми нарушениями отмечаются трудности в полноценной коммуникативной деятельности, формировании саморегуляции и самоконтроля, отмечаются разнообразные недостатки познавательной деятельности и нарушения эмоционально-волевой сферы.

Одним из средств позволяющих эффективно развивать речевую функцию, моторную и психическую сферу детей, имеющих особые образовательные потребности, является логоритмика.

Логопедическая ритмика – это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными аномалиями развития, в том числе и с речевой, средствами движения, музыки и речи.

Логопедическая ритмика является частью лечебной ритмики, базируется на использовании связи слова, музыки и движения.

Г. А. Волкова определяет логопедическую ритмику как одну из форм активной терапии, которая может быть включена в «любую реабилитационную методику воспитания, лечения и обучения людей с различными аномалиями развития, особенно в отношении лиц с речевой патологией».

Основная цель логопедической ритмики – преодоление речевого нарушения путем коррекции и развития двигательной сферы.

Задачи логопедической ритмики определяются как оздоровительные, образовательные (познавательные), воспитательные, коррекционные.

В результате решения оздоровительных задач у детей с речевыми нарушениями укрепляется костно-мышечный аппарат, развиваются дыхание, моторные, сенсорные функции, воспитывается чувство равновесия, правильная осанка, походка.

Осуществление образовательных задач способствует формированию двигательных навыков и умений, пространственных представлений и способности произвольно передвигаться в пространстве относительно других людей и предметов; развитие ловкости, силы, выносливости, переключаемости, координации движений.

При реализации образовательных задач дети с речевой патологией усваивают теоретические знания в области музыкальной культуры, музыкального восприятия и впечатлительности. Решение воспитательных задач содействует умственному, нравственному, эстетическому и трудовому воспитанию детей с речевой патологией.

Средствами логопедической ритмики являются: ходьба и маршировка в различных направлениях; упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции; упражнения, регулирующие мышечный тонус; упражнения, активизирующие внимание; счетные упражнения, формирующие чувство музыкального размера; упражнения, формирующие чувство музыкального темпа; ритмические упражнения; пение; упражнения в игре на инструментах;

самостоятельная музыкальная деятельность с речевыми нарушениями; игровая деятельность; упражнения для развития творческой инициативы.

Занятия по логопедической ритмике можно проводить, начиная с раннего возраста. Продолжительность занятия должна учитывать возраст детей от 10 до 40 минут.

Занятия строятся на основе сюжетных сказок, лексических тем. На занятии должна быть атмосфера доброжелательности. Педагог должен создавать детям условия для возникновения удивления, интереса или для выражения своих чувств, помочь каждому ребенку обрести веру в себя, организовать ситуацию успеха, поощряя любое усилие со стороны, радуясь его творческим находкам.

Главный принцип достижения эффективности в работе – индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывая его возрастные, психофизические и речевые возможности.

Таким образом, логопедическая ритмика является не только средством коррекции, но и одним из способов профилактики нарушений речи у дошкольников.

Литература

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. - М.: Академия, 2001. – 248 с.
2. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. –М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 272 с. - (Коррекционная педагогика).
3. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. высш. пед. заведений/ Под ред. Л.С. Волковой 5-е изд. пер. и доп.– М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. — 703 с. : ил. – (Коррекционная педагогика).
4. Шашкина Г.Р. Главы 1-4// Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи. - М.: АСАДЕМА, 2005. - 192с.

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ

*А. В. Пьянкова, студент
Института специального образования
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: в статье рассмотрена роль фонематических процессов в развитии ребенка, исследовано состояние моторных и речевых функций у младших школьников с нарушениями речи, определены направления и методы коррекционного воздействия по преодолению выявленных нарушений.

Ключевые слова: дизартрия, общее недоразвитие речи, фонематические процессы, коррекционная работа.

В последние годы выявлена тенденция увеличения количества детей с речевыми нарушениями. Наиболее часто встречающимся нарушением речи является дизартрия, под которым понимается нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата (О. В. Правдина) [6, с.83]. Р. Е. Левина отмечает, что при дизартрии часто наблюдается общее недоразвитие речи (ОНР) – это речевая аномалия, при которой страдает формирование всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики, грамматики, при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте. При этом характерно системное нарушение смысловой и произносительной стороны речи [5, с.53].

Р. Е. Левина и др. пришли к выводу, что фонематические процессы являются важным компонентом сложной речевой системы, и уровень их развития значительно влияет на состояние звукопроизношения, словарного запаса, письменной речи и на личность ребенка в целом [5, с.56].

По данным Л. В. Лопатиной, Е. Н. Винарской и др., у детей с дизартрией нарушения фонематических процессов носят вторичный характер и являются наиболее распространенными, стойкими и требуют систематического коррекционного воздействия [4, с.15], [1, с.42].

Р. И. Лалаева и др. считают, что в период школьного обучения из-за недоразвития фонематических процессов затруднен фонематический анализ слова, с трудом формируется связь между звуком и буквой, что приводит к стойкой неуспеваемости при обучении грамоте, письму и чтению [2, с.34]. Следовательно, своевременное выявление нарушений фонематических процессов у детей с дизартрией в младшем школьном возрасте, их коррекция являются необходимыми условиями предупреждения и своевременной коррекции нарушений письменной речи и дальнейших трудностей в обучении.

Для установления взаимосвязи фонематических процессов с моторной сферой и другими компонентами речевой системы (звукопроизношением, лексикой, грамматикой) было проведено исследование на базе ГОУ СО «СКШИ № 56» для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Екатеринбурга, Свердловской области, в котором принимало участие двенадцать учащихся первого класса с дизартрией и ОНР III уровня.

Обследование моторной сферы включало в себя обследование общей, мелкой и артикуляционной моторики. В ходе обследования учитывался характер выполнения (качество, правильность, особенности переключения, плавность, точность) проб детьми и наличие ошибок (повышение мышечного тонуса, напряженность выполнения движения, поиск позы, нарушение плавности и точности выполнения, замедление и ускорение выполнения движений, ошибки в последовательности элементов, распад движения и т.д.).

При анализе результатов, выявлено, что *общая моторика* в различной степени нарушена у 100 % младших школьников. Наиболее сохранными являются двигательная память и переключаемость (75 % детей полностью справились с заданиями), произвольное торможение (80 %) и пространственная организация: (60 %). В большей степени нарушены статическая (30 % детей справились с заданиями), и динамическая (20 %) координация движения, темп и ритм нарушен у всех детей. При выполнении заданий выявлена напряженность, замедленность движений, пошатывания, распад позы, выполнение движений только по показу, ошибки в ритмическом рисунке.

При обследовании *мелкой моторики* выявлено, что у детей нарушена и статическая, и динамическая организация движения. Наиболее сохранна статическая организация движений (у 80 % детей). Наибольшие трудности вызывают задания, выполняемые отдельными пальцами, выполняемые всей ладонью – удаются. При этом выявлена напряженность, нарушение переключения движений, нарушение объема движений, наличие синкинезий, невозможность выполнения движения. При обследовании динамической организации движений у 70 % детей имелись значительные трудности при выполнении заданий.

Моторика артикуляционного аппарата нарушена у всех детей (100 %). В наибольшей степени нарушенными являются двигательная функция языка (100 %), губ (90 %) и динамическая организация (100 %) движений артикуляционного аппарата. Двигательная функция челюсти полностью сохранна у 70 % детей, мягкого неба – у 90 %. Чаще всего отмечался тремор языка, медленное выполнение движений, ограниченность их объема, сужение языка, при выполнении движений языком вперед-назад отмечено поднятие кончика языка вверх. В целом нарушается динамика движения. Они становятся вялыми, замедленными. Нарушается скорость переключения с одного артикуляционного движения на другое. В результате произнесение звуков становится нечетким.

Нарушения звукопроизношения наблюдаются у 100 % детей. У всех детей оно является полиморфным, при этом присутствует как антропофонический (отсутствие звука у 60 %, искажение – у 70 %), так и фонологический дефект (замены – 80 %; смещения – 50 %), с преобладанием последнего. Чаще страдают звуки позднего генеза, для организации которых необходимы тонкие дифференцированные движения языка, губ, недоступные детям. Так, недостатки произношения группы свистящих выявлены у 75 % детей, шипящих – у 80 % детей, соноров – у 100 % детей, прочих звуков – у 10 %. Часто встречаются замены шипящих на свистящие (40 %) и их смешение (30 %). Звуки [P], [P'] отсутствуют у 50 % детей, искажение данных звуков – у 60 %, замены – 40 %. Отсутствие и замена звуков [Л], [Л'] наблюдается у 40 % детей.

Недостатки *фонематических процессов* в большей или меньшей степени присутствуют у 90 % младших школьников. Наиболее сохранными являются процессы опознавания фонем (70 %), выделение исследуемого звука в слоге (60 %) и в слове (60 %). Наибольшие трудности вызвали задания на различение фонем: по звонкости-глухости (25 % детей справились с заданием); различение шипящих и свистящих (40 %); соноров (50 %). Выявлены ошибки в повторении слоговых рядов с чередующимися согласными (30 % справились), со стечением согласных (30 %) и сменой гласных (20 %); трудности в определении последовательности (20 %) и количества звуков (30 %) в слове.

Недостатки фонематических процессов приводят к ограниченности пассивного и активного *словаря* (100 %), трудностям освоения *грамматического строя* речи (100 %): дети не понимают предложения с инверсионными конструкциями, близких по смыслу слов, не различают форму единственного числа имен существительных и прилагательных; они не знают многих обобщенных понятий, признаков предметов; с трудом подбирают синонимы и антонимы к словам, образуют формы множественного числа и уменьшительной существительных.

Таким образом, фонематические процессы развиваются в тесной взаимосвязи с моторной сферой, являющейся базой для становления и развития звукопроизношения; в свою очередь, фонематические процессы способствуют различению звуков и слов между собой, уточнению их артикуляции, т.е. влияют на звукопроизношение, уровень словарного запаса и овладение грамматическим строем.

Коррекционную работу при дизартрии разрабатывали Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева и др. [3, с.190]. Она проводится комплексно и включает в себя: 1) медицинские мероприятия, которые определяются неврологом и включают медикаментозную терапию, ЛФК, массаж, физиотерапию и др.; 2) психолого-педагогические мероприятия проводятся дефектологами, психологами, воспитателями, родителями. Они направлены на развитие сенсорных и высших психических функций; 3) логопедическая работа, включающая развитие моторной сферы и устранение дефектов речи.

Развитие общей моторики включает в себя совершенствование статической и динамической организации движений на фронтальных и индивидуальных занятиях при выполнении специальных упражнений для развития ориентации в схеме тела и в пространстве, для развития умения удерживать позу, а также при посещении лого-ритмических занятий. Работа по развитию темпа и ритма включает в себя сопровождение речи движениями (хлопками, шагами), выполнение упражнений под музыку, посещение музыкальных занятий.

В мелкой моторике у детей выявлены трудности при выполнении динамических движений, поэтому необходимо обучение дифференцированным движениям пальцев обеих рук, удержанию позы, переключаемости движений. Этому способствует выполнение пальчиковых игр, которые сопровождаются речью детей (проговаривание текста сказок, стихов), также, рисование, обводка, штриховка, шнуровка, застегивание пуговиц, собирание конструкторов.

Развитие артикуляционной моторики необходимо проводить у всех детей при помощи артикуляционной гимнастики, которая направлена на развитие подвижности губ, нормализацию тонуса языка, преодоление тремора, увеличение его подвижности, удержание поз, преодоление синкинезий. Также, необходимо развивать динамическую организацию движений органов артикуляционного аппарата, увеличивать их объем, совершенствовать переключаемость движений. Для этого необходимо отрабатывать каждое движение, затем постепенно соединять в серию движений.

Преодоление недостатков звукопроизношения включает в себя постановку, автоматизацию и дифференциацию дефектных звуков, которая проводится параллельно с формированием фонематических процессов. Используются упражнения по формированию фонематического слуха (Р. И. Лалаева) [2, с.124]: 1) Узнавание неречевых звуков; 2) Различение силы, высоты, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз; 3) Дифференциация слов, близких по звуковому составу, слогов, фонем; 4) Развитие навыка элементарного звукового анализа. У детей формируются фонематические представления, уточняются моторные и акустические признаки звуков.

Коррекция лексико-грамматической стороны речи проводится с учетом возраста, неувоенных ребенком понятий и закономерностей языка, с постепенным усложнением материала. Проводится работа по обогащению, уточнению и активизации словаря. Формирование грамматического строя речи у младших школьников с общим недоразвитием осуществляется с учетом закономерностей нормального онтогенеза взаимодействия в развитии лексики, морфологической и синтаксической системы языка. В процессе коррекционно-логопедической работы рекомендуется постепенное усложнение форм речи, задания и речевого материала.

Таким образом, основой коррекционного обучения служит комплексный подход, учитывающий особенности нарушений моторных функций и всех компонентов речевой системы ребенка в их тесной связи и взаимообусловленности.

Литература

1. Винарская Е.Н. Дизартрия. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 141 с.

2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
3. Логопедия/под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманитарн. Изд. Центр ВЛАДОС, 2008. – 703 с.
4. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. «Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии» СПб: «Образование», 1994.
5. Основы теории и практики логопедии/Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967 – 173 с.
6. Правдина О. В. Логопедия: учеб. пособие для дефектолог. фак. пед. вузов. М.: Просвещение, 1973. – 302 с.
7. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты Учебно-методическое пособие/Урал, гос. пед. ун-т Екатеринбург 1998. – 51с.

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

*А.А. Распутина, А. А. Разинова, студенты
Института специального образования
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

***Аннотация:** клинические наблюдения и практический опыт отечественных врачей и дефектологов показывают, что ученики нуждаются в повышении двигательной активности. Наиболее эффективным и актуальным методом решения проблемы является двигательная активность. Создание равных условий людям с ограниченными возможностями здоровья в вопросе их вовлечения в занятия физической культурой и спортом - основное достижение развитых стран.*

***Ключевые слова:** адаптивная физическая культура, психофизическое здоровье, легкая степень умственной отсталости, двигательная активность*

Сегодня в мире наблюдаются негативные тенденции в динамике здоровья детей. Ухудшению здоровья детского населения способствует целый ряд факторов. Среди них наиболее серьезными является неблагоприятная экономическая, экологическая обстановка, а также такие факторы, как стресс повседневной жизни школьников, увеличение количества социопатических семей, медикаментозная агрессия. Клинические наблюдения и практический опыт отечественных врачей и дефектологов показывают, что ученики нуждаются в повышении двигательной активности. В мире людей с интеллектуальной недостаточностью насчитывается более 300 миллионов. Данная проблема актуальна и для России. Поэтому очень важно поднимать вопросы, связанные с данной проблемой и рассматривать разные пути её решения. Различные исследования доказывают необходимость проведения занятий, направленных на повышение уровня психофизического состояния здоровья детей. Наиболее эффективным и актуальным методом решения проблемы является двигательная активность, которая в большей степени преобладает в комплексе упражнений адаптивной физической культуры.

Расширение двигательных возможностей умственно отсталого ребенка является главным условием подготовки его к жизни и, в последующем, к физическому труду, так же способствует развитию таких физических качеств как сила, скорость, выносливость, ловкость, ритмичность, гибкость и равновесие.

Именно здесь адаптивная физическая культура не имеет аналогов, равноценных по силе воздействия на все стороны социальной реабилитации человека с ограниченными умственными способностями.

Систематические занятия адаптивной физической культурой являются не только средством физического воспитания, но ещё и мощным фактором коррекции и компенсации двигательных нарушений. Эффективность занятий заключается в улучшении общего самочувствия детей, повышении функциональных возможностей сердечно-сосудистой и дыхательной систем, улучшении эмоционального состояния, снижении уровня тревожности, выравнивании самооценки.

Методически верно организованная двигательная активность помогает организму ребёнка справиться со многими заболеваниями и сформировать естественные навыки движения и дыхания благодаря выполнению упражнений, доведенных до автоматизма. Применяя комплекс адаптивной физической культуры для детей с умственной отсталостью, повышается эффективность непосредственно образовательной деятельности, что положительно влияет на физическое, психическое и эмоциональное благополучие детей.

У них вырабатывается устойчивая мотивация к систематическим занятиям физической культурой: дети ориентированы на здоровый образ жизни, имеют прочные знания о сбережении своего здоровья, средствах его укрепления, о потребностях и возможностях организма. А именно Адаптивная физическая культура это не только одно из средств устранения недостатков в двигательной сфере, но и полноценного физического развития, укрепления здоровья и адаптации в социуме.

Состояние психофизического здоровья детей с умственной отсталостью – это важнейшая составная часть их общего здоровья, оно определяет будущее страны. Профилактика нервно-психических нарушений, сохранение и укрепление психофизического здоровья требует усилий многих ведомств, организаций, слоев общества, в том числе и системы образования.

Создание равных условий людям с ограниченными возможностями здоровья в вопросе их вовлечения в занятия физической культурой и спортом – основное достижение развитых стран.

Поэтому мы надеемся, что члены общества будут поощрять все виды спортивной деятельности людей с умственной отсталостью, в частности, путем предоставления надлежащих средств и правильной организации этой деятельности.

Литература

1. Гогун, Е.Н. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. Учеб. заведений / Е.Н. Гогун, Б.И. Мартянов. - М.: Издательский центр "Академия", 2009.
2. Дмитриев, А.А. Коррекционная педагогическая работа по развитию двигательной сферы учащихся с нарушением интеллектуального развития / А. А. Дмитриев: Учеб. пособие. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004.
3. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 031700 - Олигофренопедагогика, 031900 - Специальная психология / В. Г. Петрова, И. В. Беякова. - 2-е изд., стер. - М. : Академия, 2004, Коррекционная педагогика. – 2007.
4. Нежкина, Н.Н. Психофизическая тренировка - новая технология физического воспитания детей-инвалидов с легкой интеллектуальной недостаточностью / Н. Н. Нежкина // Физкультура в профилактике, лечении и реабилитации. – 2006.

5. Качарова Е. С. Социализация и реабилитация молодых инвалидов с умственной отсталостью / Качарова Е. С. // Социальная работа. - 2009
6. Основы психофизиологии: Учебник / Отв. ред. Ю.И. Александров. - М.: ИНФРА-М, 1997.
7. Чудная, Р.В. Адаптивное физическое воспитание / Р.В. Чудная. - Киев Наукова думка, 2000.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДИКАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Е. И. Рябова, магистрант
Института специального образования
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург; Россия*

***Аннотация:** статья посвящена изучению особенностей предикативной лексики у обучающихся в условиях инклюзивного образования, проведен анализ научно-методической литературы, а также исследование, целью которого послужило изучение уровня сформированности лексико-грамматического строя речи обучающихся в условиях инклюзивного образования.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, тяжелые нарушения речи, общее недоразвитие речи, предикативная лексика.*

«Инклюзивное образование — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [7, с. 13].

Федеральный закон РФ определяет обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без специально организованных условий» [7, с. 12]. Исходя из этого положения к лицам, включенным в систему инклюзивного образования, относятся и обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи. В категорию детей с тяжелыми нарушениями речи входят обучающиеся, в том числе и с общим недоразвитием речи.

Несформированность устной речи и особенности невербальной психической сферы, характерные для детей с общим недоразвитием речи, исследовались многими ведущими учеными (А. С. Винокур, Г. А. Каше, Н. А. Никашина, З. А. Репина, Г. В. Чиркина и др.). По мнению известных ученых (Л. С. Выготский, В. В. Виноградов и др.), речь обучающихся старшего дошкольного возраста предикативна, или «глагольна». Как известно, глагол участвует в управлении другими словами. Будучи предикатом, ремой, глагол содержит информацию об основном смысле предложения или фразы, к нему как к единице предикативного ядра примыкает большая часть второстепенных членов обслуживающих конструктивные потребности глагола. Конструктивная функция глагола распространяется на все высказывание или текст. Таким образом, глагол выполняет организующую роль целого высказывания. [3]

Предикат — это особый семантический компонент языка, который представлен в виде структурных моделей предложения и характеризуется пересечением двух таксономических линий — собственно предикатной, сигнификатной семантики и иден-

тифицирующей, денотативной.

В соответствии с принятым Законом «Об образовании» и новым ФГОСом, предполагающими реализацию инклюзивного образования в рамках образовательного процесса, проблема формирования предикативной лексики как основы формирования устной речи, а, следовательно, и полноценной языковой личности, становится наиболее актуальной.

В научно-методической литературе неоднократно поднимался вопрос об особенностях организации лексико-грамматического строя речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (Р. Е. Левина, Л. В. Лопатина, Г. В. Чиркина и др.). Рассматривая структуру речевой деятельности детей с алалией, Т. Д. Барменкова, В. К. Воробьева, В. П. Глухов, В. А. Ковшиков, Л. Ф. Спирина и др. отмечают негативное влияние несформированности языковых знаков и ограниченности языковых средств на предикативные процессы. Бедность словарного запаса у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи обуславливается трудностями реализации операций номинации и предикации, несовершенством парадигматических и синтагматических отношений (Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова и др.). Также процесс овладения предикативной лексикой зависит от сформированности операций выбора и комбинирования фонетических и фонематических языковых единиц [2].

По признанию многих специалистов уровня дошкольного образования (Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховская и др.), основополагающим направлением коррекционной работы с обучающимися с общим недоразвитием речи является развитие лексико-грамматической стороны речи, в частности, формирование и развитие предикативной лексики.

Нарушения формирования лексики у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, трудностях актуализации словаря, несформированности семантических полей (трудности формирования значений слов, группировки их на основе существенного признака, недостаточном развитии умения сравнивать слова по их значению).

Особенно большие различия между обучающимися с условно нормальным и нарушенным речевым развитием наблюдается при актуализации предикативного словаря (глаголов, прилагательных). У обучающихся уровня дошкольного образования с общим недоразвитием речи выявляются трудности в назывании многих прилагательных, употребляющихся в речи их нормально развивающихся сверстников (узкий, кислый, пушистый, гладкий, квадратный и др.), в глагольном словаре преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает (спать, мыть, умываться, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить, убирать и др.). Характерной особенностью словаря является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. В одних случаях дети употребляют слова в излишне широком значении, в других — проявляется слишком узкое понимание значения слова. Иногда обучающиеся используют слово лишь в определенной ситуации, слово не вводится в контекст при оречевлении других ситуаций. Таким образом, понимание и использование слова носит еще ситуативный характер [3].

Среди многочисленных вербальных парафазии наиболее распространенными являются замены слов, относящихся к одному семантическому полю. Замены прилагательных свидетельствуют о том, что обучающиеся не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качества предметов. Распространенными являются, на-

пример, такие замены: высокий – длинный, низкий - маленький, узкий - маленький, узкий - тонкий, короткий - маленький, пушистый - мягкий. Замены прилагательных осуществляются из-за недифференцированности признаков величины, высоты, ширины, толщины.

В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения (ползет – идет, воркует – поет, чирикает – поет и т.д.). Некоторые замены глаголов отражают неумение обучающихся выделять существенные признаки действия, с одной стороны и несущественные — с другой, а также выделять оттенки значений.

Вербальные парафазии обусловлены также недостаточной сформированностью семантических полей, структуризации одного семантического поля, выделения его ядра и периферии [2].

Все эти нарушения свидетельствуют о более значительной несформированности структуры значения глаголов, о невозможности выделить общие признаки при группировке глаголов.

Таким образом, у обучающихся уровня дошкольного образования с общим недоразвитием речи наблюдаются достаточно разнообразные трудности в формировании и использовании предикативной лексики, что затрудняет формирование лексико-грамматического строя речи, а, следовательно, препятствует полноценному формированию всей языковой системы в целом.

Литература

1. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда. — М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. — 336 с.
2. Коновалова, С. Н. Формирование предикативной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. — М., 234 с.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
4. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку.—М., 1967. —240 с.
5. Лукаш, О. Л. Формирование письменной речи учащихся 2—3 классов специальной (коррекционной) школы V вида на основе изучения лексико-грамматических свойств слов [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук / Лукаш О. Л. — Екатеринбург, 2001.
6. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихологический анализ предикативной структуры высказывания // Теория речевой деятельности. — М., 1968. —С. 219—233.
7. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. В.В. Воронковой — М.: Школа-Пресс, 1994. — 416 с.
8. Приходько, О. Г. Актуальные проблемы логопедии в российском специальном образовании [Текст] / О. Г. Приходько // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. науч. работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров, молодых ученых (21 марта 2013 г.) / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2013.
9. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи: Учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1995. —121 с.
10. Тенкачева, Т.Р. Формирование грамматического строя речи у детей старшего до-

школьного возраста в условиях инклюзивного образования. – Екатеринбург, 183 с.
11. Федеральный закон «Об образовании в РФ»

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ 5-9 КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ЛЕСОПАРКОВОЙ ЗОНЕ ГОРОДА ЕКАТЕРИНБУРГА

*Л. А. Сидоренко, студент
Географо-биологического факультета
ФГБОУ ВПО УрГПУ, Россия, г. Екатеринбург*

***Аннотация:** представлены примерные темы исследовательских работ школьников, их краткое их описание на примере работы в Шувакишском лесопарке г. Екатеринбурга.*

***Ключевые слова:** исследовательская деятельность, развитие, фенологические исследования, наблюдения, проект, учебные программы.*

*«Изучение и наблюдение природы породило науку»
Цицерон*

Тенденции современной системы образования требуют от учителя не передачу знаний в готовом виде, а умение организовать самостоятельную деятельность школьников и довести её до уровня исследовательской работы, выходящей за рамки учебной программы. Новый ФГОС основного общего образования утвержденный Приказом Минобрнауки России от 17.12. 2010 г. № 1897, делает упор при изучении предметной области «Общественно-научные предметы», куда входит и география, на формирование мировоззренческой, ценностно-смысловой сферы обучающихся, владение экологическим мышлением, обеспечивающим понимание взаимосвязи между природными и социальными явлениями, их влияния на качество жизни человека и качество окружающей его среды; на осознание своей роли в целостном, многообразном и быстро изменяющемся глобальном мире; на приобретение теоретических знаний и опыта их применения для адекватной ориентации в окружающем мире, выработки способов адаптации в нём, формирования собственной активной позиции в общественной жизни при решении задач в области социальных отношений и т.д. [1, с.1]. Именно организация исследовательской деятельности способствует решению многих из этих задач. Данный подход делает школьников участниками творческого процесса, способом превращения их в субъект учебной деятельности. Основы исследовательской деятельности – это неотъемлемая составляющая образовательного процесса.

Учебно-исследовательская деятельность школьников - творческий, познавательный процесс решения научных и личностных вопросов, с заранее неизвестным решением и имеющий своим результатом построение субъективно нового знания. Она играет огромную роль в современных учебных программах. Для развития умений исследовательской деятельности, как и любых других умений, необходимо найти и реализовать такие условия, которые отвечают поставленной цели.

Цель работы: дать необходимые знания, умения и навыки организации, проведения, оформления своих исследований. Формы организации исследовательской деятельности школьников могут быть индивидуальными и групповыми, кратковременными и продолжительными.

В Екатеринбурге насчитывается 13 лесопарков общей площадью 12560га, что составляет четвертую часть площади города. Они объединены в четыре лесничества: Верх-Исетское, Уктусское, Центральное, Шарташское и являются особо охраняемыми территориями.

К Верх-Исетскому лесопарковому лесничеству относится Шувакишский лесопарк. Часть данного лесопарка, примыкающего к городским кварталам, с 1975 года носит название парка Победы. Парк находится в территориальной близости к школе № 205, что и определило характер исследовательской деятельности школьников.

На протяжении всего обучения в школе ученики получают знания о парке, участвуют в его жизни. Знакомство с парком начинается в начальной школе при изучении предмета «Окружающий мир». Посредством решения творческих и исследовательских задач обучающиеся осваивают территорию, отвечают на проблемные вопросы. Такой практический подход позволяет им в средних и старших классах осознанно принять решение при выборе темы для исследовательской работы.

Школьники среднего звена принимают также участие в проектах связанных с парком Победы. Темы они могут выбрать любые или предложить свои. Далее работа строится с учетом возрастных и индивидуальных возможностей обучающихся, так как при несоответствии уровню восприятия может пропасть интерес к данной теме.

Школьникам 5-6 классов необходимы такие педагогические условия, при которых они имели бы возможность опробовать средства и способы действий, освоенные ими в начальной школе, индивидуализировать инструментарий учебной деятельности в разных, не только учебных ситуациях. Важно создать в совместной деятельности обучающихся и учителя возможные образовательные пространства для решения задач развития школьников. На данном этапе используются наиболее простые исследовательские работы, такие как: характеристика парка Победы и озера Шувакиш. Они требуют от обучающихся умения работать с литературными источниками, со статистическими и картографическими материалами.

Наиболее интересны и доступны для данного возраста исследования, связанные с сезонными изменениями в природе. Причем, они могут выбрать работу в любой сезон года по методике В.А.Батманова[2,с.1569]. Школьники могут наблюдать за цветением, зеленением и окрашиванием деревьев, кустарников и травянистой растительности, за листопадом. Используя метод индикаторов урожайности изучать прирост у сосны, размеры листовой пластинки, а также зимой можно наблюдать за нарастанием и сходом снежного покрова.

В последние годы количество новостроек в районах, прилегающих, к лесопарку значительно увеличилось, и увеличилась нагрузка на парк. В связи с этим, актуальными становятся исследования за степенью рекреационной нагрузки на лесопарк причем, в разные дни недели и сезоны года.

В период наибольшей социальной активности и самоопределения дети вступают во время обучения в 7-9 классах. Они с удовольствием пробуют себя в различных формах деятельности, начиная осознавать значимость интеллектуального развития. Исследовательские работы отличаются большей самостоятельностью и носят личностно-ориентированный характер. В данном возрасте школьникам можно предложить работы экологического характера, например определение загрязненности снега.

Компьютерные технологии можно использовать при анализе космических снимков лесопарков г. Екатеринбурга для выявления антропогенных изменений в них, а также для разработки природных и экологических троп.

Таким образом, грамотно организованная исследовательская деятельность спо-

способствует развитию информационной, учебной грамотности - установлению причинно-следственных связей, построению логических рассуждений, умозаключений и формулировке выводов, необходимых для освоения стремительно нарастающего потока информации, ориентации в нем и систематизации материала.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования"
2. Скок, Н.В. Использование количественных фенологических методов для характеристики горной полосы Среднего Урала / Н. В. Скок, Ю. Р. Иванова, О.В. Янцер // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. – 2014. – Т. 19. – № 5. – С. 1569-1572.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ АРТИКУЛЯЦИОННО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

*О. А. Спиридонова, студент
Института специального образования,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

***Аннотация:** в статье рассмотрено значение кинезиологических упражнений в логопедической работе по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников с дизартрией. Был проведен анализ данных исследования, определены кинезиологические методы по преодолению выявленных нарушений.*

***Ключевые слова:** дизартрия, дисграфия, кинезиотерапия, логопедическая работа, младшие школьники.*

Одним из наиболее частых речевых нарушений у детей дошкольного возраста на сегодняшний день является дизартрия. [3,с.38; 8,с.29-35]

По словам О. В. Правдиной и других авторов, дизартрия - это нарушение звукопроизношения и просодической стороны, обусловленное органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата. При этой речевой патологии нарушения различных сторон речи у детей являются стойкими, достаточно распространенными, требуют длительного коррекционного воздействия. [5,с.84]

Возникновение нарушения в фонетической стороне речи, часто обусловленное нарушениями в развитии моторной сферы, при отсутствии своевременной целенаправленной коррекционной работы может вызвать недоразвитие фонематических процессов. В свою очередь, это вызывает трудности в овладении чтением и письмом (дислексия и дисграфия).

Дисграфия - это нарушение письменной речи, обусловленное несформированностью высших психических функций, проявляющееся в стойких, специфических и повторяющихся ошибках. [6,с.9] Ошибки на письме при с артикуляционно-акустической формой дисграфии носят характер, соответствующий ошибкам в устной речи: замены, пропуски звуков. Это обусловлено отражением неправильного произношения на письме, опорой на неправильное проговаривание.

Нами было проведено изучение особенностей моторной сферы у младших школьников с дизартрией и артикуляционно - акустической дисграфией на базе Екатеринбургской школы - интерната №6, реализующей адаптированные общеобразовательные программы. В данном исследовании принимало участие десять учащихся третьего класса с дизартрией и артикуляционно - акустической дисграфией. Анализ полученных в ходе исследования данных показал, что у детей есть нарушения в моторной сфере различной степени тяжести.

Обследование моторной сферы включало в себя обследование общей, мелкой и артикуляционной моторики в статических и динамических проявлениях. [7, с. 6 - 17]. При анализе данных учитывались следующие особенности выполнения заданий: время выполнения меньше необходимого, распад позы; чрезмерное напряжение мышц, повышенный мышечный тонус, тремор; качается при выполнении пробы, путает последовательность движений; вялость и смазанность движений, ограниченность объема движений; допускает большое количество ошибок при выполнении пробы, неверная поза.

Обследование общей моторики показало, что статическая организация движений полностью сохранна у 30% детей. Менее, чем с половиной заданий справилось 30% детей. Выполнило больше половины или половину проб на динамическую организацию движений правильно 60% детей. Менее, чем с половиной заданий справилось 40% детей. Выполнило больше половины или половину проб на темпо - ритмическое чувство правильно 70% детей. Менее, чем с половиной заданий справилось 30% детей. Наибольшие затруднения у детей вызвала следующая предлагаемая проба: стоять с закрытыми глазами, поставив стопы ног на одной линии 60%; маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями 60%.

Обследование мелкой моторики показало, что статическая организация движений полностью сохранна у 30% детей. Менее, чем с половиной заданий справилось 40% детей. Динамическая организация движений полностью сохранна у 10% детей. Менее, чем с половиной заданий справилось 50% детей. Наибольшие затруднения вызывали следующие пробы: на обеих руках одновременно показать 2 и 3 пальцы, 2 и 5 (5 - 8 раз) 80%; на обеих руках одновременно положить вторые пальцы на третьи и на оборот (5 - 8 раз) 80%.

Обследование артикуляционной моторики показало, что двигательная функция губ полностью сохранна у 10% детей. Менее, чем с половиной заданий справилось 40% детей. Двигательная функция челюсти полностью сохранна у 50% детей. Менее, чем с половиной заданий справилось 20% детей. Выполнило больше половины или половину проб по исследованию двигательной функции языка правильно 40% детей. Менее, чем с половиной заданий справилось 60% детей. Двигательная функция мягкого нёба полностью сохранна у 100% детей. Выполнило больше половины или половину проб по исследованию динамической организации движений правильно 60% детей. Менее, чем с половиной заданий справилось 40% детей. Наибольшие затруднения вызывали следующие пробы: одновременно поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю 90%; закрыть глаза, вытянуть руки вперед, а кончик языка положить на нижнюю губу 90%.

Мы считаем, что при логопедической работе по коррекции выявленных нарушений у младших школьников с дизартрией и артикуляционно-акустической дисграфией эффективно использование кинезиологических упражнений.

Под кинезитерапией понимается строго алгоритмизированная система упражнений, способствующих формированию адаптированных механизмов физической и психофизической саморегуляции. Кинезитерапия - это область физической реабили-

тации, где в качестве основного лечебного средства используются движения - позы, активные и пассивные упражнения.

Кинезотерапия строго алгоритмизирована. [1,с.18]

В логопедической работе по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников с дизартрией ограничено используются такие кинезиотерапевтические методы, как упражнения В. Войта и К. Бобат, элементы метода коррекционной ритмики, метод психогимнастики, метод логопедической ритмики.

Кинезиотерапевтический метод В. Войта направлен на обучение ребенка правильным движениям с помощью формирования стереотипов движений (образцы движений, распространяемых по всему телу). В основе данного метода лежит изменение мышечного тонуса в процессе рефлексорных движений, что позволяет детям с дизартрий нормализовать мышечный тонус во время процесса письма.

Кинезиотерапевтический метод Берты Бобат направлен на снижение мышечного напряжения у детей с гипертонусом, что приводит к возможности управлять собственными движениями. Этот метод реализуется с помощью определенных поз, позволяющих затормозить возникающие патологические рефлекс, что позволяет детям с дизартрией, имеющим повышенный мышечный тонус, осознанно и самостоятельно управлять своими движениями в процессе письма.

Кроме вышеописанных методов в логопедической работе по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников с дизартрией широко используются элементы метода коррекционной ритмики. Главная особенность данного метода заключается в том, что во время занятий происходит не только коррекция нарушений двигательной сферы, но и развитие высших психических функций ребенка: речи, памяти, внимания и воображения, а так же развитие психоэмоциональной и психомоторной сферы детей. В основе данного метода лежит ритм и музыкально - ритмическое движение. [4,с.73 - 86] Этот метод способствует развитию у детей с дизартрией не только моторной сферы, но и высших психических функций, что необходимо в процессе эффективной коррекционной логопедической работы.

Так же в логопедической работе по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии у школьников с дизартрией используется метод психогимнастики, позволяющий с помощью особого комплекса упражнений и игр корректировать имеющиеся у детей нарушения в двигательной, психоэмоциональной и коммуникативной сфере. Дети учатся выражению эмоций с помощью движений, а так же овладению навыком релаксации.

Эффективно и использование в логопедической работе по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников с дизартрией логопедической ритмики, разработанной В. А. Гринер. В рамках данного метода наиболее успешно применяются упражнения на различные виды ходьбы, упражнения для развития дыхания и голоса, упражнения на развитие координации движений и речи, игры с предметами и пение. Упражнения, включаемые в данный метод, имеют некоторые особенности: Упражнения, регулирующие мышечный тонус чаще всего выполняются под стихотворное сопровождение. В упражнениях на координацию слова с движением и музыкой используется общность средства выразительности как музыкальной, так и разговорной речи. Могут применяться двигательные упражнения без музыкального сопровождения, связанные со словесным, стихотворным ритмом. Специальные игры поведутся как с музыкальным сопровождением, так и без него. С помощью игры не только происходит коррекция двигательной сферы, но и развитие высших психических функций ребенка. Упражнения, связанные с пением, особенно эффективны при комплексной логопедической работе по

нормализации речевого дыхания. Данный вид упражнений способствует развитию всех качеств голоса, который у детей с дизартрией бывает интонационно невыразительным, ослабевающим к концу фразы. [2, с. 134 - 156]

В заключение хотелось бы отметить, что в логопедической работе по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников с дизартрией эффективно использование таких кинезиотерапевтических методов, как метод В. Войта, Б. Бобат, элементы метода коррекционной ритмики, метод психогимнастики, метод логопедической ритмики. Все эти методы, включаемые в коррекционную логопедическую работу, направлены на нормализацию мышечного тонуса детей, развитие двигательной, психоэмоциональной, психомоторной и коммуникативной сферы детей; что, в конечном счете, способствует формированию базы для коррекции специфических ошибок при артикуляционно - акустической дисграфии.

Литература

1. Бубновский С.М. Теория и методика кинезитерапии методическое пособие // под редакцией к.м.н. Бубновского С.М.. — М., 1998. — 56 с.
2. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений . -- М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 272 с.
3. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом М., Просвещение, 1985. - 270 с.
4. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений. -- М. : Academia, 2001. - 246 с.
5. Правдина О. В. Логопедия. / Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: "Просвещение", 1973. - 272 с., с ил.
6. Сорочинская Т.В. Оптимизация логопедической работы по формированию фонетической и просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста со стёртой формой дизартрии. - М., 1999. - 20 с.
7. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. 1998. - 51 с.
8. Эйдинова М. Б, Правдина-Винарская Е. Н. Детские церебральные параличи и пути их преодоления. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959. - 215с.

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С РОДИТЕЛЯМИ

***Е. Р. Султангараева, студент
Институт Специального образования
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия***

***Аннотация:** в данной статье рассмотрены характерные черты коррекционной работы по формированию фонематического слуха у детей с псевдобульбарной дизартрией во взаимодействии с родителями. Так же описаны различные формы и методы, которые могут использоваться воспитателями и логопедами в совместной работе с родителями.*

***Ключевые слова:** фонематический слух, дизартрия, родители.*

Несомненно, для грамотно организованной коррекционной логопедической работы с детьми с псевдобульбарной дизартрией по формированию у них фонематических процессов, важно провести предварительную диагностическую работу. По мнению В.М. Акименко, в основу логопедического обследования должны быть положены общие принципы и методы педагогического обследования: оно должно быть комплексным, целостным и динамическим, но вместе с тем должно иметь свое специфическое содержание, направленное на анализ речевого нарушения. Эффективность коррекционной работы во многом определяется качеством проведенного обследования, поэтому особое внимание уделено подбору методик [1, с.03]

В структуре логопедического обследования состояния фонематического слуха ребенка специалист обращает внимание на сформированность следующих компонентов: фонематического восприятия; фонематических представлений; элементарных навыков фонематического анализа и синтеза [1, с.03].

Обобщая полученные данные, специалисты определяют причину нарушений в развитии, диагноз и возможные перспективы развития. Диагноз, который поставил невролог, должен быть учтен и при обследовании, и при написании логопедического заключения. У детей не должно быть выявлено снижения слуха, нарушения интеллекта или резкой потери зрения и т. п. Большое внимание логопед должен уделить анализу имеющегося анамнеза на ребенка. Здесь важны все детали пренатального, натального и постнатального периодов (в период беременности в каком триместре было воздействие вредоносных факторов).

Основные этапы работы с детьми с псевдобульбарной дизартрией:

1. Развитие мелкой моторики;
2. Развитие моторики речевого аппарата;
3. Развитие физиологического и речевого дыхания, голоса;
4. Коррекция нарушенного и закрепление правильного звукопроизношения; работа над выразительностью речи и развитием речевой коммуникации.

В целях развития фонематических процессов с детьми с псевдобульбарной дизартрией проводятся занятия направленные на:

1. Преодоление нарушений фонематического восприятия;
2. Формирование практических навыков звукового анализа и синтеза;
3. Развитие фонематических представлений.

Методики логопедической работы по формированию фонематических процессов представлены в работах Г.А.Каше, Р.Е.Левиной, Л.В.Лопатиной, Н.В.Серебряковой, Л.Ф.Спировой, Т.Б.Филичевой, Н.А.Чевелевой и др.

Работа по развитию фонематического восприятия тесно связана с преодолением недостатков звукопроизношения, так как формирование фонем происходит на основе слухо-рече-двигательного взаимодействия. При проведении логопедической работы по данному направлению следует учитывать особенности нарушений фонематического восприятия и возраст детей.

В систему логопедического воздействия включаются игры и игровые приемы, направленные на развитие способности:

- узнавать неречевые звуки, сравнивать неречевые и речевые звуки и находить среди них сходные по акустическому эффекту;
- различать высоту, силу, тембр голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз;
- различать слова, близкие по звуковому составу;

- дифференцировать слоги;
- дифференцировать фонемы.

Для развития звукового анализа на занятиях с детьми в игровой форме вводятся и закрепляются понятия «звуки», «гласные звуки», «согласные звуки», «звонкие и глухие согласные звуки», «твердые и мягкие согласные звуки» и т.д.

Для формирования у детей практических навыков фонематического анализа используются игровые приемы и упражнения, развивающие умения:

- анализировать звуковой состав слогов;
- определять место ударного гласного в слове;
- выделять ударный гласный в начале слова;
- определять место заданного согласного звука в слове;
- определять согласный звук по месту в слове;
- определять место звука в слове по отношению к другим звукам;
- определять количество звуков в слове.

Развитию звукового синтеза способствуют такие упражнения, как образование нового слова из первых или последних звуков заданных слов.

Для развития фонематических представлений используются игровые задания на основе стихотворных текстов. Эти задания направлены на обучение детей определению звуков, преобладающих в словах предъявляемого текста, выделению из текста слов с заданным звуком, составлению словосочетаний и предложений, все слова которых начинались на заданный звук и т.п. Особое внимание уделяется формированию у детей способности различать правильное и искаженное произношение звуков в чужой и своей речи. Игры и упражнения, применяющиеся при реализации данного направления, способствуют развитию у ребенка:

- умения распознавать нарушенное произношение, отличающееся от собственного и аналогичное собственному, в чужой речи;
- различать недостатки произношения в собственной речи, воспроизводившейся посредством звукозаписывающей техники.

Такие приемы работы способствуют формированию у детей контроля за собственной речью, в том числе способности отслеживать собственные недостатки произношения в момент говорения.

Логопеды и воспитатели – одни из важнейших лиц, способствующих речевому развитию детей дошкольного возраста в условиях ДОУ. Очень важно, чтобы эта работа проводилась в тесном контакте с семьей. И от каждого участника коррекционно-формирующего процесса зависит успешность развития речи воспитанников с ОНР.

Не всегда логопед имеет определенный вес в общении с родителями: к сожалению, многие родители привыкли доверять исключительно воспитателю, который находится с детьми чаще. Поэтому очень важно воспитателю работать с логопедом в тесной взаимосвязи. Н.И. Васильева отмечает, что главной задачей логопеда и воспитателей, прежде всего, является просвещение родителей в системе развития детской речи. Важно не только беседовать о развитии речи ребенка индивидуально, но и просвещать родителей в системе развития речи детей в целом [2, с.59].

Очень важно пояснять, что наиболее благоприятны для психического развития ребенка физический контакт с матерью, привязанность к ней. Их общение можно приравнять к беседе, если давать малышу время на ответ.

Воспитатель и логопед должны объяснить родителям, что дошкольный возраст является сенситивным для развития речи. В это время любое неблагоприятное воздействие на организм ребенка способно привести к его отставанию. Сюда можно от-

нести различные соматические заболевания, психические травмы. Отрицательное влияние на ребенка часто оказывает стрессовое состояние матери и других членов семьи. В неблагополучных условиях малыш растет тревожным, пугливым, пассивным. У него задерживаются сроки нормального доречевого и речевого развития. Иногда родители, напротив, предвосхищают все желания ребенка, не дожидаясь просьбы, тогда у него нет и стимулов к речи.

Работа с родителями должна начинаться «с вешалки», т.е. с информационных стендов, плакатов, о чем в последнее время просто забывают во многих детских садах. На первичном приеме с логопедом нужно выбрать верный тон общения с мамой и ребенком, заинтересовать атмосферой занимательности, доброжелательности и участия. Но в ряде случаев, если дело касается успеха коррекции – необходимо сохранить твердость, уметь настоять на определенных требованиях, невыполнение которых затруднит или отдалит достижение желаемых результатов.

Воспитатели и логопеды в совместной работе с родителями могут использовать различные формы и методы:

- групповые собрания, на которых родители узнают о результатах работы детского сада, основными задачами коррекционной работы по кварталам, особенностям адаптационного периода у детей одного возраста;
- индивидуальные беседы, целью которых является получение сведений о ходе раннего развития и адаптации ребёнка, его интересах, способностях, в дальнейшем освещение проблем по усвоению ребёнком программы, рекомендации;
- консультации по вопросам, возникающим у родителей в процессе проведения самостоятельных упражнений, заданий, игр с ребенком;
- анкетирование, ориентированное на выявление отношения родителей к ходу и ожидаемым результатам адаптационного периода ребенка в ДОО и его успехов в учебно-воспитательном процессе;
- наглядная информация в виде стенда взаимосвязи педагогов с родителями;
- открытые занятия учителя-логопеда, воспитателей, психолога, музыкального работника с детьми;
- приглашение родителей на праздники, где видны результаты работы педагогического коллектива ДОО;
- совместные досуговые, спортивные, трудовые мероприятия с детьми и родителями [3, с.88].

Досуговые формы – совместные досуги, праздники, выставки – призваны устанавливать теплые, неформальные, доверительные отношения, эмоциональные контакты между педагогами и родителями, между родителями и детьми. Досуги позволяют создать эмоциональный комфорт в группе, помочь детям адаптироваться в группе. Родители становятся более открытыми для общения. Эта форма может стать в ДОО культурным центром, сплачивающим родителей-единомышленников [3, с.89].

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс взаимодействия логопеда и семьи по формированию и коррекции у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией фонематического слуха должен включать в себя решение следующих задач: организации дифференцированной работы с детьми с учетом их речевых проблем; создании благоприятных условий для эффективного сотрудничества с родителями воспитанников; выработке единых подходов к коррекции фонематических процессов дошкольников дома и в дошкольном учреждении, единых требований к ним.

Литература

1. Акименко, В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В.М. Акименко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2014. – 77с.
2. Васильева, Н.И. Профилактика задержки речевого развития у детей дошкольного возраста/ Н.И. Васильева // Логопед – 2004. – №1. – С.59-64
3. Сергеевко, А.К. Основы логопедической практики / А.К. Сергеевко. – Мозырь: Белый ветер, 2014. – 200 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЕ

*В. А. Фадеева, студент
Географо-биологического факультета,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

***Аннотация:** в данной статье рассматривается вопрос необходимости экологического воспитания и образования в школе, рассматривается понятие об экологической культуре. Рассказывается о процессе и способах получения экологического образования школьниками в г. Екатеринбурге в учебное и внеклассное время.*

***Ключевые слова:** экология, урбоэкология, экологическое образование, экологическая культура, экологическое воспитание.*

В настоящее время каждый из нас должен быть экологически образован и экологически культурен. Что для человека означает экологическая культура? Экологическая культура - это система знаний, умений, ценностей и чувство ответственности за принимаемые решения в отношении с природой. Основными компонентами экологической культуры личности должны быть экологические знания, экологическое мышление, экологически правильное поведение и чувство уважения к природе и ее дарам[2,с.103].

Когда нужно начинать экологическое воспитание? Начинается экологическое воспитание в семье, продолжается в дошкольных образовательных учреждениях и далее в школе. На каких уроках можно вводить элементы экологического воспитания? На большинстве уроков, которые проводятся в школе. И длится это воспитание ежедневно, так как оно входит в нашу жизнь во всех сферах деятельности. Урок остается основной и главной формой организации экологического воспитательного и образовательного процесса. Так, на уроках литературы учитель формирует отношение учащихся к природе через сочинения о пейзажах, через стихотворные произведения о явлениях природы, преподаватель изобразительного искусства раскрывает красоту пейзажей своего края, учитель музыки – через песни, посвященные природе[2,с.104].

Но наибольшая ответственность за экологическое воспитание учащихся лежит, конечно же, на учителях предметов естественнонаучного цикла. В МАОУ СОШ №93 г. Екатеринбурга в вопросах экологического образования активно сотрудничают не только учителя химии, биологии, географии, но и обществознания, истории, экономики, труда и физической культуры. Уже несколько лет учащиеся 5-7 классов с увлечением участвуют в занятии-экскурсии по оранжереям и живому уголку в Городском Детском Экологическом Центре. Ученики постарше на уроках труда каждую осень мастерят кормушки, проводят конкурс «Птичий дом», а затем развешивают сделанные своими руками кормушки рядом со школой. Большой интерес учащихся 5-х классов вызывают практические работы экологической направленности в курсе естествознания, например,

«Свойства воздуха», «Чистый» снег», «Физические параметры атмосферы», «Приборы для характеристики атмосферы своими руками» и прочие. Важно, что оборудование для проведения этих работ можно сделать своими руками.

Для экологического образования школьников Екатеринбурга разных возрастов разработаны интересные познавательные программы в музее Природы, Геологическом музее, в парке бабочек, детских экологических центрах, дендрологических парках и ботанических садах нашего города. На таких уроках ребята могут найти практическое применение своим теоретическим знаниям. Каждый год проходит конкурс агитбригад экологической направленности. Школьники принимают участие в туристических слетах и однодневных походах по красотам Урала, это дополнительно стимулирует их к получению знаний по географии и биологии. По каждому проведенному мероприятию обязательно проводится школьная конференция по возникшим у учеников вопросам. В туристических слетах и походах активно принимают участие не только школьники, но и их родители.

В МАОУ СОШ №93 была проведена частичная апробация программы элективного курса «Урбоэкология» для учащихся 9 класса, которая была разработана мной в ходе написания курсовой работы. Цель элективного курса- повышение уровня экологической грамотности школьников, расширение информационного поля учащихся об экосистемах. Формирование системы ценностей, взглядов, принципов, норм поведения в отношении к окружающей среде, развитие познавательной установки личности на расширение проблем современного общества.

Таблица 1.

**Учебно-тематический план программы элективного курса
«Урбоэкология» для 9 класса.**

Наименование темы, раздела.	Всего часов	Из них		Формы контроля
		Теоретические занятия	Практические работы	
1. Введение	1	1	-	Круглые столы Отчеты по практическим работам. В кругу вопросов и решений. Презентация отчетных работ.
2. Городская среда – среда жизни человека.	3	2	1	
3. Экологические проблемы городов.	3	2	1	
4. Итоговое занятие - конференция	2			
Итого:	9	5	2	

Для частичной апробации данного курса было разработано и проведено несколько комбинированных уроков по с учениками 9 класса. Комбинированный урок позволил использовать элементы всех типов уроков: вводного, урока изучения нового материала, обобщающего и учетно-проверочного. Кроме того, на этих уроках можно использовать элементы нетрадиционных уроков (игры, учебные проекты), что стимулирует развитие познавательного интереса учащихся к экологии [1, с.89]. По результатам апробации можно сделать вывод, это курс существенно повысил уровень интереса к экологии, повысил уровень экологического образования и уровень знаний учеников в области урбоэкологии.

С учетом всего вышеизложенного хочется отметить, что экологическое воспитание необходимо в нашей стране, возможности экологического воспитания необходимо использовать на уроках и во внеурочное время.

Литература

1. Андреева Н.Д., Соломин В.П., Васильева Т.В. Теория и методика обучения экологии/ Н.Д. Андреева. – Москва: Изд-во Академия, 2009. – 208с.
2. Теремов А.В. Инновационные процессы в биологическом и экологическом образовании в школе и ВУЗе/ А.В. Теремов. – Москва: МПГУ, 2011. - 305с.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ НА ОСНОВЕ ЗАНЯТИЙ ФИГУРНЫМ КАТАНИЕМ НА КОНЬКАХ

*А. Д. Хадизянова, студент
Института физической культуры,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия.*

Аннотация: В статье рассматривается средство, направленное на воспитание эстетических ценностей детей. Описаны задачи и цель воспитания, основные элементы, которые позволяют добиться эстетического совершенства посредством хореографии и музыки-основы техники, условия, при которых получение профессиональных знаний, переходят в соответствующее поведение и формирует творческую, духовно-богатую личность.

Ключевые слова: фигурное катание, эстетика, воспитание детей, занятия на коньках.

В программе развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 годы, утвержденной Министерством образования, сказано, что духовно-нравственное становление детей и молодежи, подготовка их к самостоятельной жизни есть важнейшая составляющая развития общества, государства. Современное развитие российского общества, обостряющее процессы поиска человеком смысла существования и своего места в нем, приводит к необходимости гуманизации образования и возрастанию ценности эстетического образования России. Это обстоятельство носит социальный характер и состоит в том, что в условиях идеологического вакуума именно через искусство происходит в основном передача духовного опыта человечества, способствующая восстановлению связей между поколениями [5].

Большими возможностями для развития эстетического воспитания обладают учреждения дополнительного образования, в которых дети и подростки приобщаются к творчеству с учетом их способностей и интересов [5].

Эстетическое воспитание начинается с создания определенного запаса элементарных эстетических впечатлений и знаний, без которых не могут возникнуть склонность и интерес к эстетически значимым предметам и явлениям, их звуковым, колористическим качествам. На основе полученных впечатлений и знаний эстетическое воспитание формирует разносторонние способности эмоционально-чувственной жизни и ценностного отношения к миру. В процессе эстетического воспитания формируются индивидуальные эстетические творческие способности. Сформированная эстетическая культура личности снимает противоречия между чувствами и разумом, эмоциями и интеллектом, материальным и духовным, объективным и субъективным. В процессе всестороннего эстетического развития личности достигается гармония между личным и общественным, коллективным и индивидуальным [5].

Идеи развития способностей человека, развития искусства, эстетической культуры как средства развития личности, значение искусства для развития художественных спо-

способностей человека получают свое развитие у И.Канта, И.Фихте, Ф.Гегеля и других философов XIX века. В этот период Ф.Шиллер впервые употребляет термин «эстетическое воспитание». Он предлагал понимать под эстетическим воспитанием не только формирование способности понимать искусство, но и предполагал формирование с его помощью целостного человека, которое достигается эстетическим воспитанием [5].

Эстетическое воспитание - необходимый компонент личности юного фигуриста. В спортивных школах оно осуществляется в самых различных формах. К задачам эстетического воспитания относятся:

- формирование эстетического отношения к окружающей действительности;
- развитие эстетических чувств, способностей и умение видеть прекрасное и создавать его в процессе занятий фигурным катанием на коньках;
- воспитание эстетических качеств: аккуратности, красоты движений, культуры поведения и общения;
- воспитание потребности делать прекрасное в спорте и жизни;
- развитие эстетического вкуса и идеала.

Для решения этих задач должны использоваться не только общеизвестные средства, формы и методы эстетического воспитания (беседы по эстетике, посещение театров, выставок, знакомство с произведениями искусства), но и специфические, присущие лишь спорту (спортивная атрибутика, символика, ритуалы, средства наглядной агитации и пропаганды, музыкального сопровождения, оформление систематических занятий, и др.). Усиление внимания к вопросам эстетического воспитания юных фигуристов помогает поднять на более высокий уровень организацию тренировочного процесса в спортивных школах [2].

Ценность красоты и гармонии – цель эстетического воспитания через приобщение обучающихся к фигурному катанию не только как виду спорта, но и как виду искусства движения. Это ценность стремления к гармонии и совершенству [1].

В фигурном катании на коньках нельзя разделять, а тем более противопоставлять спортивное и эстетическое начала. В их неразрывном единстве гарантия дальнейшего прогресса фигурного катания как вида спорта. Практическое решение эстетических задач фигурного катания заключается в совершенствовании применения средств хореографии и повышении музыкальной культуры во всех их проявлениях [3].

Хореография. Понятие «хореография» охватывает различные виды танцевального искусства, где художественный образ создается с помощью условных выразительных движений. Само же фигурное катание по форме ближе всего стоит к танцевальной миниатюре в балете, а программу фигуриста можно сравнить с маленьким самостоятельным спектаклем. В то же время любая форма балет – это синтетическое произведение искусства, включающее несколько компонентов: драматургию, музыку, хореографию, изобразительное искусство и т. д. Художественная сила балета зависит не только от высокого уровня каждого из этих компонентов, но и от степени их слияния в единое и органичное художественное целое. Все эти положения находят свое отражение и в фигурном катании, с учетом, конечно, его спортивной специфики.

Роль драматургии, музыки, хореографии в спортивных программах фигуристов очень велика. Более того, эти компоненты могут иной раз компенсировать недостатки спортивной стороны, погрешности чисто ледовой техники исполнения. И наоборот, впечатление от технически сложной и чисто выполненной программы значительно снижается, если она слаба с художественной точки зрения.

И все же нельзя не согласиться с тем, что основой программы фигуриста, определяющей ее лицо, является техника, тот уровень спортивного мастерства исполните-

ля, который позволяет ему максимально точно и легко воплотить замысел тренера и постановщика в спортивном и в художественном отношениях, осуществить танцевально-пластическое решение образного содержания средствами фигурного катания. Возможности фигурного катания неизмеримы, поэтому творчество тренеров и спортсменов – это прежде всего поиск. Специфика фигурного катания отнюдь не исключает его связей с другими видами спорта и искусства, такими, как театр, кино, цирк, изобразительное искусство, музыка, поэзия и т. д. Подобные связи всегда будут обогащать фигурное катание. Но самым плодотворным союзом для него был и остается творческий союз с хореографией [3].

Музыка. Музыка – это органическая составная часть той композиции, которую спортсмены и тренеры выносят на суд зрителей и арбитров. Построение, характер, темперамент спортивной программы заключены в музыке и определяются ею. От того, насколько музыка образна и выразительна, во многом зависит уровень и содержание программы. В гармоническом сочетании музыки, драматургии, хореографии с искусством владения коньками и качеством выполнения спортивных элементов кроется успех будущей программы. Музыкальные программы, составленные из одного или разных произведений, должны сами по себе иметь законченную форму и слушаться как отдельные музыкальные произведения, а не как приложения к спортивным программам.

Круг музыкальных жанров, используемых в современном фигурном катании, очень велик и с каждым годом расширяется. Это симфоническая и оркестровая оперная музыка, балетная и танцевальная музыка, музыка из кинофильмов и спектаклей, камерная, эстрадная и джазовая музыка, композиции разного рода электронной музыки, поп- и рок-музыка; для показательных выступлений используют и вокальную музыку. Знание истории создания выбранного музыкального произведения, специфики жанра, личности композитора помогает достигнуть максимального результата в постановке программы [3].

Исполнение сложных фигур способствует развитию вдумчивого отношения к заданиям тренера, развитию способности к анализу и синтезу движений, пробуждает в ребенке творческое начало, вызывает желание сделать ту или иную фигуру в собственной интерпретации, по-новому соединить известные элементы, придумать новые...[4].

Интенсивность творческих, эстетических поисков советских спортсменов/ тренеров, хореографов, музыкантов, художников определяется тем значением, которое имеет фигурное катание в спортивной и культурной жизни нашей страны [3].

Фигурное катание, как социальное явление, распространяет свое влияние на миллионы людей, воздействует одновременно и как спортивное зрелище, и как искусство, демонстрируя одновременно физическую и духовную гармонию современного человека, его стремление к прекрасному [3].

Литература

1. Белокринкина В.А., Кораблин С.А. Описание ценностных ориентиров содержания учебного предмета. // Модульная программа по ФК для общеобразовательных организаций на основе фигурного катания. М., 2015. С.8.
2. Кувшинников И.А. Воспитательная работа. // Дополнительная предпрофессиональная программа «Фигурное катание на коньках», ДЮСШ «Олимпийский». Рязань, 2014. 39 с.
3. Мишин А.М. Эстетические основы фигурного катания. // Фигурное катание на коньках: учебник для институтов ФК. М., 1985. 271 с.
4. Мишин А.М. Фигурное катание для всех. М. : Лениздат, 1976.

5. Медведь Э.И. Психолого-педагогические основы эстетического воспитания. // Эстетическое воспитание школьников в системе дополнительного образования: учебное пособие. М: Центр гуманитарной литературы «РОН», 2002. 48 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ

*А. В. Хисамудинова, студент
Института специального образования
ФГБОУ ВПО УрГПУ
г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: в статье описаны особенности применения арт-терапевтических методик при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: арт-терапия, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование.

Впервые понятие «арт-терапия» использовал Адриан Хилл в конце 30-х годов 19 столетия, описывая свой опыт лечения больных туберкулезом, во время которого он понял, что творческий процесс помогает его пациентам преодолеть заболевание.

Арт-терапия - междисциплинарное явление. Она возникла на стыке науки и искусства и вобрала в себя достижения социологии, педагогики, культуры, медицины и других дисциплин. Ее методы универсальны и могут быть адаптированы к различным задачам, начиная от решения проблем психологической и социальной дезадаптации и заканчивая повышением планки духовного и психического здоровья, развитием человеческого потенциала.

В настоящее время арт-терапию все чаще рассматривают как инструмент прогрессивной психологической помощи, способствующей формированию творческой и здоровой личности, а также как эффективный способ коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Существуют различные виды арт-терапии: водотерапия, куклотерапия, изотерапия и другие.

Одним из наиболее широко применяемых и распространенных видов арт-терапии – изотерапия. Изотерапия-это направление, применяющее в своей работе методы изобразительного искусства. Понятие «изотерапии» возникло в контексте идей Зигмунда Фрейда и Карла Юнга и рассматривалось в психотерапевтической практике как один из методов терапевтического воздействия, который посредством художественного (изобразительного) творчества помогал психически больным выразить в картинах свои скрытые психотравмирующие переживания и тем самым освободиться от них.

О большой роли изобразительного искусства в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья указывали представители зарубежной специальной педагогики: Э. Сеген, Ж. Демор, О. Декроли, а также отечественные психологи и врачи: Л. С. Выготский, А. И. Граборов, В. П. Кащенко. Применение изотерапии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья позволяет получить положительные результаты:

- создание благоприятных условий для развития общения замкнутых детей;

- обеспечение эффективного эмоционального реагирования социально приемлемыми формами;
- развитие произвольности и способности к саморегуляции;
- развитие уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком;
- оказание влияния на осознание ребенком своих переживаний.

По форме организации изотерапия может быть двух видов: групповой и индивидуальной. В зарубежной и отечественной изотерапии (М. Е. Бурно, В. Е. Фолке, Т. В. Келлер, Р. Б. Хайкин) выделяют 2 направления:

- использование уже существующих произведений изобразительного искусства путем их анализа и интерпретации пациентами;
- побуждение к самостоятельным творческим проявлениям в изобразительной деятельности.

О. А. Карабанова выделяет пять типов заданий, которые используются в практике проведения изотерапии: образно-символический тип; предметно-тематический; упражнения на развитие образного восприятия, воображения, символической функции; задания на совместную деятельность; игры-упражнения с изобразительными материалами.

Образно-символический тип — рисование, связанное с нравственным и психологическим анализом абстрактных понятий «Зло», «Добро», «Счастье», а также изображением эмоциональных чувств и состояний — «Удивление», «Гнев», «Радость».

Предметно-тематический тип — изображение человека и его взаимодействие с людьми и окружающими предметами. Темы рисования для могут быть заданными или свободными — «Кем я стану», «Мое любимое занятие», «Моя семья» и другие.

Упражнения на развитие воображения, восприятия, а также символической функции — задания, основной принцип которых проекция — «Волшебные пятна».

Задания на совместную деятельность — совместное участие в художественной деятельности может способствовать созданию отношений эмпатии и взаимного принятия.

Игры-упражнения с изобразительными материалами (мелками, красками, бумагой, карандашами, пластилином, и т. д.), изучение их экспрессивных возможностей и физических свойств — «Рисование пальцами», экспериментирование с тестом, с цветным пластилином.

Для рисования используется широкий спектр материалов: карандаши, уголь, разные краски (гуашь, акварель, акрил и др.), пастель, восковые мелки — всё, что оставляет след на бумаге и способно создать отпечаток или рисунок.

Существует множество видов нетрадиционных техник рисования, например, тычок жесткой полусухой кистью, рисование пальцами, рисование ладонью, оттиск поролоном, восковые мелки и акварель, свеча и акварель, набрызг, отпечатки листьев, ниткография, рисование по мокрому и многое другое.

Некоторые из них:

1) Марание

Данный приём изотерапии эффективен в работе по коррекции гиперактивности и агрессивности у детей.

2) Рисование сыпучими материалами, сухими листьями и продуктами.

Данная техника подходит детям с зажатостью, негативизмом, выраженной моторной неловкостью, способствует процессу адаптации в новом пространстве и дарит чувство успешности.

3) Техника «Волшебный клубок»

Технику используется для импульсивных, агрессивных, гиперактивных детей.

Таким образом, арт-терапевтическая техника является средством коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

КЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ

*С. А. Частухина, студент
Института специального образования
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия.*

***Аннотация:** статья посвящена комплексной характеристике детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Рассмотрены направления содержания коррекционной работы при формировании произносительных умений и навыков у детей с данным видом дизартрии. Анализируя библиографические данные, автор показывает, что ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизводительной и просодической стороны речи. Автор выяснил, что в структуре дефекта легкой степени псевдобульбарной дизартрии являются стойкие нарушения звукопроизношения и представляющие значительные трудности для дифференциальной диагностики и коррекции. Автор полагает, что данные особенности речевого развития детей дошкольного возраста с дизартрией показывают, что они нуждаются в систематическом специальном обучении, направленном на преодоление дефектов звуковой стороны речи, развитие лексического запаса и грамматического строя речи.*

***Ключевые слова:** дизартрия, клиническая характеристика, психологическая характеристика, педагогическая характеристика, стёртая дизартрия.*

В настоящее время одной из актуальных логопедических проблем является увеличение числа детей с псевдобульбарной дизартрией. Соответственно возникает проблема предупреждения и преодоления школьной дезадаптации у этой категории детей, проявляющейся в низкой успеваемости, в трудностях взаимоотношений с окружающими. Для педагогов особую значимость приобретает комплексная, клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с данным видом речевого нарушения. Такая характеристика рассматривает изучаемое нарушение речи с нескольких позиций: с позиции врача, логопеда, психолога и педагога, тем самым способствуя формированию полного и ясного представления о детях с дизартрией.

Важное значение в решении проблемы псевдобульбарной дизартрии имеет сложность коррекции, которая предполагает комплексный характер и продолжительное время воздействия.

Дизартрия - нарушение произношения, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата при поражениях заднелобных и подкорковых отделов мозга. При этом из-за ограничений подвижности органов речи затруднена артикуляция. При дизартрии страдает не произношение отдельных звуков, а вся произносительная сторона речи. Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизводительной и просодической стороны речи, связанное с поражением ЦНС.

Классификация клинических форм дизартрии основывается на выделении различной локализации поражения мозга. Наиболее часто встречающаяся форма детской дизартрии – псевдобульбарная.

Псевдобульбарная дизартрия является следствием перенесенного в раннем детстве, во время родов или во внутриутробном периоде органического поражения мозга в результате энцефалита, родовых травм, опухолей, интоксикации и др. У ребенка возникает псевдобульбарный паралич или парез, обусловленный поражением проводящих путей, идущих от коры головного мозга к ядрам языкоглоточного, блуждающего и подъязычного нервов (двустороннее поражение). Возможности коррекции и полноценного овладения звукопроизводительной стороной речи значительно выше, чем при бульбарной дизартрии.

Характерным для всех детей с псевдобульбарной дизартрией является то, что при искаженном произнесении звуков, входящих в состав слова, они обычно сохраняют контур слова, т.е. число слогов и ударность. Как правило, они владеют произношением двусложных, трехсложных слов; четырехсложные слова нередко воспроизводятся отраженно.

Голос слабый, сиплый и хриплый. Тембр речи изменен по типу закрытой гнусоватости, особенно гнусавы гласные заднего ряда (у, о) и твердые согласные со сложным артикуляционным укладом (р, л, ш, ж, ц). артикуляция гласных и согласных сдвинута назад. Смычные согласные и [р] заменяются на щелевые (п – ф, т - с), щелевые согласные со сложными укладами (р, л, ш, ж, с, з, ц, ч), артикуляция твердых согласных страдает больше, чем мягких.

Больной старается преодолеть описанные расстройства под контролем слуха, однако его усилия обычно ведут к нарастанию гипертонии мышц и, следовательно, к усилению хриплости голоса, гнусавости, дефектов артикуляции, пропуску согласных при стечении, недоговариванию концов слов, замедлению темпа речи, нарушениям ее плавности и модулированности

Легкая степень псевдобульбарной дизартрии характеризуется отсутствием грубых нарушений моторики артикуляционного аппарата. Трудности артикуляции заключаются в медленных, недостаточно точных движениях языка, губ. Расстройство жевания и глотания выявляется неярко, в редких поперхиваниях. Произношение у таких детей нарушено вследствие недостаточно четкой артикуляционной моторики, речь несколько замедленна, характерна смазанность при произнесении звуков. Чаше страдает произношение сложных по артикуляции звуков: ж, ш, р, ц, ч. Звонкие звуки произносятся с недостаточным участием голоса. Трудны для произношения мягкие звуки, требующие добавления к основной артикуляции подъема средней части спинки языка к твердому нёбу.

Недостатки произношения оказывают неблагоприятные влияния на фонематическое развитие. Большинство детей с легкой степенью дизартрии испытывают некоторые трудности в звуковом анализе. При письме у них встречаются специфические ошибки замены звуков (т-д, ч-ц и др.). Нарушение структуры слова почти не наблюдается; то же относится к грамматическому строю и лексике. Некоторое своеобразие можно выявить только при очень тщательном обследовании детей, и оно не является характерным. Итак, основным дефектом у детей, страдающих псевдобульбарной дизартрией в легкой степени, является нарушение фонетической стороны речи.

Нередко проявления легкой степени дизартрии называют «стертой» дизартрией, имея в виду негрубые («стертые») парезы отдельных мышц артикуляционного аппарата, нарушающих процесс произношения. В последнее время отмечается большая распространенность этой категории детей в связи с увеличением случаев ранней энцефалопатии. В настоящее время эта речевая патология рассматривается как сложный

синдром центрально–органического генеза, проявляющийся в неврологических, психологических и речевых симптомах.

Особенности звукопроизношения определяются характером нарушений иннервации, состоянием нервно – мышечного аппарата артикуляционных органов. Дети со стертой формой дизартрии сложные звуки часто заменяют артикуляционно более простыми, аффрикаты расщепляют на составляющие их компоненты, щелевые заменяют смычными, твердые – мягкими. Для детей с этим дефектом характерно полиморфное нарушение звукопроизношения, которое проявляется в искажениях и отсутствии преимущественно трех групп звуков: свистящих, шипящих, соноров.

Дети со стертыми формами дизартрии не выделяются резко среди своих сверстников, даже не всегда сразу обращают на себя внимание. Однако у них имеются некоторые особенности. Так, эти дети нечетко говорят и плохо едят. Обычно они не любят мясо, хлебные корочки, морковь, твердое яблоко, так как им трудно жевать. Необходимо постепенно, понемногу приучать ребенка хорошо пережевывать твердую пищу.

Труднее у таких детей воспитываются культурно-гигиенические навыки, требующие точных движений различных групп мышц. Ребенок не может самостоятельно полоскать рот, так как у него слабо развиты мышцы щек, языка. У детей со стертой формой дизартрии не развита мелкая моторика рук. Из-за этого они не любят и не хотят застегивать сами пуговицы, шнуровать ботинки, засучивать рукава. Также из-за не развитой мелкой моторики рук дети испытывают затруднения на занятиях по изобразительной деятельности, где нужно пользоваться карандашом, ножницами и т.д.

Для таких детей характерны также затруднения при выполнении физических упражнений и танцах. Им нелегко научиться соотносить свои движения с началом и концом музыкальной фразы, менять характер движений по ударному такту. Им трудно удерживать равновесие, стоя на одной ноге, часто они не умеют прыгать на левой или правой ноге.

Данные особенности речевого развития детей дошкольного возраста с дизартрией показывают, что они нуждаются в систематическом специальном обучении, направленном на преодоление дефектов звуковой стороны речи, развитие лексического запаса и грамматического строя речи.

Литература

1. Поваляева М.А. Справочник логопеда.- Ростов н/Д: Феникс, 2006.- 445с.
2. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии.- М.: Просвещение, 1989.- 223 с.: ил.
3. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения – М.: Просвещение, 1989.-240 с.: ил.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ (СЛАБОВИДЯЩИЕ)

***В. В. Чернушкина, студент
Института специального образования
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия***

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые особенности пространственной ориентировки дошкольников с нарушением зрения (слабовидящие).

Ключевые слова: пространственная ориентировка, слабовидящие, дошкольники.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что вопрос развития пространственной ориентировки слабовидящих дошкольников недостаточно изучен.

Развитие пространственной ориентировки у слабовидящих дошкольников происходит со значительным отставанием от нормы. Поэтому они испытывают трудности ориентации в окружающем пространстве. Слабовидящий дошкольник развивается, накапливает жизненный опыт, готовится к школьной жизни, приспосабливается к ней.

Вопросами пространственной ориентировки старших дошкольников занимались такие известные дефектологи как Солнцева Л.И., Плаксина Л.И., и другие.

«Пространственная ориентировка» - это способность человека в каждый данный момент правильно представлять себе пространственное соотношение окружающих предметов и свое положение относительно каждого из них (Сверлов В.С.).

«Слабовидение» — это значительное снижение остроты зрения, при котором центральное зрение на лучше видящем глазу находится в пределах 0,05—0,2 или выше — 0,3 при использовании оптической коррекции. (Плаксина).

Недостаточное знание ребенка об ориентировке в пространстве значительно сужает возможность выделения таких признаков и свойств предметов, как величина, объем, протяженность, а так же расстояние между ними, поэтому развитие пространственных представлений имеет определенные особенности. Недостаток зрительного анализатора у детей мешает полноценному формированию представлений об объеме, величине, пространственной протяженности, положению предметов, создает безусловные проблемы в пространственной ориентировке.

Дети с нарушением зрения испытывают определенные трудности в усвоении различного учебного материала, больше всего там, где требуется зрительная ориентировка. Большое значение имеет работа по развитию зрительно – пространственного восприятия. Важно учить детей сравнивать окружающие предметы, находить сходства и различия между ними, при помощи зрения обособлять одни объекты от других.

Актуальность обучения пространственному ориентированию детей с патологией зрения представляет собой ознакомление детей с окружающими предметами, их признаками и расположением в пространстве в период практического взаимодействия с ними.

Эта работа проходит с включением всей сенсорной системы детей: нарушенного зрения и сохранных анализаторов.

Помогая детям познавать окружающий мир при помощи нарушенного зрения и сохранных анализаторов, нужно тренировать их в определении и сравнении конкретных пространственных признаков и отношений. [2, с.327]

Анализ программ специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения) под ред. Плаксиной показал, что ориентировка в пространстве формируется в следующих разделах:

1. Формирование элементарных математических представлений («Ориентировка в пространстве и времени»)
2. Ознакомление с окружающим миром (зрительно-пространственная адаптация детей)
3. Изобразительное искусство (соотношение предметов к друг другу в пространстве, проекция) [3, с.9-58]

Была рассмотрена методика «Ориентировка в схеме собственного тела». Составителями данной методики являются М. М. Семаго и Н. Я. Семаго. Методика доступна для реализации, для использования и полно раскрывает сущность нарушений пространственной ориентировки.

Развитие пространственной ориентировки в схеме собственного тела идет от головы к рукам и в дальнейшем — к туловищу и к ногам. Вначале анализируются представления по отношению к собственному лицу, затем — по отношению к телу в целом и только после этого — относительно собственных рук.

При проведении предлагаемых ниже заданий предварительно нужно выяснить, какие слова, обозначающие части лица или тела, знает ребенок, и именно их использовать при опросе. [5, с. 354]

Так же была проанализирована методика Плаксиной Л.И. «Микроориентировка на листе бумаги»

Задание состояло из 2-х частей. Ребенку были заданы вопросы, на которые он должен был ответить, сопровождая ответ указательным жестом.

В первой части задавались простые вопросы: Что справа? Что слева? Что наверху? Что внизу? Что в середине?

Во второй части задания вопросы были усложнены: Что в левом нижнем углу? Что в правом нижнем углу? Что в левом верхнем углу? Что в правом верхнем углу? Что в середине?

Применялся специально подготовленный дидактический материал. Он включал в себя 5 сюжетных картинок 3х2 см. с изображением мультипликационных героев; лист толстого белого картона формата А4 (планшет). Картинки размещались в центре и по углам листа.

Оценивалось умение ребенка не только определять и показывать нужную картинку, но и проговаривать свой ответ полным предложением: « В правом верхнем углу находится Винни Пух». [4, с. 62]

Таким образом, в настоящее время в ДОО для формирования пространственной ориентировки используются методики М. М. Семаго и Н. Я. Семаго [5, с.354], Плаксиной Л.И.[4, с. 62], которые обеспечивают формирование и развитие универсальных учебных действий и жизненно важных навыков.

Литература

1. Литвак А.Г., Психология слепых и слабовидящих. - СПб. : Изд-во РГПУ, 1998
2. Плаксина Л.И. Формирование социально – адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах. (Под ред. Плаксиной Л.И). Калуга.: Адель, 1998.- 62 с.
3. Плаксина Л.И. Программа коррекционной работы с детьми с нарушениями зрения в детском саду / под ред. Л.И. Плаксиной – М: Просвещение, 1997.
4. Подколзина «Особенности пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения» — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2009.
5. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 4 вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду. /Под ред. Л.И.Плаксиной. – М.: Издательство «Экзамен», 2003. - 9-58 с.
6. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – СПб.: Речь, 2006. – 354с.
7. Солнцева Л.И., Тифлопсихология детства, М.: «Полиграф сервис», 2000

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*А. В. Александрова, студент
Института специального образования,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается психокоррекция эмоционально-волевой сферы подростков с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: коррекция, подростковый возраст, умственная отсталость, эмоции, воля.

Коррекция - это система медико – педагогических мер, направленных на исправление или ослабление недостатков в психофизическом развитии.

Под коррекцией подразумевается как исправление отдельных дефектов, так и целостное влияние на личность ребенка в целях его обучения, воспитания и развития [1,с.44].

Психокоррекция - это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия.

Психокоррекции подлежат недостатки, не имеющие органической основы и не представляющие собой такие устойчивые качества, которые формируются довольно рано и в дальнейшем практически не изменяются [4,с.4].

Эмоционально - волевые нарушения у детей – это не что иное, как нарушения психического состояния.

Эмоции - психические процессы, отражающие оценку ситуации для человека в плане удовлетворения его актуальных потребностей, и протекающие в форме субъективных переживаний и физиологических реакций.

Воля - сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий [5].

Зачастую забота родителей основным образом сконцентрирована в области физического здоровья детей, тогда, когда достаточного внимания эмоциональному состоянию ребёнка не уделяется, а некоторые ранние тревожные симптомы нарушений в эмоционально-волевой сфере воспринимаются как временные, свойственные возрасту, и потому, неопасные.

Эмоции играют значимую роль с самого начала жизни малыша, и служат индикатором его отношения к родителям и к тому, что его окружает. В настоящее время, наряду с общими проблемами здоровья у детей, специалисты с озабоченностью отмечают рост эмоционально-волевых расстройств, которые выливаются в более серьезные проблемы в виде низкой социальной адаптации, склонности к асоциальному поведению, затруднений в обучении.

Гармоничное развитие эмоционально-волевой сферы является необходимым условием социализации личности, формирования межличностных отношений и эмоционального благополучия ребенка.

У нормативно – развивающихся детей подросткового возраста очень ярко проявляется стремление к общению с товарищами, к жизни в коллективе сверстников, развивается чувство личной дружбы, потребность в дружбе на почве общих интересов, увлечений, совместной деятельности.

Мотивы дружбы с возрастом становятся глубже. Дружат уже не только потому, что сидят на одной парте или живут в одном доме, как это часто бывает у младших школьников, а на почве общих интересов, увлечений, взаимного уважения, доверия и понимания, родственных взглядов и вкусов.

Говоря о дружеских отношениях подростков, необходимо отметить, что, хотя и не часто, но встречаются случаи дружбы мальчиков с девочками. Среди старших подростков порой возникает симпатия, влечение и даже первая влюбленность. К таким проявлениям надо относиться очень тактично и осмотрительно. Педагогам надо специально думать о половом воспитании подростков, тактично и ненавязчиво воспитывать у них правильное отношение к лицам другого пола, воспитывать благородство у мальчиков и женское достоинство у девочек. Большое значение имеют хорошо продуманные, тактичные индивидуальные беседы учителя с подростком в атмосфере доброжелательности, искренности, сердечности.

Заметно развиваются в подростковом возрасте волевые черты характера: настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать препятствия и трудности [3, с.289].

Подростковый возраст – важный период образования характера. Если до этого можно было говорить скорее об отдельных характерологических проявлениях, то в подростковом возрасте характер постепенно стабилизируется, становится устойчивым, нарастает способность управлять своим поведением.

Умственная отсталость у детей подросткового возраста проявляется как в нарушении или в отсутствии какой-либо познавательной деятельности, так и в нарушении эмоционально – волевой сферы. Эмоционально – волевая сфера подростка имеет ряд особенностей: недоразвитие и, как следствие, незрелость эмоций, несоответствие проявления чувств в соответствии с разумом, неспособность к адекватному восприятию различных ситуаций.

При ярко выраженной умственной отсталости, подросток не испытывает переживаний и не выражает даже слабых эмоций. При слабо выраженной умственной отсталости эмоции подростка кратковременны и неустойчивы.

Выражение удовольствия и радости беспричинно могут сменяться грустью, слезами и истерикой. Переживания, вызванные каким-либо источником, как правило, бывают непродолжительными и неглубокими и не остаются в памяти. В состоянии повышенной эмоциональной возбудимости подростки часто проявляют агрессию или, наоборот, впадают в состояние эйфории. В спокойном состоянии проявляют апатичность и безразличие к происходящему. Причина проявления эмоций, в сравнении с другими реакциями в поведении умственно отсталых детей, изучена недостаточно для того, чтобы уметь предвидеть и предотвращать негативное поведение, влекущее вред для здоровья больного ребенка и представляющее опасность для окружающих.

Учитывая вышесказанное, изучение эмоционального компонента в коррекционной – воспитательной работе, является важной задачей для педагогов, работающих с умственно – отсталыми подростками.

Несмотря на патологию, в большинстве случаев, подростки способны проявлять простые эмоции. Проявление радости, удовольствия, гнева, страха, пусть и слабо выраженные, могут быть узнаваемыми и понятными для окружающих. Эти эмоции

вполне сохранены и проявляются в общении детей друг с другом и педагогами. Умственно отсталым детям нравится, когда их хвалят, гладят по головке, разговаривают тихо и ласково. В таких случаях они могут бурно проявлять свою радость. В случаях порицания, при повышенном тоне, дети могут вести себя негативно и агрессивно. Независимо от проявления реакции и сопровождающих её эмоций, этим проявлениям предшествуют длительные периоды «невосприимчивости и малоподвижности».

Частая смена настроения, аутичность, - характерные особенности в поведении умственно – отсталых детей.

Вместе с тем, нельзя не отметить, что умственно отсталые дети способны испытывать привязанность к окружающим их родным, сопереживать и проявлять чувство благодарности. На фоне проявления этих чувств и эмоций, у умственно отсталых подростков можно воспитать определенные нормы поведения. Подростки, не имеющие собственных намерений, легко внушаемы и склонны к подражанию. Эти отличительные особенности их волевых процессов следует учитывать при распределении определенного вида работ и нагрузок.

Как отмечают исследователи, умственно отсталые дети предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. Именно поэтому в их деятельности часто наблюдаем подражание и импульсивные поступки. Из-за непосильности предъявляемых требований у некоторых детей развивается негативизм, упрямство [2].

Все чувства, которые переживают подростки, оставляют, пусть и неглубокий, след в их памяти. При определенных условиях они способны воспроизвести пережитые отрицательные или положительные эмоции.

Эмоциональная память — память на пережитые чувства. В формировании личности ребенка именно она имеет большое значение. Память позволяет менять поведение и поступки в зависимости от пережитых им ранее чувств. Чувства, сохраненные в памяти, выступают как побуждающие силы к совершению или отказу от совершения того или иного поступка

Эмоциональная память — важнейшее условие духовного развития человека.

Особенности множества психических процессов у умственно отсталых подростков влияют на характер их умственной и трудовой деятельности. Психология деятельности была глубоко изучена советскими дефектологами Г.М. Дульневим, Б.И. Пинским и др. Учитывая недоразвитие навыков учебной деятельности, ученые отмечают отсутствие мотивации и целенаправленности, а также возникающие трудности в самостоятельном планировании собственной деятельности. Подростки не испытывают ни малейшего удовлетворения от сделанной работы, поэтому их действия подобны работе механических роботов. В трудовой деятельности можно отметить единственный мотив, побуждающий к действию: «нужно сделать, чтобы сделать». Такое безразличие и непричастность к тому, что они делают, характерная особенность в трудовой деятельности умственно отсталых подростков.

Комплексное недоразвитие многих психических процессов, влекущее нарушения деятельности всей нервной системы, являются причиной многих специфических особенностей в личности у умственно отсталых детей. Психологи Виноградова А.Д. и Ушакова И.П. указывают на то, что, в отличие от сверстников с ненарушенным интеллектом, умственно отсталых детей отличает узкий круг интересов, ограниченное представление об окружающем их мире, отсутствие мотивации и упорства в достижении цели, минимум элементарных потребностей. У таких детей значительно снижена активность к любой деятельности, что существенно затрудняет формирование норм поведения в отношениях со взрослыми и сверстниками. Особенности психиче-

ской деятельности умственно отсталых детей носят необратимый и стойкий характер, так как являются результатом органических поражений.

В настоящее время умственная отсталость у детей носит характер необратимого явления, но тем не менее поддается коррекции. В.И. Лубовский и М.С. Певзнер отмечают, что при четко организованном воздействии врачей и педагогов в специальных учреждениях, можно добиться значительной динамики в развитии умственно отсталых детей.

Формировать способность испытывать различные эмоции - значит развивать индивидуальность ребенка.

Педагогическая задача – развить и раскрыть в учениках все богатство переживаний в чувствах и эмоциях, чтобы показать различие между плохими и хорошими поступками или действиями, а также объяснить причины и различия настроения и поведения людей. Важно научить детей чувствовать состояние души и сопереживать людям, уметь эмоционально переключаться в зависимости от разных ситуаций, испытывать чувство безопасности и доверия к окружающему их миру. При отсутствии любви и заботы со стороны окружения у умственно отсталых детей может развиваться панический страх, и как следствие, негативное, агрессивное отношение к миру и окружающим его людям.

Именно поэтому следует сделать вывод, что в процессе обучения умственно отсталых детей и при формировании навыков любой деятельности следует уделять большое внимание формированию их чувств и эмоций.

Недостатки эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей и школьников поддаются коррекции в условиях специального обучения и воспитания.

Литература

1. Алексеев, О.Л. Нигаев, А.Н., Шиврина, Е.В. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии: опыт словаря-справочника/А.Н. Нигаев.- Урал.гос.пед.ун-т; 2-е изд., стереотип, Екатеринбург, 2003.-117с.
2. Забрамная, С. Д. Умственная отсталость и отграничение ее от сходных состояний/ С. Д. Забрамная Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей.- М.: Просвещение, Владос, 1995. - с.: 5-18
3. Крутецкий, В.А. Психология: Учебник для учащихся пед. Училищ/В. А. Крутецкий.-М.:Просвещение,1980. - 352 с.
4. Осипова, А.А. Общая психокоррекция/ А.А. Осипова. - М.: Сфера, 2002. – 510 с.
5. Николаенко, В.М., Залесов, Г.М., Андрюшина, Т.В. Психология и педагогика: учебное пособие /В.М. Николаенко.- М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2000. - 175 с.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ БЛИЗНЕЦОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КУКЛОТЕРАПИИ

*А. В. Александрова, студент
Института специального образования,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается инновационный не традиционный метод куклотерапии, который оказывает эффективное воздействие в решении проблемы общения близнецов с другими людьми.

Ключевые слова: близнецы, социализация, куклотерапия, эффективный метод, умственная отсталость.

Во все времена рождение близнецов притягивает к себе внимание в обществе, вызывает некое удивление, любопытство и восхищение. Окружающие люди воспринимают событие рождения близнецов не как биологический факт, а как некое социальное событие. В настоящее время, в среднем, на каждые 100 родов в мире приходится рождение одной близнецовой пары. Всего же на земном шаре близнецов около 100 миллионов [4].

Гемеллология (лат. gemellus парный + греч. logos учение, наука) — раздел биологии и медицины, изучающий близнецов (с позиций генетики, морфологии, физиологии, психологии и патологии).

Зачастую близнецы в раннем возрасте воспринимают друг друга как одно целое, то есть, не отделяют себя от постоянно находящегося рядом брата или сестры. Отсюда, впоследствии, вытекает множество проблем с социализацией в обществе. Наиболее драматичной эта проблема становится, когда речь идет о детях близнецах с умственной отсталостью. Проблема социализации детей с умственной отсталостью в науке раскрыта достаточно обширно и полно, ее рассматривали такие деятели науки как Л. С. Выготский, Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Д. Б. Эльконин, К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, И. Ю. Лубовский, Е. М. Левченко, М. С. Певзнер, В. И. Мастюкова, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн, Ж.Пиаже, У. В. Ульенкова. Однако, следует признать, что такой представительный список ученых, исследовавших проблему социализации детей в обществе, оставил недостаточно изученной и исследованной область изучения путей социализации детей близнецов с нарушениями интеллекта.

Существующие различные отклонения в умственном развитии детей могут быть вызваны рядом причин. Они достаточно многочисленны и разнообразны по своим проявлениям и характеру. Умственные отклонения могут быть обусловлены генетическими поражениями центральной нервной системы, внутриутробными патогенными влияниями, травмой и асфиксией во время родов, воздействием на мозг ребёнка инфекций, интоксикаций, травм и других вредоносных агентов в раннем периоде развития [3].

Особенно часто такие причины наблюдаются у рожденных близнецовых пар, в первую очередь потому, что организм женщины создан природой для вынашивания одного плода. Многоплодная беременность – это, прежде всего, -патология. Внутриутробное недоразвитие, осложнения во время беременности и родов, способны вызывать ряд различных заболеваний близнецов, патологий развития, включая умственную отсталость.

В настоящее время смертность при рождении близнецов не превышает число смертей новорожденных детей, но показатели по врожденным заболеваниям значительно выше. Организм детей близнецов на момент рождения ослаблен, так как в 90 % случаев роды бывают преждевременными.

Стремления и усилия родителей, в первую очередь, направлены на восполнение здоровья и развитие детей в физическом плане. Уход за младенцами близнецами отнимает много времени и физических сил.

Родители, не обладающие специальными знаниями по педагогическому и психологическому воспитанию близнецовой пары, упускают время и не задумываются о времени, когда детям неизбежно предстоит попасть в социальную среду.

Социализация - процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности [1].

Это понятие имеет междисциплинарный статус и широко используется в психологии, социологии, педагогике, философии. Понятие социализации впервые было описано в конце 40-х — начале 50-х гг. в работах американских психологов и социологов таких как А. Парк, Д. Лоллард, Дж. Кольман, В. Уолтер и др [2].

У близнецов существует определенное своеобразие в развитии и отношениях с другими людьми. Они очень близки, находясь с самого детства вместе. Дети зачастую воспринимают себя с сестрой-братом как одно целое. Во – первых, это происходит потому, что близкое окружение, в котором находятся дети, воспринимают близнецов не по раздельности, а вместе. Общество путает близнецов, называя их разными именами. Дети с интеллектуальными нарушениями откликаются на имя своего брата или сестры. Люди забывают о том, что независимо от внешнего сходства, к близнецам следует относиться как к отдельным людям, каждый из которых обладает индивидуальными особенностями, своими привычками и интересами.

Во - вторых, с самого рождения близнецы играют друг с другом, не обращая внимания на других детей. Для многих людей это создает иллюзию, что им не требуется общения со сверстниками. Постоянное общение только со своим близнецом может привести к односторонности развития личности [4]. Зачастую близнец в отсутствие брата и сестры, носителя социальных норм поведения, становится беспомощным в столкновении с трудностями.

В решении проблемы общения близнецов с другими людьми эффективное воздействие оказывает куклотерапия. До настоящего времени не существует какого-либо четкого определения куклотерапии. Одни считают куклотерапию психодрамой, так как в ней четко выражено воздействие на психику и, как следствие, она вызывает ярко выраженные эмоции (И.Я. Медведева, Т.Л. Шишова). А.И. Тащева, С.В. Гриднева утверждают, что это игротерапия; Г. Денисова, Л.Д. Лебедева относят куклотерапию к части арт-терапии. Неважно, отдельной наукой или частью её можно назвать, но эффективность этого метода признана всеми авторами, без исключения.

Это метод используется для улучшения социальной адаптации детей дошкольного и младшего школьного возраста. Куклотерапия включает коммуникативную функцию - установление эмоционального контакта, объединение детей в коллектив.

Поскольку у детей близнецов часто возникают трудности при взаимодействии и установлении контакта с малознакомым человеком, то в этом случае, несомненно, поможет кукла. Именно она способна привлечь к себе внимание ребенка, и первой «заговорить» с ним. Ребенок отвлекается от общения со своим двойником, учится общаться самостоятельно. Куклы помогают ребенку освоить новые способы поведения и коммуникации. Опробовав новый стиль межличностных отношений, управляя

куклой и убедившись в ее эффективности легко перенести этот стиль и в реальную жизнь.

Метод куклотерапии основан на идентификации ребенком знакомого и любимого им героя мультфильма, сказки или игрушки [5]. Благодаря кукле при диалоге дети осознают, что у них есть брат или сестра по имени, отличающегося от их имени.

Таким образом, куклотерапия является эффективным методом при взаимоотношении людей с друг другом. Кукла — это модель общения с другими людьми, способная играть замещающую роль. Игра с куклами — героями различных сказок становится своеобразной школой социальных отношений. Ведь героям приходится взаимодействовать, реагировать на те или иные реплики. Благодаря куклотерапии облегчается процесс общения со сверстниками, родителями, педагогами, другими взрослыми.

Литература

1. Петровский, А.В. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - Ростов н/Д.: Феникс, 1999. - 359 с.
2. Парыгин, Б.Д. Социальная психология как наука / Б.Д. Парыгин. - СПб., 1997. - 123 с.
3. Лапшин, В.А., Пузанив Б.П. Основы дефектологии: Учеб. пособие для студентов пед. Институтов / В.А. Лапшин. - М.: Просвещение, 1991, с.36 - 37, 127 - 137
4. Семенов В. В., Кочубей Б. И. Близнецы: проблемы воспитания и развития / Б.И.Кочубей. – М.: Знание, 1985. – № 6.
5. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И.Акатов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

СПЕЦИФИКА САМОСОЗНАНИЯ РАБОТАЮЩИХ И НЕРАБОТАЮЩИХ МАТЕРЕЙ

*А. Ю. Власова, магистрант
Института психологии,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

***Аннотация:** статья посвящена описанию особенностей самосознания работающих и неработающих матерей, выявленных после проведения исследования. На основе полученных данных была составлена тренинговая программа.*

***Ключевые слова:** самосознание матери, тренинговая программа, самооценка.*

Исследование проблемы самосознания, его специфики и динамики имеет свою давнюю историю. Проблема изменений, происходящих в самосознании неработающей женщины, впервые встала несколько десятков лет назад, когда, в связи со сравнительно высоким уровнем жизни, часть женщин могла не работать, становясь домохозяйками. Вследствие этого изменялось самосознание, что субъективно выражалось в ощущениях собственной ненужности, неполноценности, отсутствии жизненных стимулов, недоверии ко всему, полном безразличии к дальнейшей жизни, чувстве неопределенности, социальной незащищенности, одичании, выброшенности из жизни.

Анализ исследований, посвященных изменениям, происходящим в женщине при переходе в домохозяйки, показывает, что и статус работающей, и статус

неработающей женщины имеет как преимущества, так и недостатки. Стремясь качественно выполнить профессиональные и материнские функции, работающая женщина испытывает большие перегрузки в условиях постоянного дефицита времени, что приводит ко многим негативным явлениям: возникновению конфликтных ситуаций в семье, влияющих на здоровье всех членов семьи; ограничению числа детей в семье; недостаточному усвоению детьми ценностей, норм и морали общества, снижению социальной адаптированности детей младшего возраста; снижению эффективности труда женщины и уровня заработной платы; снижению участия женщины в общественной деятельности, занятии наукой, искусством.

Из всего этого следует, что как домохозяйки, так и работающие матери сталкиваются с определёнными проблемами и трудностями, обусловленными не только социально, но и психологически. В связи с этим, возникает необходимость выстраивания коррекционных программ, направленных на преодоление внутриличностных конфликтов, снятие напряжённости, достижение баланса между возможностями и требованиями окружающей действительности, между притязаниями и достижениями, внутренней и внешней гармонии.

Таким образом, актуальность нашего исследования определяет, прежде всего, противоречие между практической необходимостью в психологическом сопровождении материнства через развитие самосознания матери и, как следствие, гармонизации материнской сферы и неразработанностью психолого – педагогических технологий развития самосознания матери.

В нашем исследовании мы опирались на точку зрения следующих психологов: В. И. Брутман, О. Р. Ворошина, В. С. Мухина, М. С. Радионова - материнство как условие для развития ребёнка; А. И. Захаров, С. Ю. Мещерякова, А. С. Спиваковская – определение «базовых качеств матери», имеющих решающее значение для выполнения материнской функции; Е. И. Есенина, В. С. Мухина – исследование влияния социальной ситуации, включающей как внешние (социальное окружение), так и внутренние (личностные характеристики женщины) факторы, на развитие базовых качеств матери; Н. Н. Васягина, Е. Н. Рыбакова, Н. А. Устинова – материнство как особая стадия идентификации, адаптации женщины и развития самосознания матери. Цель данной работы заключается в теоретическом обосновании, разработке и апробации программы гармонизации самосознания работающих и неработающих матерей. В качестве гипотезы исследования нами были приняты следующие положения: 1) В самосознании работающих и неработающих матерей есть различия. 2) В гармонизации самосознания нуждаются как работающие, так и неработающие матери. Для исследования самосознания у матерей нами были выбраны и использованы следующие методики: Сочинение «Я-мама» (на основе модификации методики «Родительское сочинение» О. А. Карабановой), Репертуарные решётки Д. Келли (модификация Н. Н. Васягиной), Методика исследования самоотношения (МИС) С. Р. Пантелеева, Опросник «Взаимодействие родитель – ребёнок» И. М. Марковской.

Первым этапом мы исследовали особенности самосознания с помощью определения количественных соотношений его компонентов у работающих и неработающих матерей. В результате обработки сочинений «Я мама» были получены следующие данные: как работающие, так и неработающие мамы полностью принимают своего ребёнка, увлечены его воспитанием, проявляют тепло и ласку и отмечают, что их ребёнок относится к ним с любовью и заботой. Но при этом, среди работающих мам есть те, кто негативно оценивает результаты собственного воспитания и считают,

что не смогли уберечь детей от негативного влияния окружающей среды. А вот неработающие мамы все уверены в том, что вырастили (вырастят) достойных людей.

В результате обработки методики Дж. Келли «Репертуарные решётки» были выявлены следующие результаты: самым важным в характеристике матери по мнению неработающих испытуемых является «хозяйственность», а все остальные критерии по их мнению должны гармонично сочетаться друг с другом, образуя единое целое. Работающие же мамы несколько преувеличивают значение каких – то характеристик и приуменьшают важность других.

Методика самоотношения (МИС) выявила высокую степень ригидности «Я концепции», стремление сохранить в неизменном виде свои личностные качества у неработающих мамочек, тогда как работающие мамы готовы всё же меняться при определённых обстоятельствах. Также, работающие матери более стрессоустойчивы, способны рационально воспринимать критику в свой адрес, у них развита саморегуляция, в отличие от неработающих мам, у которых высокий уровень тревожности и склонность к подчинению воздействиям извне. Но, в то же время, работающие мамы чаще занимаются самокопанием, выискиванием в себе осуждаемых качеств. У них сильнее развита саморефлексия. В следствие чего работающие мамы часто недовольны собой и своими действиями, отличие от домохозяек, которые склонны поверхностно оценивать себя.

Опросник И. М. Марковской выявил, что работающие мамы критичнее относятся к поступкам своих детей, у них выраженное контролирующее поведение по отношению к ребёнку, в отличие от неработающих мам, которые в большей степени доверяют своему ребёнку и не так сильно ограничивают его проявления. При этом, у работающих мам, очень высокий уровень тревожности за ребёнка, что, возможно, объясняет их стремление его постоянно контролировать. Домохозяйки полностью принимают все личностные качества ребёнка и считают, что он «самый красивый», «самый умный» и т.д., тогда как работающие мамы формируют ценность личностного развития, стремление к лучшему. Общая удовлетворённость взаимоотношениями с ребёнком выше у неработающих мамочек.

Для анализа статистических данных нами был использован критерий t-Стьюдента для двух независимых выборок.

Работающие мамы наиболее важными составляющими материнства считают: принятие себя, позиция матери в отношении ребёнка, взгляды на воспитание. Работающие мамы уважают себя, они уверены и самостоятельны, ощущают силу собственного «Я» и демонстрируют смелость в общении. Они ощущают себя компетентными и способными решать многие жизненные вопросы. Эти мамы открыты новому опыту. У них достаточно развита рефлексия собственного отношения к ребёнку. Но, при этом, у работающих мам присутствует рассогласование между образами «я - мать» и «я – идеальная мать», связанное с нехваткой времени. Они разрываются между домом и работой и считают, что могли бы намного больше времени проводить со своими детьми. Мамы данной группы предъявляют завышенные требования к себе и, соответственно, хотят, чтобы их ребёнок тоже был самым умным, послушным и т.д. Это приводит к тому, что к ребёнок не всегда может справиться с теми требованиями, которые ему предъявляются, что может повлиять на его самооценку.

Неработающие мамы последовательны в своих требованиях, в своём отношении к ребёнку, в применении наказаний и поощрений. Но, при этом, несколько замедляют развитие ребёнка, считая, что он и так уже сейчас самый умный, послушный и т.д. Идентифицируют себя с «счастливыми» матерями и «идеальными»

одновременно, что может указывать не только на действительно радужные обстоятельства и нормальную самооценку, но также может свидетельствовать о поверхностном восприятии себя, низкой рефлексии и отрицании собственных проблем. Также у неработающих матерей выявлена ригидность «Я – концепции». Они не хотят меняться и развиваться, в отличие от работающих матерей.

Таким образом, исходя из всего выше сказанного, можно заключить, что как у работающих матерей, так и у домохозяек, есть сложности в осознании себя как матери, что указывает нам на необходимость гармонизации самосознания и у первой, и у второй группы испытуемых.

С целью гармонизации самосознания работающих и неработающих матерей, нами была разработана программа гармонизации самосознания.

Программа включает в себя 12 занятий, которые проводились с 16 ноября 2013 по 15 февраля 2014 года, 2 раза в неделю по 2,5 – 3,5 часа с 2 перерывами по 10 – 15 минут.

Тип программы гармонизации самосознания – коррекционно-развивающая работа.

Поскольку было обнаружено, что в гармонизации самосознания нуждаются как работающие, так и неработающие матери, мы решили объединить представительниц и той, и другой группы. Нам представляется, что такая вынужденная интеграция будет способствовать передаче опыта друг другу и взаимному обогащению. Как работающие мамочки, так и домохозяйки смогут оценить плюсы и минусы каждой стороны и передать это в виде обратной связи в ходе занятий.

Для проверки эффективности программы гармонизации самосознания работающих и неработающих матерей применялся квази – экспериментальный план с контрольной группой. Комплектование экспериментальной и контрольной групп осуществлялось с помощью стратегии попарного отбора (по 14 человек, из которых по 7 работающих и 7 неработающих). Группы были уравнены как по внешним признакам (место жительства, состав семьи, количество детей, образование, возраст участников), так и по внутренним признакам (особенности самосознания матери).

Апробация программы проходила на базе Муниципального бюджетного дошкольного общеобразовательного учреждения детский сад № 143 «Семицветик» г. Нижний Тагил с 16 ноября 2013 по 15 февраля 2014 года.

С интервалом в две недели после окончания реализации программы нами была проведена повторная диагностика самосознания матерей как в контрольной, так и в экспериментальной группах.

Для анализа статистических данных нами был использован критерий U – Манна - Уитни для двух независимых выборок.

- Если до проведения программы гармонизации самосознания у работающих мам присутствовало рассогласование между образами «я - мать» и «я – идеальная мать», связанное с нехваткой времени, то теперь они ощущают баланс между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности. Работающие мамы стали менее тревожны. Они эмоционально открыты и общительны, перестали ожидать от ребёнка наивысшего уровня ответственности, ограничивать его свободу, навязываться. Испытуемые смягчили меры, применяемые к ребёнку, пересмотрели правила, устанавливаемые во взаимоотношениях. Эти мамы принимают своего ребёнка во всей полноте его поведенческих проявлений и стараются не требовать слишком многого. В целом, можно сказать, что работающие мамочки удовлетворены взаимоотношениями со своим ребёнком.

- Подавляющее большинство неработающих матерей до проведения программы гармонизации самосознания идентифицировали себя с счастливыми матерями и идеальными одновременно, что может указывать не только на действительно радужные обстоятельства и нормальную самооценку, но также может свидетельствовать о поверхностном восприятии себя, низкой рефлексии и отрицании собственных проблем. Теперь домохозяйки осознают свои не только сильные, но и слабые стороны, необходимость саморазвития самосовершенствования. Они готовы к изменениям «Я – концепции», открыты новому опыту, познанию себя. Эти мамочки стали больше доверять своему ребёнку и давать ему свободу выбора. Также уровень сплочённости в семье домохозяек повысился. Теперь оба родителя учитывают мнения друг друга по вопросам воспитания.

Обратившись к сравнению результатов респондентов контрольной группы, мы обнаружили, что статистически значимых изменений содержательной наполненности самосознания как у работающих так и у неработающих матерей не произошло. Эти данные еще раз подтверждают, что изменения, произошедшие в самосознании респондентов экспериментальной группы и являются следствием участия в программе, направленной на гармонизацию их самосознания.

Таким образом, апробация программы гармонизации самосознания работающих и неработающих матерей, позволила сделать вывод о её позитивном эффекте как для работающих мам, так и для домохозяек. Программа позволяет объективировать значимые составляющие структурных компонентов самосознания, направляет на осознание целей, мотивов, ценностей материнства, ориентирует женщину-мать на поиск баланса между «Я – реальным» и «Я – идеальным» для ощущения ею собственной самодостаточности.

Литература

1. Васягина Н. Н. Внутриличностные детерминанты самосознания матери://монография/Н. Н. Васягина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2008.
2. Васягина, Н.Н. Внутриличностные детерминанты самосознания матери: монография / Н.Н. Васягина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2008. – 135 с.
3. Самоукина Н. В. Психология материнства://Приклад. психология. 2003.
4. Спиваковская А. С. Как быть родителем (о родительской любви)// М., 2003.
5. Столин В. В. Самосознание личности:// М., 2003
6. Филиппова Г. Г., Психология материнства: концептуальная модель монография:// М.: Ин-т молодежи, 2003.
7. Хорни К. Женская психология:// Спб.: Восточноевропейский институт психоанализа, 2003.
8. Чеснокова И. И. проблема самосознания в психологии. – М: Институт психологии РАН,2003.

СТАНДАРТИЗАЦИЯ ОПРОСНИКА «УРОВЕНЬ СУБЪЕКТНОСТИ МАТЕРИ» (УСМ)

***К. В. Гуляева, магистрант
Института психологии,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия***

Аннотация: Статья посвящена описанию процедуры стандартизации опросника, направленного на измерение уровня субъектности матери. Вопросы делятся на

три блока: самоотношение, самопостижение, самореализация. Получены благоприятные показатели конструктивной валидности, надёжности частей теста.

Ключевые слова: *субъектность матери, личностный опросник, конструктивная валидность, надёжность частей теста, корреляция, критерий r-Пирсона.*

Каждый человек является частью социокультурного пространства, его субъектом, однако особая роль в его созидании принадлежит женщине-матери [5, с. 18]. Именно под влиянием матери у ребёнка формируются основные поведенческие навыки, составляющие основу дальнейшего усложнения его поведенческой активности [2, с. 54].

На сегодняшний день Васягиной Наталией Николаевной разработана концепция становления матери как субъекта социокультурного пространства, в которой определены критерии субъектности матери [4, с. 72]. Поэтому практическая направленность нашего исследования заключается в том, что разработанный нами тест позволит измерять уровень субъектности матери с учётом каждого из критериев субъектности. Проблема исследования связана, прежде всего, с тем, что в настоящее время нет разработанных методик, измеряющих уровень субъектности матери.

Цель нашего исследования заключалась в теоретико-методологическом обосновании, разработке, апробации и стандартизации опросника «Уровень субъектности матери» (УСМ). Объектом исследования была выбрана субъектность матери как свойство личности женщины. Предметом исследования – опросник диагностики субъектности матери, его валидность, надёжность.

В качестве гипотезы исследования нами было принято следующее положение: разработанный нами опросник измеряет уровень субъектности матери, является стандартизированной, точной и устойчивой процедурой измерения, не зависит от случайных варьирующих факторов.

Теоретико-методологической базой исследования является концепция субъектного становления матери в современном социокультурном пространстве России, разработанная Н. Н. Васягиной [3 с. 46]. Также в своём исследовании мы опирались на работы авторов, занимающихся вопросами психометрики: Пол Клайн, Батурин Н.А., Мельникова Н.Н.

Конструирование теста, направленного на диагностику субъектности матери, проходило в несколько этапов.

1) На организационном этапе нами была сформулирована цель разрабатываемого теста: «выявить общий уровень субъектности матери». Далее мы определили идеальный конечный результат дальнейшего применения теста. В рамках организационного этапа мы определили, что разрабатываемый тест предназначен для женщин, имеющих детей, форма проведения тестирования – индивидуальная. Здесь же нами были определены основные источники валидизации опросника: конструктивная валидность, которая в свою очередь обеспечивается наличием конвергентной и дискриминативной валидности.

2) На содержательном этапе разработки теста нами была определена содержательная область исследуемого концепта [1, с. 75]. В частности это определение субъектности матери (свойство личности матери, заключающееся в осознанном отношении к материнству, к себе, как к матери и воспитательной деятельности). А также были указаны критерии субъектности матери, совокупная выраженность которых позволяет определить общий уровень субъектности матери. Далее в рамках содержательного этапа нами была описана феноменология исследуемого свойства личности, т. е. были описаны проявления каждого из критериев субъектности.

Следующим шагом в рамках содержательного этапа была спецификация теста, в ходе которой мы определили тип теста – личностный опросник.

Здесь же мы определили, что вопросы будут подразделяться на три блока: 1) вопросы на самопостижение (когнитивный компонент самосознания); 2) вопросы на самоотношение (эмоциональный компонент); 3) вопросы на самореализацию (личностную и деятельностную) (поведенческий компонент). Каждый блок включает в себя вопросы-утверждения, различающиеся по принадлежности к конкретному критерию субъектности. Каждому из критериев соответствует 12 вопросов-утверждений теста. В тест включена шкала лжи, состоящая из 7 вопросов-утверждений. Также в рамках спецификации теста мы разработали процедуру тестирования. Время проведения тестирования неограниченно. На этом же этапе нами были разработаны способы обработки результатов и ключ теста.

В рамках составления спецификации теста мы определили тип стандартизованных показателей: преобразование в станайны (standartnine – стандартная девятка).

3) На подготовительном этапе нами были разработаны пункты стимульного материала в соответствии с критериями субъектности матери. Каждому из критериев соответствует 12 вопросов-утверждений. Следующим шагом в рамках подготовительного этапа была подготовка пилотажных версий теста, т. е. сборка теста.

4) На исследовательском этапе разработанный нами тест мы апробировали на выборке из 60 человек. В качестве метода стандартизации, как уже упоминалось выше, мы использовали преобразование в станайны (standart nine – стандартная девятка). Для того чтобы определить уровень достоверности полученных результатов каждого из опрошенных, нами была разработана шкала лжи, включающая в себя 7 вопросов-утверждений. Мы выяснили, границы допустимых значений по шкале лжи составляют интервал от 1 до 3.

Следующим шагом исследовательского этапа была проверка валидности теста. В качестве метода валидации разработанного нами теста мы использовали конструктивную валидность: конвергентную и дискриминантную. В рамках конвергентной валидации мы проверили наличие корреляции разрабатываемого теста (ДК1) с уже известной методикой «Метод исследования уровня субъективного контроля (УСК)» (ДК2) Е. Бажина (1984), которая содержит конструкт, теоретически связанный с новым. В рамках дискриминантной валидации мы установили отсутствие связи между разработанным нами тестом (ДК1) и уже известной методикой «Шкала тревожности Тейлора» (ДК3), которая содержит конструкт, теоретически не связанный с новым. Делая вывод о валидности разработанного нами теста, мы можем сказать, что полученные результаты соответствуют схеме: $ДК3 \neq ДК1 = ДК2$ (диагностический конструкт нового теста коррелирует с диагностическим конструктом «Метод исследования уровня субъективного контроля (УСК)» и не связан с диагностическим конструктом «Шкалы тревожности Тейлора»). Таким образом, конвергентная и дискриминантная валидность позволяет утверждать наличие конструктивной валидности нового теста. Мы можем утверждать, что разработанный нами тест измеряет уровень субъектности матери.

На этом же этапе нами была проверена надёжность теста. При выборе метода проверки мы руководствовались подходом, в рамках которого надёжность теста рассматривается как проявление степени эквивалентности двух одинаковых по форме и цели (параллельных) тестов. В качестве метода проверки надёжности теста мы выбрали метод расщепления (надёжность частей теста). Полученные в результате расщепления разработанного нами опросника две части теста мы апробировали на выборке из 60 че-

ловек. В качестве метода стандартизации мы использовали преобразование в станайны (standart nine – стандартная девятка). В рамках метода расщепления для проверки надёжности теста, измеряющего уровень субъектности матери, мы выявили наличие корреляции между получившимися частями теста (тест №1 и тест №2). Для этого данные полученные в результате апробации теста №1 и теста №2 были подвержены математической обработке по критерию r-Пирсона. В результате статистически достоверная связь между результатами теста №1 и теста №2 установлена. Таким образом, мы можем утверждать, что разработанный нами тест является надёжным.

Для того чтобы процесс тестирования сделать более удобным для испытуемых, а также для того, чтобы ускорить процесс проверки теста (соотнесения ответов испытуемого с ключом) мы разработали бланк ответов.

5) На завершающем – интерпретационном этапе нами были определены нормы выполнения теста и разработаны интерпретации каждого из уровней субъектности матери с описанием основных характеристик субъектного становления женщины, набравших те или иные баллы по методике.

Таким образом, мы можем утверждать, что разработанный нами тест измеряет уровень субъектности матери, является точной и устойчивой процедурой измерения и не зависит от случайных варьирующих факторов.

Литература

1. Батурин Н.А., Мельникова Н.Н. Технологии конструирования тестов [Электронный ресурс]// Лаборатория Психодиагностики ЮУрГУ. – Режим доступа: http://lab.psytest.ru/ru/Poleznaja_informacija/Stati_po_psihodiagnostike/Baturin_N.A._Melnikova_N.N._Tehnologii_konstruirovaniija_testov.
2. Васягина, Н. Н. Мать как субъект социокультурного пространства / Н. Н. Васягина. – Екатеринбург.: Урал. гос. пед. ун-т., 2010.
3. Васягина, Н. Н. Внутриличностные детерминанты самосознания матери / Н. Н. Васягина. – Екатеринбург.: Урал. гос. пед. ун-т., 2008.
4. Васягина, Н. Н., Рыбакова, Е. Н. Структурно-содержательный анализ самосознания матери / Н. Н. Васягина, Е. Н. Рыбакова //Образование и наука: Известия Уральского Отделения Российской Академии образования. – 2007. – №2. – С. 44.
5. Филиппова, Г. Г. Психология материнства: концептуальная модель / Г. Г. Филиппова. – М.: Ин-т молодежи, 2003.

ПРОБЛЕМА ПРОФИЛАКТИКИ ВИКТИМНОСТИ В ГРУППАХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*А. В. Гусева, магистрант
РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация: данная статья затрагивает актуальную тему изучения риска виктимизации учащихся в условиях инклюзии и раскрывает поиск технологий для её предупреждения и коррекции, что имеет особое значение для специальной психологии.

Ключевые слова: виктимность, буллинг, задержка психического развития, подростки, профилактика.

Очевидно, что в настоящее время система специального образования подвергается важным модификациям, а именно возникновение компонента инклюзивного образования является основанием внушительной дисгармонии в сфере общения и меж-

личностных отношений детей и подростков с отклонениями в развитии. Стоит отметить, что одним из самых высоковиктимных статусов в России признаются дети с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), поэтому такое положение вопроса об инклюзии может поставить их в неблагоприятные рамки развития социальных и поведенческих качеств. Также замечено, что образование детей и подростков с ОВЗ как главное условие их самостоятельной и независимой жизни, является той сферой, в которой резко выражен дисбаланс между негативными внешними воздействиями и способностью преодолевать различные риски, угрозы, опасности (М. Б. Лига).

Обращаясь к понятию «виктимность», необходимо обратиться к его происхождению из так называемого «учения о жертве» – «виктимологии» (от лат. *viktima* – жертва и греч. *logos* – учение). Изначально эта наука сформировалась как осуществление идеи изучения жертв преступлений и развивалась как направление в криминологии. Однако со временем представления о ней претерпели изменения, определились различные положения относительно предмета виктимологии и ее научного статуса. Виктимность характеризуется предрасположенностью человека стать жертвой тех или иных неблагоприятных обстоятельств.

В нашем исследовании виктимность рассматривается как устойчивая личностная особенность, обусловленная особым сочетанием индивидуально-типологических, характерологических детерминант, взаимодействующих с внешними факторами, не всегда связанными с ситуациями насилия, но способствующими виктимной активности, находящей воплощение в ролевом виктимном поведении (игровой или социальной ролях жертвы).

Особенно актуальной является проблема виктимности в подростковом возрасте (12-14 лет). Общеизвестно, что подростковый возраст является переходным в биологическом и социальном смысле. Повышенная виктимность несовершеннолетних определяется не только их психофизическими качествами, но и их социальными ролями, местом в системе социальных отношений, то есть положением, которое они занимают в семье, коллективе сверстников.

Отметим, что виктимологический аспект проблемы предотвращения социальных конфликтов и преступлений на сегодня остается малоисследованным. Это объясняется тем, что в течение многих лет вопрос виктимологии изучались преимущественно в рамках криминологии и криминальной психологии (Ю. М. Антонян, В. Л. Васильев, М. Е. Вольфган, Г. А. Долгова, Г. Эленберг, М. И. Еникеев, В. С. Минская, Д. В. Ривман, А. Б. Сахаров, Л. В. Франк, А. М. Яковлев и др.).

Основываясь на положении Л. С. Выготского об общих закономерностях развития нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии, можно заключить, что подростки с задержкой психического развития (далее ЗПР) имеют все условия для виктимизации, а именно склонность предпочтения позиции «жертвы». Учитывая вышеизложенное, стоит сказать, что подростки с задержкой психического развития могут быть наиболее уязвимыми в данном случае. Они часто могут выступать как в роли жертвы, подчиняясь правилам и указаниям доминирующих личностей в коллективе. Потому как, личностная незрелость характеризуется отсутствием чувства долга и ответственности, несформированностью волевых установок, недостаточной критичностью, малой заинтересованностью в учёбе, преобладанием инфантильных реакций имитации, в формировании асоциального поведения.

С целью изучения особенностей проявлений, предупреждения и коррекции виктимности в группах подростков с ЗПР был разработан диагностический инструментарий и коррекционная программа которые были апробированы на базе Специ-

ального государственного образовательного учреждения Свердловской области для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат №18» г. Екатеринбурга. В эксперименте принимали участие 21 подросток в возрасте от 13 до 16 лет.

В ходе исследования использовались следующие методики:

1. Методика исследования склонности к виктимному поведению О. О. Андронникова.
2. Методика «Человек под дождём» (Е. Романовой и Т. Сытько).
3. Опросник «Школьная травля» Ken Rigby and Phillip Slee (в авторской адаптации).
4. Социометрическое исследование (тест) Дж. Морено.

Проанализировав результаты опросника исследования склонности к виктимному поведению (О. О. Андронникова), можно сделать вывод о том, что предельные значения (выше и ниже нормы) во всех группах подростков с ЗПР проявились в тех шкалах, которые максимально приближены к проявлению виктимности: «склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению», «склонность к гиперсоциальному поведению», «склонность к зависимому и беспомощному поведению» и «реализованная виктимность». А это, в свою очередь, доказывает положение о том, что существует риск возникновения виктимного поведения в группах подростков с задержкой психического развития.

К тому же, чтобы отследить предрасположение подростков с ЗПР к способности преодолевать стрессовые ситуации и выявить наличие у них защитных механизмов в случае «школьной травли», была применена проективная методика «Человек под дождём» (Е. Романовой и Т. Сытько). В ходе обработки полученного материала, было установлено, что фактически у всего коллектива можно отметить проявления избегания неприятных воздействий, негативизм и потребность в одобрении, ощущение собственной малоценности, нежелание общаться, плохая адаптированность и острая потребность в защите.

Сравнивая результаты опросника «Школьная травля» по Ken Rigby and Phillip Slee и социометрические данные (по Дж. Морено) можно сделать вывод о том, что в группах подростков с ЗПР более 55 % детей занимают место «жертвы» в буллинг-структуре на высоких и средних статусах. Остальные учащиеся являются агрессорами и занимают высокостатусное положение в коллективе. Также стоит отметить, что у многих испытуемых роль «жертвы» в данном случае смежная с ролью «наблюдателя», поэтому положение такого подростка в коллективе носит пассивный характер. Впоследствии возможен ещё больший риск виктимизации такой личности. Также роль «жертвы» чаще в большинстве характерна низкостатусным участникам микро-социума, однако существует противоречие. В одном конкретном случае испытуемый хоть и занимает позицию «жертвы», но является высокостатусным участником группы. Такое положение подростка с ЗПР может привести в дальнейшем к усилению виктимного поведения внутри группы. Выявленная ситуация представляет высокие показатели риска виктимизации такого коллектива и необходимость в профилактике.

На основе констатирующего этапа эксперимента была составлена коррекционная программа, направленная на преодоление основных проявлений виктимного поведения, повышение активности в общении подростков, позитивного отношения к себе и другим людям, принятие других людей. С подростками были проведены тематические тренинги, после чего был проведен контрольный этап эксперимента, результаты которого показали снижение уровня виктимности и избегания стрессовых и неприятных ситуаций.

Таким образом, с помощью коррекционной программы подтвердилась необходимость и эффективность коррекции виктимности в группах подростков с ЗПР. Поэтому следует отметить что у таких детей требуется формировать следующие компоненты: чувство собственного достоинства и положительного представления о самом себе, альтернативное поведение (ассертивное), инициативы в общении, позитивного отношения к другим людям, принятие других людей, способности к самостоятельному принятию решений, способность преодоления негативных эмоциональных переживаний (страх, негативизм, агрессия и др.). Только при грамотно составленной и своевременной профилактике можно будет избежать виктимизации как личности, так и коллектива подростков с задержкой психического развития.

Литература

1. Андронникова, О.О. Тест склонности к виктимному поведению. // Развитие гуманитарного образования в Сибири / О.О. Андронникова. Сб. науч. тр: В 2 ч. Новосибирск: НГИ, 2004. Вып. 9.4. 1. – 99 с.
2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии. / Л. С. Выготский. М.: Лань, СПб, 2003. – 654 с.
3. Грибанова, Г.В. Психологическая характеристика личности подростков с задержкой психического развития / Г. В. Грибанова // Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия / Сост. О. В. Защиринская. – М., СПб, 2005. – С.165-178.
4. Лебединская, К. С. Подростки с нарушениями в аффективной сфере: Клинико-психол. характеристика "трудных" подростков / К. С. Лебединская, М. М. Райская, Г. В. Грибанова; Науч.- исслед. дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 164 с.
5. Малкина-Пых, И. Г. Психология поведения жертвы. / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 1008 с.
6. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. – М.: Питер, СПб, 2008. –192 с.
7. Франк, Л.В. Виктимология и виктимность. / Л. В. Франк – М.: Изд-во Тадж. ун-та, Душанбе, 1972. – 114 с.

РОЛЬ АДАПТАЦИИ В СОХРАНЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*А. Е. Манькова, студент
Института специального образования,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

***Аннотация:** статья посвящена комплексному изучению роли адаптации в дошкольном возрасте. Дается сравнение психологического и физического здоровья. Такой взгляд будет интересен специалистам в области педагогики и психологии детства.*

***Ключевые слова:** адаптация, физическое здоровье, психологическое здоровье, дезадаптация, степень адаптации, дошкольный возраст.*

Каждый родитель мечтает, чтобы его чадо было здоровым с рождения и на протяжении всей жизни. Ведь воспитание реализуется более успешно со здоровым ребенком, развивающимся гармонично. В результате малыш лучше приспосабливает-

ся к изменяющейся среде и адекватно воспринимает требования общества. Здоровье – необходимое условие полноценного развития личности на всех этапах онтогенеза.

Часто родители рассматривают понятие здоровье только с физической стороны, хотя оно важно и в психологической составляющей индивида. А. П. Чехов писал: «В человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли» [3,5с.], сделав акцент на важности всех аспектов развития личности. Поэтому проблема здоровья человека имеет комплексный характер.

Всем известно, что понимается под физическим здоровьем: совокупность физических качеств (мышечная сила, быстрота, ловкость, гибкость, выносливость), рост, вес, окружность грудной клетки, телосложение, осанка, чувство аппетита, отсутствие болезней и физических дефектов. А по мнению И.В.Дубровиной понятие психологическое здоровье - это динамическая совокупность психических свойств, обеспечивающих гармонию между различными сторонами личности человека, а так же между человеком и обществом; возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности [1,192с.].

Физическое и психологическое здоровье личности связаны между собой, взаимообусловлены. К примеру, при болезненных состояниях тела нарушается психологическое состояние человека. Широко известно, что реакция организма на любое событие происходит одновременно с душевными изменениями. Эмоциональная вспышка влечет напряжение мышц и, наоборот, мышечный тонус приводит к нарушению психического равновесия. Потому же принципу расслабление мышц помогает успокоиться человеку психологически, что часто используется для регуляции эмоциональных состояний.

Уже с первых дней пребывания ребенка в дошкольном учреждении специалистам необходимо формировать и поддерживать должный уровень психологического и физического здоровья. Где преследуется основная цель - вырастить гармонично и всесторонне развитых детей, успешно адаптированных к жизни в современном социуме. У детей дошкольного возраста адаптивные возможности снижены, вследствие чего вероятность повышения тревожности увеличивается, приводя к замедлению темпа психофизического развития ребёнка.

Период адаптации к условиям детского сада - это сложный процесс приспособления организма и психики ребёнка к новым условиям социального существования. Часто этот период сопровождается рядом нарушений поведения и соматического состояния детей. К таким нарушениям причисляются:

- нарушение аппетита (отказ от еды или недоедание);
- нарушение сна (дети не могут заснуть, сон кратковременный, прерывистый);
- повышение температуры тела;
- изменения характера стула (энурез, энкопрез);
- меняется эмоциональное состояние (капризы, агрессия, истерики, и частая смена настроения)
- нарушение некоторых приобретённых навыков (самостоятельно одевался, садился за стол, ел с помощью ложки и т.д.)

Перечисленные признаки дезадаптации наблюдаются у детей с разной силой проявления и временным промежутком. Для того чтобы исключить факторы дезадаптации необходимо создать условия, помогающие сгладить разрыв родителей с ребенком, и способствующие уменьшению страха и тревожности у детей. В итоге, обеспечить адекватный постепенный переход ребёнка из семьи в условия дошкольного учреждения. Для более щадящего процесса адаптации организуют три этапа:

1. Подготовительный (1-2 месяца до приема в учреждение) – контроль родителей за режимом питания ребенка, формированием его бытовых навыков, мотивации к общению;

2. Основной (общение родителей с педагогом) – установление доброжелательного контакта воспитателя с родителями, информирование специалиста об особенностях ребенка;

3. Заключительный (посещение детского сада по 2-3 часа в день) – постепенное привыкание малыша к режиму и условиям дошкольного учреждения.

Далее идёт период привыкания ребенка к новым социальным условиям, который делится на три этапа.

1. Острый период, или период дезадаптации, когда имеется более или менее выраженное рассогласование между привычными поведенческими стереотипами и требованиями новой микросоциальной среды. В это время наиболее выражены изменения во взаимоотношениях с окружающими, во всех видах деятельности, поведении, физическом состоянии.

2. Подострый период, или адаптация, когда ребенок активно осваивает новую среду, вырабатывая соответствующие ей формы поведения. В это время постепенно уменьшаются изменения в деятельности разных систем. Прежде всего нормализуется аппетит (в течение 10-15 дней), но продолжительны нарушения сна и эмоционального состояния, медленнее развиваются игра и речевая активность (40-60 дней).

3. Период компенсации или адаптированности к данным социальным условиям, когда нормализуются все регистрируемые показатели.

В результате диагностики во время периода компенсации индивидуально определяется степень адаптации детей:

- Легкая степень: к 20-му дню пребывания в детском саду нормализуется сон, ребенок нормально ест, не отказывается от контактов со сверстниками и взрослыми, сам идет на контакт. Заболеваемость не более 10 дней, без осложнений и без изменений.

- Средняя степень: поведенческие реакции восстанавливаются к 30-му дню пребывания в детском саду. Нервно-психологическое развитие несколько замедляется, снижается речевая активность. Заболеваемость до двух раз сроком не более 10 дней без осложнений, вес несколько снизился.

- Тяжелая степень: поведенческие реакции нормализуются к 60-му дню пребывания в детском саду. Нервно-психическое развитие отстает от исходного на 1-2 квартала. Респираторные заболевания более 3-х раз сроком более 10 дней. Ребенок не растет, не прибавляет в весе в течение 1-2 квартала[1,с.41].

Исходя из выше представленных суждений, можно проследить закономерность зависимости процесса приспособления к условиям дошкольного учреждения: при дезадаптации наблюдаются нарушения во всех сферах жизнедеятельности человека. В итоге следует подчеркнуть тот факт, что адаптация является неотъемлемой частью формирования и сохранения физического и психологического здоровья.

Литература

1. Белкина, Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО: Практическое пособие / Л.В. Белкина– Воронеж “Учитель”, 2006. – 236 с.
2. Дубровина, И.В. Практическая психология образования / И.В. Дубровина - СПб.: Питер, 2004 - 592 с
3. Чехов, А.П. Дядя Ваня / А.П. Чехов. 1897. – 13 с.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

*Д. С. Машковцев, студент
Высшей школы экономики и менеджмента
ФГАОУ ВПО "Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина"
г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования толерантного отношения современных руководителей к субъектам профессиональной реальности; обосновываются структурные компоненты толерантности, раскрывается их личностно-профессиональное значение.

Ключевые слова: толерантность, социальное взаимодействие, терпение, принятие.

Важнейшим условием, обеспечивающим своеобразие взаимодействия в любом социальном процессе, является характер отношений, который складывается между всеми его участниками. Среди всего многообразия отношений центральное место занимает толерантное отношение, в котором выражается мера принятия человека и терпения со стороны руководителя в ситуациях, когда он (человек) не соответствует требованиям и ожиданиям.

В ходе управленческой деятельности проявление толерантного или интолерантного отношения к субъектам профессиональной реальности определяется тем, как руководитель разрешает противоречия между необходимостью со своей стороны предъявлять определенные требования к данным субъектам и, с другой стороны, мерой реального воплощения этих требований второй стороной (подчиненными, коллегами, начальством и др.).

Интолерантное отношение со стороны руководителя чаще всего возникает тогда, когда подчиненный, партнер, коллега и другие по тем или иным причинам не соответствует предъявленным требованиям, начинает раздражать, провоцировать скрытые, а иногда и открытые формы агрессии, враждебного отношения, стремления изменить поведение. Отсюда понятно, что если какой-либо субъект не нравится руководителю, вызывает раздражение, то он его внутренне, а иногда и внешне не принимает, игнорирует либо эмоционально реагирует, пытается изменить поведение, сделать замечание и т.д.

В свою очередь толерантный руководитель спокойно реагирует на внешний вид, качества личности, поведение партнеров, коллег и пр., которые у других людей могут вызывать раздражение; способен принимать людей и их негативные качества, поведение такими, какие они есть, осознавать, что стоит изменять, а что не стоит; если же принимает решение об изменении, то делает это постепенно, ненасильственно, не причиняя ущерба другим. Такой руководитель обнаруживает не только сам факт поступка, поведения, черты личности, которые могут раздражать, но и мотивы, факторы, условия, приводящие к этому. Если он сам и испытывает раздражение по поводу того или иного человека, то способен проявить выдержку, терпение, не обвиняет человека, других людей,

которые якобы не оказали должного влияния на него, а пытается самостоятельно, используя психолого-педагогические методы и средства, решать проблемы, работая как с самим человеком, так и с окружающими его людьми.

Толерантное отношение к субъектам профессиональной реальности тесно взаимосвязано с ориентированностью на личностную модель взаимодействия, эмоциональной устойчивостью, сотрудничеством и другими личностными характеристиками, составляющими профессиональную компетенцию современного руководителя. Проблема формирования толерантного отношения руководителей рассматривается в качестве актуальной и приоритетной.

В управленческом процессе терпение выступает как механизм толерантности и проявляется в ситуациях, когда руководителю необходимо проявить выдержку, самообладание и самоконтроль. Данные волевые качества позволяют «преобразовывать негативный аспект мыслей и чувств в позитивный: раздражение и гнев заменить спокойствием и терпением, зависть – доброжелательностью, коварство – великодушием, нетерпимость – состраданием, скепсис – надеждой» [4, с. 74]. То есть суть терпения как психологического механизма состоит в сдерживании импульсивных, малообдуманных эмоциональных реакций, состояний и действий с помощью выдержки, самообладания и самоконтроля.

Выдержка особо ярко проявляется при переходе от решения к действию, когда немедленная реализация плана нецелесообразна. Это способность переносить большие напряжения, сдерживать и подавлять, когда необходимо, чувства, мысли, привычки.

Основное назначение самообладания - в перераспределении пристрастности и избирательности внимания на интересы дела. Это способность в усилении ведущего мотива либо мобилизации внутренних ресурсов на исполнение принятого решения вопреки отвлекающим побуждениям.

Выдержка и самообладание могут сочетаться с самоконтролем, выступающим атрибутом самосознания и регулирующим все сферы психической жизни человека. Самоконтроль трактуется как осознание и оценка человеком собственных действий, психических процессов и состояний [5].

Таким образом, терпение как психологический механизм дает возможность снизить порог чувствительности к неблагоприятным факторам. Затем терпение как психическое состояние закрепляется и перерастает в терпеливость, выступающую уже личностным свойством, обеспечивающим толерантное отношение как качественно-количественный уровень деятельности и поведения, типичный для данного человека [5].

Принятие как еще один психологический механизм толерантности находит свое выражение в проявлении руководителем понимания, эмпатии, ассертивности к себе, коллегам, начальству, общественности и др. Суть механизма принятия как процесса – это включение другого в индивидуальное пространство личности. Способность к принятию, согласно утверждению гуманистически ориентированной психологии, является базисной личностной особенностью. Личность является тем более зрелой, чем в большей мере она способна к при-

нятию других такими, какие они есть, к уважению их своеобразия и права быть собой, к признанию их безусловной ценностью и к доверию им. А это, в свою очередь, «связано с основополагающим доверием к человеческой природе и чувством глубинной сущностной общности между людьми» [1, с. 29].

Принятию окружающих такими, как они есть, способствует понимание. «Сочувственное понимание» [1, с. 24] человека, внутренних причин его поведения, меняет тип мышления профессионала, помогает децентрироваться, взглянуть на те же действия и поступки людей с иных позиций.

Особую роль играет эмпатия. Этот феномен имеет множество форм проявления, среди которых ведущие – сопереживание и сочувствие. Эмпатия позволяет партнеру по взаимодействию сосредоточиться на своих глубинных внутренних процессах, способствует личностному росту. На этой основе идет безоценочное принятие объекта нетерпимости.

Проявление толерантного отношения ставит приоритетность приобретения эмпатической асертивности современным руководителем. При эмпатической асертивности значимую роль в отношениях играет понимание другого, иного, нивелирование и отказ от принуждений и манипуляций: «Ассертивно поступающий человек не действует в ущерб кому-либо, уважая права других людей, но при этом не позволяет «вить из себя веревки» [2, с. 163]. Таким образом, асертивность выступает как ненасильственное управленческое и психолого-педагогическое воздействие.

Толерантное же отношение – это вторая ступень после развития в себе терпения, включает в себя проявление эмоциональной устойчивости при соблюдении конвенциональных договоренностей, принятии управленческих решений. Благодаря терпению возможно принятие собственной позиции другой стороны, его поведения, понимания, почему он, будучи субъектом собственной деятельности, ведет себя так или иначе. Основанная на понимании, принятии, эмпатии, терпимость объединяет в себе самодостаточность, доброжелательность, тактичность, чувство юмора и собственного достоинства, способствует постепенному познанию иных взглядов, стремлений, идеалов, обычаев, точек зрения [3].

Таким образом, толерантность мы рассматриваем как ключевую компетенцию личности современного руководителя, которая актуализируется в ситуациях несовпадения мнений, оценок, поведения людей, возникает на основе функционирования механизмов терпения и принятия и тесно взаимосвязана с ориентированностью на личностную модель взаимодействия, эмоциональной устойчивостью, сотрудничеством и другими личностными характеристиками профессионала.

Процесс развития толерантного отношения осуществляется по спирали и проходит все этапы развития терпимости. При каждой попытке развития собственного терпимого отношения личность проходит одни и те же стадии: побуждение, понимание, отношение, поддержка, действие. Чем больше осуществляется попыток в развитии в себе руководителем толерантного отношения, тем

большой опыт им приобретается, тем выше уровень его личностного, а соответственно, и профессионального роста и развития.

Литература

1. Братченко, С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала / С.Л. Братченко. - М.: Смысл, 1999. - 168 с.
2. Каппони, В., Новак, Т. Сам себе психолог / В. Каппони, Т. Новак. - СПб.: Питер, 2008. - 220 с.
3. Клепцова, Е.Ю. Психология и педагогика толерантности / Е.Ю. Клепцова. - М.: Академический проект, 2004. - 176 с.
4. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. - М.: Академия, 2004. - 320 с.
5. Психология личности: Словарь-справочник / Под ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Киев: Рута, 2001. - 320 с.

ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОСАНКИ

*А. М. Милованова, студент
Института физической культуры,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

***Аннотация:** статья посвящена проблемам нарушения в формировании правильной осанки у детей младшего школьного возраста. Рассматриваются этапы коррекции осанки, и предлагается примерный комплекс упражнений, направленных на профилактику и лечение болезней позвоночника.*

***Ключевые слова:** коррекция осанки, позвоночник, упражнения, грудной кифоз, поясничный лордоз, мышечная система.*

За последние годы все чаще отмечаются случаи возникновения отклонений в системе опорно-двигательного аппарата у учащихся младшего школьного возраста. Для большинства школьников первого класса типичным стало нарушение осанки. Причины этого самые разнообразные, исследователи объясняют этот феномен многими факторами: от неправильной позы при стоянии и сидении до генетических факторов. При этом практически все специалисты считают наиболее эффективным средством профилактики и коррекции нарушений осанки физические упражнения. Чтобы получить максимальный корригирующий эффект, физические упражнения нужно выполнять по определенным правилам, а также использовать наиболее эффективные из них. Эффект физических упражнений доказывается как специальными научными исследованиями, так и многолетней практикой [1, с.42-47].

По мнению ряда авторов [1,с.42-47;2,с.30-33;4,с.20-21], современный уклад жизни в семье, на данном этапе развития нашего общества, практически не обеспечивает биологическую потребность детского организма в движениях. Дефицит двигательной активности в младшем школьном возрасте покрывается всего только на 17%. Это является одним из основных показателей в снижении прироста уровня развития основных двигательных качеств, ухудшения физического состояния детского организма, ухудшения осанки [3,с.28-44; 5,с.32].

В период усиленного роста тела в длину проявляются неодновременное развитие костного, суставно-связочного аппарата и мышечной системы ребенка. Функциональная лабильность связочного аппарата позвоночника является фактором, затрудняющим формирование осанки у детей младшего школьного возраста.

Нарушение осанки обычно приводит к ухудшению работы многих органов: дыхания, кровообращения, пищеварения и двигательного аппарата. Ребенок быстро утомляется, у него появляются головные боли [6,с.80;7,с.38].

Механизм формирования нарушений осанки имеет несколько основных пунктов. Любая поза удерживается благодаря тому, что мышцы успешно противостоят силе тяжести, действующей на наше тело. В случае недостаточного развития тех или иных мышечных групп они перестают справляться с силой гравитации и меняется привычная поза. Например, при недостаточном развитии разгибателей спины увеличивается грудной кифоз, при слабости мышц передней брюшной стенки увеличивается поясничный лордоз. Поэтому коррекция мышечной недостаточности – первоочередная задача при коррекции любого типа нарушений осанки. Для того, чтобы исправить позицию тела при сутулости необходимо сократить мышцы межлопаточной области и разгибатели грудного отдела позвоночника. При этом произойдет растяжение противодействующих им мышц груди и брюшного пресса. Именно эти мышечные группы будут источниками импульсов о перерастяжении. Именно их рефлекторное сокращение приведет к возвращению в привычную сутулую позицию. Поэтому увеличение эластичности нуждающихся в этом групп мышц является не менее важной задачей, чем укрепление ослабленных мышечных групп. Мышцы привыкают к новой длине в течение 40 суток и затем она поддерживается автоматически. Так человек, привыкший к правильной осанке будет чувствовать такой же самый дискомфорт сутулившись, как и сутулый человек – выпрямившись. Поэтому после устранения мышечного дисбаланса необходимо обеспечить постоянный контроль за осанкой в течение 40-45 дней. Для успешного выполнения этого условия немаловажно обеспечить бытовые условия ребенка в полном соответствии с гигиеническими требованиями, предъявляемыми, в первую очередь, к организации рабочего места и постели, то есть создать условия для формирования правильного статико-динамического стереотипа. Итак, основные этапы коррекции осанки следующие:

- 1) Коррекция мышечной недостаточности и увеличение эластичности мышц.
- 2) Обеспечение постоянного контроля за осанкой в течение 40-45 дней.
- 3) Создание условий для сохранения правильной осанки [8,с.42-44].

Для сохранения правильной осанки и её коррекции при нарушениях формирования существует различное количество комплексов специальных упражнений направленных на полное или частичное устранение имеющихся нарушений в состоянии здоровья детей младшего школьного возраста. Рассмотрев разные варианты, я выделила самые эффективные упражнения.

1. Расслабление и прогибание спины.

Для выполнения этого упражнения для позвоночника по Бубновскому надо стать на колени, ладонями опереться на пол. Медленно выгнуть спину (выдох), на вдохе прогнуться.

Упражнение необходимо делать плавно без резких движений. За один подход рекомендуется выполнять 20 раз.

2. Растягивание мышц.

Для выполнения необходимо стать на четвереньки. Вытянуть правую ногу назад и сесть на левую ногу. По мере своих возможностей тянуть левую ногу вперед, при этом все ниже опускаясь.

Упражнение проделать 20 раз, растягивая одну ногу, затем 20 раз растягивая другую. Рекомендуется выполнять упражнение плавно без рывков, преодолевая болезненные ощущения

3. Наклоны.

Стоя на четвереньках, нужно как бы вытянуть туловище насколько возможно вперед, при этом не прогибать поясницу. Постараться удерживать равновесие.

4. Растяжка мышц спины.

Необходимо сесть на четвереньки, затем как бы сложиться: на выдохе согнуть руки в локтях и наклонить туловище к полу. Также на выдохе нужно выпрямить руки, при этом сесть на пятки. Мышцы спины в таком положении начинают растягиваться. Повторить до 6 раз.

5. Пресс.

Лечь на спину, колени согнуть и завести руки за голову. Поднять туловище (выдох) и коснуться локтями коленей. Продолжают выполнять упражнение до легкого жжения в напряженных мышцах. Нагрузку постепенно увеличивают, преодолевая болезненные ощущения.

Чтобы эффект от упражнения был лучше, допускается положить под поясницу во время выполнения компресс со льдом.

6. «Полумостик».

Лечь на спину и положить руки вдоль туловища. Поднять на выдохе таз насколько можно выше. Сделать «полумостик». На вдохе опустить таз. Выполнять упражнение можно до 30 раз.

Литература

1. Головина Л.Л. Формирование осанки у младших школьников нетрадиционными оздоровительными средствами./ Головина Л.Л., Копылов Ю.А., Сковородникова Н.В. // Физическая культура. 2009. №4. С.42-47.
2. Казин А. Коррекция осанки в школьном возрасте. // Спорт в школе, 2007. №22.С.30-33.
3. Каптелин А.Р. Профилактика некоторых деформаций опорно-двигательного аппарата у детей. / Каптелин А.Р. М.: Физкультура и спорт, 1989. С.28-44.
4. Костыгина Г. Наша школа здоровья.// Физкультура и спорт. 1997.№2. С.20-21.
6. Курпанов Ю.И. Физкультура формирующая осанку. / Курпан Ю.И., Таламбум Е.А. М: Физкультура и спорт, 1990. 32 с.
7. Никитин С.Е. Здоровье и красота высшей осанки. / Никитин С.Е., Гришин Т.В. М.: Советский спорт, 2002. 80 с.
8. Осокина Т.И. Физическая культура в детском саду./ Осокина Т.И. М.: Просвещение, 1973. 38 с.
9. Стерхов Р. В. Стерхова Г. В. Методические рекомендации по детской кинезитерапии. [Электронный ресурс] // МЕДИЦИНСКИЙ ЦЕНТР КИНЕЗИТЕРАПИИ (доктора Бубновского С.М.),Москва,2004-режим доступа: http://tvz.kiev.ua/wpcontent/uploads/2010/12/metodicheskie_rekomendacii_po_detskoj_kineziterapii.pdf

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ

*Н. О. Мельникова, студент
Института психологии,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

***Аннотация:** в статье актуализируется проблема необходимости самообразования; раскрывается сущность понятий «самообразование», «самообразовательная деятельность»; рассматриваются психологические условия самообразования.*

***Ключевые слова:** самообразование, самообразовательная деятельность, психологические условия самообразования.*

Система образования XXI должна формировать у человека потребность в непрерывном самостоятельном получении знаний. В обществе возросла потребность в широко образованных людях. Современный человек – это личность, которая должна постоянно совершенствовать свои знания и умения, обладать многогранностью интересов, заниматься самообразованием. Самообразование как проблема актуализируется в связи с тем, что возрастает роль самообразовательной деятельности. Самообразование как познавательная деятельность осуществляется на самоуправляемом уровне, предполагает целеустремленность и самоорганизованность, положительную мотивационную активность, сформированность определенной системы познавательных умений, высокий уровень интеллектуального развития [1]. В современных условиях общество требует продуктивно мыслящих специалистов с развитым кругозором, способных творчески решать задачи, самостоятельно приобретать новую информацию из разных источников. Знания, которые человек получил самостоятельно, откладываются в памяти лучше, легче переносятся из области теории в область практики. Самообразование является одной из важнейших форм непрерывного образования.

В научной литературе проблеме самообразования посвящены исследования таких авторов как Н.И. Пидкасистого, И.И. Малкина, Г.И. Щукиной и др. Связь самообразования и самовоспитания личности подчеркивают В.К. Буряк, Г.А. Засобина, А.И. Кочетов. Проблемой мотивации самообразования занимались А.М. Арсеньев, И.А. Редковец, В.С. Ильин, М.Н. Скаткин. Противоречия, которые побуждают человека заниматься самообразованием проанализированы А.Г. Громцевой, Б.Ф. Райским, Ю.А. Самариним, В.А. Корняковым, Е.А. Шуклиной.

Анализ научной и психолого-педагогической литературы позволил представить нам самообразование как деятельность, связанную с самоорганизацией – способностью личности организовать себя и свою деятельность, то есть самостоятельно ставить цель и задачи деятельности, выбирать способы их достижения, осуществлять самоконтроль и самоанализ, определять свой поведенческий образ во времени.

Категория «самообразование» очень близка с категорией «самообразовательная деятельность», некоторые исследователи применяют их как синонимы.

Самообразовательная деятельность – деятельность, в процессе которой субъект ориентирован на самосовершенствование личностных позиций, мотивов саморазвития, лично и социально значимых ценностей и умений [2]. Самообразование мы определили как деятельность, связанную с самоорганизацией – способностью личности организовать себя и свою деятельность, то есть самостоятельно ставить цель и задачи деятельности. Самообразовательная деятельность – деятельность, в процессе которой субъект ориентирован на целеполагание и самосовершенствование.

Таким образом, рассматривая определения самообразовательной деятельности и самообразования, можно сделать вывод о том, что данные категории являются равноценными понятиями.

Психологические условия самообразования мы понимаем как совокупность взаимосвязанных особенностей личности, необходимых для создания успешного процесса самообразовательной деятельности.

Понимая самообразование как особый вид познавательной деятельности, управляемый самой личностью, мы определили психологические условия самообразовательной деятельности: высокая самостоятельность; целеустремленность и самоорганизованность; высокий уровень интеллектуального развития; наличие мотивов самообразования.

Самостоятельность понимается как способность личности к деятельности, совершаемой без вмешательства со стороны [3]. Самостоятельность личности тесно связана с инициативностью, независимостью, активностью, настойчивостью, самокритичностью, самоконтролем, уверенностью в себе. Мы думаем, что самостоятельность является доминирующим свойством личности при реализации самообразовательной деятельности.

Для успешной самообразовательной деятельности нужна правильно сформулированная цель самообразования и внутреннее побуждение личности, мотивы, вызывающие самообразование. Мотив - побуждение к действию на основе интересов и потребностей личности. Мотив вызывает активность субъекта и определяет ее направленность.

Самообразовательная деятельность человека определяется комплексом мотивов [5]. Мы выделяем такие основные мотивы самообразовательной деятельности как: мотивы, связанные с потребностью личности в саморазвитии и самосовершенствовании; социально значимые мотивы; мотивы, связанные с познавательным интересом личности.

Процесс самообразования невозможен без хорошо сформулированной культуры умственного труда, системы рациональных способов умственной деятельности, внутренней потребности в самосовершенствовании.

Исходя из проделанной теоретической работы, можно осуществить следующие выводы. В центре самообразования находится сам человек, его личность, интересы, мотивы и способности. Самообразовательная деятельность - это динамический процесс приобретения новых умений и достижения новых целей. Целью и результатом самообразовательной деятельности является самодвижение и саморазвитие. Успешность самообразовательной деятельности зависит от степени осознания личностью цели самообразования[4]. Самообразование всегда имеет личную значимость и возникает на основе потребностей и мотивов человека.

Самообразование помогает современному человеку сформировать индивидуальную образовательную траекторию. Постоянное самообразование - определяющий актив жизни современного человека.

Литература

1. Абакумова Е.Б. Теория вопроса самообразования в философской, психолого-педагогической и социологической литературе // Молодой ученый. 2012. № 5. С. 27-32.
2. Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы: Учеб. Пособие для вузов / А.Я. Айзенберг. – М.: Высшая школа, 1986. – 126 с.

3. Вишневская Л.П., Вишневская Г.В. Самообразование как психолого-педагогическая проблема // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2009. № 16. С. 156-158.
4. Ларионова И.А. Самообразование и самовоспитание как средство формирования субъективности специалиста // Педагогическое образование в России. 2013. № 2.
5. Фролова С.Л. Мотивация самообразования // Педагогическое образование в России. 2011. №1. С.229 – 233.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Д. О. Михалева, студент
Института специального образования,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

***Аннотация:** на сегодняшний день одной из актуальных проблем является осуществление психологического сопровождения детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС дошкольного образования. Ключевыми направлениями работы является диагностическая, коррекционная, развивающая работа; профилактическая и консультативная работа с педагогами и родителями.*

***Ключевые слова:** дети с отклонениями в развитии, коррекция, реабилитация, взаимоотношения.*

Современные социальные, экономические, экологические условия жизни привели к увеличению числа детей с отклонениями в развитии. Проблемы моторного, психического и речевого развития ребёнка часто проявляются уже в раннем и младшем дошкольном возрасте и отрицательно влияют на дальнейшее его развитие, вызывая трудности обучения в школе. Выявление отклонений в развитии и раннее начало целенаправленной комплексной коррекционной помощи позволяют корригировать уже имеющиеся нарушения и предупредить возникновение новых [3, с.8].

На сегодняшний день одной из актуальных проблем является осуществление психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях реализации ФГОС дошкольного образования.

В настоящее время существует дифференцированная сеть специализированных образовательных учреждений, непосредственно предназначенных для организации воспитания и обучения детей с ОВЗ.

Кроме того, в последние годы в России развивается процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников. Основное положение Концепции специального федерального образовательного стандарта для детей с ОВЗ определяет, что они «могут реализовать свой потенциал социального развития при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания, обеспечивающего удовлетворение как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения психического развития» [6].

Трудности построения коррекционно-педагогического процесса во многом обусловлены тем, что категория детей с ОВЗ разнородна по составу. Воспитанники различаются как по уровню развития, так и по характеру имеющихся недостатков.

Различны достижения детей и в плане знаний, представлений об окружающем мире, навыков в предметно-практической деятельности, с которыми они поступают в ДОО.

Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ на всех этапах обучения является сложным процессом взаимодействия, результатом которого должно явиться создание условий для развития ребенка, для овладения ими своей деятельностью и поведением, для формирования готовности к жизненному самоопределению, включающему личностные, социальные аспекты.

Ключевыми направлениями работы с детьми с ОВЗ является диагностическая, коррекционная и развивающая работа; профилактическая и консультативная работа с педагогами и родителями, воспитывающими детей данной категории [2,с.5].

Основными направлениями коррекционно-развивающей работы психолога с детьми с ОВЗ, находящимися в условиях образовательной интеграции, являются:

- развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков (по средствам арт - терапии, сказкотерапии, пескотерапии и др.);
- развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций;
- формирование произвольной регуляции деятельности и поведения;
- формирование и развитие социальных навыков и социализации.

Работа направлена на реализацию следующих задач: улучшение общего эмоционального состояния детей; коррекция и развитие ощущений, восприятия, представлений; стимуляция речевой функции.

Вся совместная деятельность проводится в игровой форме, продолжительность НОД (непосредственно-образовательной деятельности) не превышает 20-25 минут. Эффективность восприятия и усвоения материала обеспечивается единой сюжетной линией и частой сменой видов деятельности.

Для достижения оптимальных результатов совместная деятельность строится с равномерным распределением психофизической нагрузки и проводится по следующей схеме:

1. Приветствие.
2. Упражнения для координации слова с движением.
3. Упражнения на внимание.
4. Развитие чувства ритма.
5. Массаж рук.
6. Артикуляционная гимнастика.
7. Динамические упражнения.
8. Релаксация.
9. Прощание.

Повторяющаяся структура совместной деятельности помогает детям быстро ориентироваться в новом материале, быть уверенными, создавать образы: творить, помогать другим участникам и радоваться их успехам и удачным находкам. Главное и самое важное – это атмосфера, которая создается особым качеством общения равных партнеров: детей и педагога. Возможность быть принятым окружающими без всяких условий позволяет ребенку проявлять свою индивидуальность [1,с.4].

Работа с семьей — важная составная часть социально-психологической помощи детям-инвалидам. Детишки черпают в своих близких силы для преодоления болезненных состояний, выполнения малоприятных медицинских процедур и манипуляций, необходимых для поддержания их самочувствия. К сожалению, помощь семьям у нас обычно ограничивается незначительной финансовой поддержкой. Однако

психологическая реабилитация — не менее важная часть социальной работы с детьми-инвалидами, и нуждаются в ней не только сами дети, но и их родители.

Самой оптимальной формой работы с родителями является индивидуальная работа, которая включает в себя индивидуальное консультирование. Задача первого этапа работы—создание доверительных отношений с родителями. Второй этап проводится по итогам всестороннего обследования ребенка. На этом этапе ставятся следующие цели: подробное обсуждение общего состояния психического развития ребенка; разъяснение конкретных мер помощи ребенку; обсуждение проблем родителей, их отношение к трудностям ребенка; планирование последующих бесед с целью обсуждения динамики продвижения ребенка в условиях коррекционного воздействия. Наиболее эффективными среди форм индивидуального воздействия считаются: совместное обсуждение с родителями хода и результатов коррекционной работы; анализ возможных причин незначительного продвижения в работе и совместная выработка рекомендаций по преодолению негативных тенденций в развитии ребенка; индивидуальные практикумы по обучению родителей совместным формам.

Педагог-психолог помогает родителям в преодолении различных проблем: в изучении возрастных особенностей детей, в познании эмоционального мира ребенка, в решении конфликтных ситуаций с ребенком, в профилактике вредных привычек у детей с ОВЗ, в вопросах социализации и бытовой адаптации.

Еще одним важным аспектом при осуществлении работы с детьми с ОВЗ является обеспечение психологического сопровождения. Психологическая помощь для детей с ОВЗ носит характер реабилитационной, основанный на принципах системного и личностно-ориентированного подходов. Выстраивая и планируя собственную деятельность, педагог-психолог использует как форму индивидуального занятия, так и работу в группах, где наряду с детьми с ОВЗ полноценно участвуют все дети, посещающие данную группу [4,с.7].

Для педагога-психолога определяющим фактором в работе с детьми с ОВЗ является восстановление эмоционального контакта и налаживание доверительных отношений. Рекомендации, которые необходимо учитывать при конструировании взаимоотношений с таким ребёнком:

- создавать атмосферу доверительного общения для того, чтобы ребёнок мог совершенно свободно выражать любые проблемы и чувствовать себя причастным к происходящим с ним событиям;
- уметь внимательно слушать и анализировать рассказ ребёнка о событиях своей жизни;
- чутко реагировать на малейшие изменения в поведении, не преуменьшать и не преувеличивать опасности, связанной с возникающими изменениями;
- владеть различными технологиями реабилитации.

Таким образом, суть психологической реабилитации детей с ОВЗ может состоять в снятии нервно-психического напряжения; коррекции самооценки; развитии психических функций: памяти, мышления, воображения, внимания; преодолении пассивности; формировании самостоятельности, ответственности и активной жизненной позиции; преодолении отчужденности и формировании коммуникативных навыков.

Основными принципами в работе с детьми с ОВЗ являются:

- принцип единства диагностики и коррекции – определение методов коррекции с учётом диагностических данных;
- безусловное принятие ребёнка со всеми его индивидуальными чертами характера и особенностями личности;

- принцип компенсации – опора на сохранные, более развитые психические процессы;
- принцип системности и последовательности в подаче материала - опора на разные уровни организации психических процессов;
- создание комфортных условий для развития личности ребёнка.

Реализация этих принципов осуществляется в ходе сопровождения ребёнка, заключающегося в дифференцированном подходе, то есть в адекватной системе педагогических требований, соответствующих возможностям ребёнка [5, с.11].

Успех коррекционной работы в целом зависит от эффективного взаимодействия всех участников психолого-педагогического сопровождения в системе «педагог – психолог - ребенок – родитель».

Мы считаем психолого-педагогическое сопровождение неотъемлемым звеном системы сопровождения детей с ОВЗ, которое обеспечивает создание оптимальных условий для их полноценного личностного и интеллектуального развития.

Литература

1. Алябьева Е.А. «Психогимнастика в детском саду» Творческий Центр Сфера. Москва 2003. -88с.
2. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. №1, 2012.-с. 23-31.
3. Битова А.Л., Фадина А.К. Модель межведомственного взаимодействия в процессе реализации интегративного образовательного маршрута особого ребенка // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. №3, 2012.-с.8-11.
4. Горбачева Г.Г. Индивидуальный образовательный маршрут как условие осуществления психолого-педагогической коррекции дошкольников с проблемами развития // Дошкольная педагогика. №5, 2008.-с. 26-30
5. Мельникова Р.В., Косогорова А.Н. Программа «Социально-нравственное развитие детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья» // Москва 2013.
6. Интернет-ресурсы: Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения http://www.niro.nnov.ru/?id=2708#_ftnref1

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СПОРТСМЕНОВ

*Е.А. Новоселова, студент
Институт физической культуры
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

***Аннотация.** В статье рассматривается необходимость психологической подготовки спортсмена. Чрезмерные нагрузки и стрессовые ситуации в спортивной деятельности приводят к психологическому перенапряжению, снижению адаптивных возможностей психики, вероятности функциональной травмы, следовательно, необходима многогранная психологическая подготовка атлета в спорте.*

***Ключевые слова:** индивидуальный подход, нервно-психическая регуляция, психологическая подготовка, соревнования, спортсмен.*

Одним из решающих факторов успеха при относительно равных уровнях физической и технико-тактической подготовленности является психическая готовность спортсмена к соревнованию, которая формируется в процессе психической подготовки человека. Различают физический, тактический, технический, интеллектуальный, интегральный и психологический разделы подготовки спортсмена. [1].

Психологическая подготовка – это система психолого-педагогических воздействий, применяемых с целью формирования и совершенствования у спортсменов свойств личности и психических качеств, необходимых для успешного выполнения тренировочной деятельности, подготовки к соревнованиям и надежного выступления в них [2].

Психологическая подготовка включает в себя:

- Мотивация достижения
- Цель
- Перспективы
- Локальные задачи
- Психологический настрой

Существует три основных вида психологической подготовки, связанных друг с другом, но направленных на решение самостоятельных задач:

- 1) общая психологическая подготовка;
- 2) специальная психологическая подготовка к соревнованиям;
- 3) психологическая защита от негативных воздействий в ходе конкретного соревнования.

Общая психологическая подготовка – оптимизация психической адаптации спортсмена к нагрузкам. Общая подготовка решается двумя путями. Первый предполагает обучение спортсмена универсальным приемам, обеспечивающим психическую готовность к деятельности в экстремальных условиях: способам саморегуляции эмоциональных состояний, уровня активации, концентрации и распределения внимания, способам самоорганизации и мобилизации на максимальные волевые и физические усилия. Второй путь предполагает обучение приемам моделирования в тренировочной деятельности условий соревновательной борьбы посредством словесно-образных и натурных моделей [3].

Специальная психологическая подготовка направлена, прежде всего, на формирование готовности спортсмена к эффективной соревновательной деятельности. Специальная психологическая подготовка направлена на решение следующих частных задач: ориентация на те социальные ценности, которые являются ведущими для спортсмена, формирование у спортсмена психических «внутренних опор», преодоление психических барьеров, особенно тех, которые возникают в борьбе с конкретным соперником, психологическое моделирование условий предстоящей борьбы, создание психологической программы действий непосредственно перед соревнованием.

Психологическая защита является специальной регуляторной системой стабилизации личности, направленной на устранение и сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта. Такая защита спортсмена от негативных воздействий в ходе соревнования представляет собой срочные психолого-педагогические вмешательства со стороны тренера (хотя может быть и своего рода самозащита в виде срочного использования средств саморегуляции), направленные на изменение негативного состояния спортсмена или компенсацию такого состояния. Психологическую защиту обычно связывают с формированием эмоциональной устойчивости, уверенности, целенаправленности, т.е. в конечном итоге надежности

спортсмена. Подобные психологические мероприятия направлены на создание психической защиты против негативных воздействий психически напряженных ситуаций и на разработку стратегии «выхода» на оптимальное состояние спортсмена [4].

Идеомоторная тренировка – это регуляция психических состояний, сознательное представление техники движений. В идеомоторной тренировке принято выделять три основных функции представлений: программирующую, тренирующую и регуляторную. Первая из них базируется на представлении идеального движения, вторая – на представлениях, облегчающих освоение навыка, третья – на представлениях о возможной коррекции, контроле движений и связях отдельных элементов. Идеомоторная тренировка более всего эффективна для повышения скорости движений (до 34%), точности (6-18%) [5]

Индивидуальный подход при психологической подготовке. Значение индивидуального подхода заключается в том, что ни один метод обучения и тренировки не может привести к должным результатам, если он применяется без учета индивидуально-психологических особенностей человека [6].

Первым и очень ответственным шагом индивидуализации психологической подготовки является изучение индивидуально психологических особенностей спортсмена. Завершается работа по изучению личности составлением подробной психологической характеристики. Психологическая характеристика не остается неизменной. Она дополняется по мере развития и становления личности спортсмена и в связи с совершенствованием его психологической подготовленности.

Заключение

Спортивный результат складывается из трех составляющих: физической подготовки, функциональной подготовки, совершенствования механизмов нервно-психической регуляции деятельности и поведения человека. Спортивный результат снижается при ослаблении любой из этих "трех опор".

Отрицательные формы предстартовых состояний вызывают психический дискомфорт, отрицательно воздействуют на готовность к спортивной борьбе и на результат соревнования. Тренерам и психологам необходимо готовить спортсменов не только в физическом и тактическом плане, но и добиться у них противостояния многим предсоревновательным и соревновательным факторам, оказывающим сбивающее влияние и вызывающим рассогласования функций, т.е. проявления высокой надежности в соревновательной деятельности.

Литература

1. А.М. Ахатов, И.В. Работин «Психологическая подготовка спортсменов» // Учебно-методическое пособие. Набережные Челны : Изд-во КамГАФКСиТ, 2008.
2. А.В. Алексеев «Преодолей себя! Психическая подготовка в спорте» // Ростов: Изд-во Феникс, 2006.
3. Н. Г. Озолин «Настольная книга тренера: Наука побеждать» // Москва: Из-во Астрель: Полтграфиздат, 2011.
4. Ю.И. Ребрин «Управление качеством» // Учебное пособие. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2004.
5. Идеомоторная тренировка. URL: <http://www.myvibor.ru/psychology/method/ideomotornaya-trenirovka.php>
6. Е.П. Ильин «Психология спорта» // Изд-во Питер, 2008

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПАМЯТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*О. С. Тимофеева, магистрант
Института специального образования,
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: рассматривается применение нейropsихологического подхода к развитию памяти у детей с трудностями в обучении в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: нейropsихология, инклюзия, память, дети с трудностями в обучении, младшие школьники, индивидуальные возможности.

Инклюзивное образование не может быть качественным и эффективным без индивидуального, а в некоторых случаях персонифицированного, подхода к учащимся, о необходимости которого говорят отечественные и зарубежные специалисты в данной области (Ахутина Т.В., Д. Лич, Осипова В.В., Пылаева Н.М., К.Рейсвекван и др.) [2, с.71].

Научно-методической основой индивидуализации обучения может быть нейropsихологический подход к диагностике и коррекции, а также разработке эффективных стратегий при обучении детей, испытывающих трудности при усвоении основной общеобразовательной программы.

В практике педагога-психолога, основными документами, определяющими индивидуальный подход, являются коррекционно-развивающая программа (КРП) и индивидуальная карта развития ребенка (ИКР). Вариативность данных КРП – необходимость инклюзивного обучения. Но цели программы не будут достигнуты без точного указания методов и приемов решения поставленных задач. Выбор методов и приемов должен быть основан на анализе индивидуальных особенностей сформированности универсальных учебных действий (в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом), высших психических функций (ВПФ) и поведения, которые отражены в ИКР.

Наиболее эффективные методы анализа, как показывают многочисленные исследования, разработаны в нейropsихологии [1, с.152].

Большинство специалистов, работающих в коррекционных классах и общеобразовательных классах с включением детей с трудностями в обучении говорят о том, что выявление сильных и слабых сторон ребенка и разработка дальнейшей стратегии сопровождения наиболее эффективна при взаимодействии педагогов и психологов [3].

В рамках специальной (коррекционной) психологии и нейropsихологии разработаны теоретические и практические основы диагностики и коррекции нарушений ВПФ у детей, имеющих трудности при усвоении программы.

Нейropsихологический анализ состояния ВПФ у детей позволяет обнаружить сильные и слабые стороны развития ребенка, установить качественную и количественную специфику недоразвития, спрогнозировать и предотвратить возможные затруднения в становлении познавательных процессов, в том числе и памяти. Нейropsихологическая диагностика предполагает не только тестовые задания, которые констатируют ту или иную проблему, но и предоставление ребенку различных видов помощи и анализ того, что конкретно помогает ребенку, т.е. учет его индивидуальных возможностей.

Важно отметить значение деятельности учителя при данном подходе. Взаимодействие психолога и учителя заключается не только в совместном выявлении нарушений в формировании ВПФ ребенка, но и того, как и при каких условиях возможно преодоление тех или иных проблем. Совместно решаются задачи по подбору методов и приемов, градации предъявляемых заданий, наглядного материала, а также способа его подачи.

На основе полученных диагностических данных, после совместного обсуждения психологом и учителем слабых и сильных звеньев ВПФ ребенка, разрабатывается *общая стратегия работы класса*, в котором обучается ребенок, а также рекомендации по оптимизации тех или иных психических процессов, в том числе мнестических. При составлении данных рекомендаций учитывается, что в классе одновременно будут находиться дети как с **индивидуальными** трудностями, так и с **общими**.

Касательно мнестической деятельности, **общими** особенностями детей младшего школьного возраста являются трудности при правильной организации процесса запоминания, неумение разбивать материал для запоминания на подгруппы и разделы, выделять опорные пункты для усвоения материала, пользоваться логическими схемами и др.

К **индивидуальным** особенностям могут относиться низкая продуктивность и устойчивость произвольного и произвольного запоминания, снижение интеллектуальной активности при использовании приемов опосредованного запоминания и др.

В целом работа в инклюзивном классе предполагает, что организация и структура занятий должна основываться на методах и приемах работы, опирающихся на сохраненные звенья и постепенно «втягивать» в работу слабые. Для реализации данного подхода могут быть использованы различные методы для «выращивания» слабых звеньев. Педагог, который обучает детей какому-либо навыку, должен выстроить систему отношений взрослый – ребенок, где именно взрослый берет на себя функции слабого звена и постепенно передавать все большую часть функций ребенку.

Если придерживаться стратегии Л.С. Выготского, то можно представить предъявляемые ребенку задания следующим образом (от простого к сложному) [4, с.805]:

- Совместное – самостоятельное (от распределения функций между обучающим и обучаемым посредством постепенного сокращения роли обучающего к самостоятельному действию);
- Внешне опосредованное – внутреннее (от действия с привлечением внешних (материализованных) опор и внешней программы к действию внутреннему, выполняемому в уме);
- Развернутое - свернутое (от развернутого поэлементного выполнения и последующего контроля действия к их свернутым формам).

Также, при составлении программы коррекционной работы особое внимание должно уделяться подбору наглядного и учебного материала. Например, для преодоления учебных трудностей каждому ребенку будет требоваться *своя опора*, т.е. необходимо создавать (подбирать) учебные материалы и обучающие виды деятельности, представленные на различной основе (слуховой, зрительной, тактильной). А при учете особенностей мнестической деятельности можно определить приоритет предъявляемого тактильного, зрительного или слухового материала.

Для обеспечения более гибкого подхода к особенностям всех детей можно использовать следующие методы, предложенные Ахутиной Т.В., Пылаевой Н.М., Хотылевой Т.Ю. [2, с. 72]:

- Пространство учебного кабинета рекомендуется поделить на зоны: учебную и игровую, т.к. это дает возможность проводить занятия с частью детей не только за школьной партой, но и на полу или за игровым столом, что помогает снизить трудности при удержании позы за партой в течение урока (40-45 минут), варьировать длительность учебной нагрузки для разных категорий детей (например – быстрая утомляемость).
- Правила поведения, с которым должны быть ознакомлены не только дети, но и родители с учителями-предметниками. Данные правила поведения должны быть общими для всех, в том числе и для педагогов. Например, если в правилах записано, что в классе нельзя кричать, то никто (в том числе и педагог) не кричит. Правила не рекомендовано вводить длинным списком. Одновременно можно утвердить одно-два правила, а последующие вводить только после того, как усвоены уже принятые.
- При учете возрастной специфики и индивидуальных особенностей детей, можно обеспечить щадящий режим нагрузок. В зависимости от состояния детей и содержания учебного занятия, на начальном этапе они могут продолжаться от 25 до 40 минут. На всех занятиях, как учебных так и коррекционных, должен реализовываться принцип межпредметных связей, а на начальном этапе процент игровых ситуаций может преобладать над задачами учебными.
- Педагог (учитель) должен ставить перед собой задачи, направленные на социализацию детей. Например, перемены предназначены не только для того, чтобы дети могли пообщаться и восстановить свои силы, но и приобрести навыки взаимодействия и учились правильно себя вести по отношению к окружающим.
- Особое внимание нужно уделить подбору учебного и наглядного материала. Например, к критериям адекватности учебных материалов (с точки зрения инклюзивного образования) можно отнести: зрительная насыщенность, уровень содержательной сложности, размер шрифта, смысловое использование цвета, распознаваемость образов, учет латерального профиля ребенка, эмоциональная составляющая и др. Также очень важна ориентация предъявляемых наглядных материалов на личный опыт и интересы самих детей.
- Необходимо учитывать индивидуальные психологические особенности детей (эмоциональную нестабильность, низкий уровень учебной мотивации и др.), а система оценки должна подчеркивать даже самые незначительные успехи ребенка. Важно донести до родителей и детей различия в понятиях «отметка» и «оценивание». Учитель оценивает не ребенка, а результат его деятельности. «Оценка» может быть балльной и материальной (наклейка, картинка-штамп и др.). Также рекомендуется организовывать выставки детских работ. Так дети постепенно научатся оценивать свои работы и сравнивать их с другими.

В настоящее время применение нейропсихологических методов все больше внедряется не только в диагностическую работу с детьми, но и в коррекционную. Спектр возможностей нейропсихологического подхода при сопровождении детей с трудностями в обучении достаточно обширный. Он способствует:

1. Повышению общей психической активности и работоспособности учащихся и, как следствие, повышению эффективности образовательного процесса в целом.
2. Положительной динамике в развитии ВПФ.
3. Развитию эмоционального, личностного и коммуникативного потенциала детей.

Литература

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л.С. Цветкова [и др.]; под ред. Л.С. Цветковой. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2011. – 296 с.
2. Ахутина, Т.В., Пылаева, Н.М., Хотылева, Т.Ю. Нейропсихологический подход в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] // PsyJournals, 2011-. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44033.shtml, свободный. – Загл. с экрана.
3. Кобазова Ю.В., Козина Г.П. Опыт психолого-педагогического сопровождения ПМПК педагогов общеобразовательных учреждений в процессе внедрения и реализации инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2013-. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n1/58945.shtml>, свободный. – Загл. с экрана.
4. Хрестоматия по нейропсихологии / под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Институт общегуманитарных исследований, Московский психолого-социальный институт, 2004. – 896 с.

ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ТЕРАПИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС ИЛИ МЕТОД АВА-ТЕРАПИИ

*А. Е. Тиунова, студент
Института специального образования
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

***Аннотация:** данная статья посвящена одному из методов поведенческой коррекции для детей с РАС. Метод АВА-терапии уникален и интересен, он лежит в основе большинства программ, которые направлены на психолого-педагогическую коррекцию аутизма. Данная программа охватывает все сферы познания: от развития понятийного аппарата до становления и совершенствования бытовых навыков самообслуживания. Благодаря методу АВА-терапии значительно уменьшаются проявления поведенческих отклонений у детей с аутизмом.*

Автор даёт обобщённую характеристику данной терапии, раскрывает её принцип действия, рассматривает основные компоненты, а также её положительные и отрицательные стороны.

Данная статья будет полезна не только специалистам в области психологии и педагогики, но и родителям.

***Ключевые слова:** аутизм, терапия, метод, поведение, коррекция.*

Не так давно синдром детского аутизма считался довольно редким явлением (4-6:10000), но в настоящее время ситуация несколько изменилась. На сегодняшний день распространённость детей с РАС составляет 20:10000.

Лечение аутизма – процесс, требующий индивидуального подхода к каждому ребенку в зависимости от выраженности его симптомов, а также от наличия каких-либо сопутствующих аутизму нарушений и других расстройств. Некоторые дети с аутизмом нуждаются в очень интенсивной помощи для того чтобы приобрести основные навыки социального поведения, научиться говорить. Многие дети при этом могут самостоятельно обучаться сложным умениям и больше нуждаются в поддержке с учетом их особенностей восприятия и мышления в школе и дома, нежели в интенсив-

ной терапии. В некоторых ситуациях специалисты могут назначать лекарства, действие которых направлено на снижение выраженности проблем поведения, например, гиперактивность или раздражительность, могут также применяться лекарства, влияющие на сон, работу желудочно-кишечного тракта, неврологические нарушения, встречающиеся при расстройствах аутистического спектра. Однако до сих пор не существует лекарств, прямо влияющих именно на симптомы аутизма. На сегодняшний день одним из наиболее эффективных способов коррекции аутизма является метод прикладного анализа, или АВА-терапия («Applied Behavior Analysis») – процесс систематического и последовательного обучения с использованием подсказок и поощрения желаемого поведения [5]. Таким образом, поведенческий подход является социально ориентированным. Как в отечественных, так и в западных публикациях — особенно в популярной литературе — часто используются различные наименования данного направления практической психологии. Программы развития детей с аутизмом, основанные на поведенческой терапии, особенно при условии рано поставленного диагноза и рано начатой помощи, помогают ребенку стать более самостоятельным, способным к социально приемлемому и соответствующему возрасту поведению, значительно улучшают прогноз его развития и социализации [6].

У детей с РАС первично сохранна познавательная деятельность и даже возможность рано проявляющейся частичной одаренности (музыкальной, математической и пр.), но при этом чётко выступают вторичные состояния интеллектуальной недостаточности [2, с.130]. Как известно, для аутизма характерна триада:

- Однообразное поведение с элементами одержимости
- Своеобразие развития речи
- Аутизм с аутистическими переживаниями.

Синдром аутизма нередко входит в состав сложного дефекта, где играет роль не меньшую, чем другие нарушения, — например, интеллектуальная, речевая, двигательная недостаточность. Именно наличие аутизма в клинической картине приводит к появлению особых трудностей в построении стратегии и тактики коррекционного подхода. Это связано с тем, что нарушения коммуникации как таковой являются основным препятствием для развития всех психических функций, даже при их потенциальной сохранности.

Поведенческая терапия является одним из основных подходов к коррекции нарушений поведения различной природы в современной американской прикладной психологии. Это направление имеет хорошо разработанную экспериментальную и практическую базу. В настоящее время поведенческий подход приобретает все большую популярность и широко применяется для коррекции нарушений поведения при аутизме во многих странах мира, в том числе и в нашей стране [1, с.9].

Программы АВА, или прикладного анализа поведения, разработанные индивидуально, могут рассматриваться как определенный план. Главное здесь – постоянство, простота в использовании и отсутствие неопределенности [3, с.31].

Систематическое построение поведенческой терапии на основе точного применения упомянутых принципов служит гарантией продуманности и эффективности коррекционного процесса.

Поведенческая терапия построена как процесс обучения. Следовательно, сюда входят компоненты, составляющие стандартную обучающую ситуацию:

1. Стимул, запускающий поведенческую реакцию
2. Поведенческая реакция, возникающая в ответ на запускающий стимул:

- Подкрепление — это процесс, приводящий к увеличению вероятности появления поведенческой реакции (может быть положительным - появление подкрепляющего стимула, или отрицательным - исчезновение неприятного для организма стимула);
- Наказание — это процесс, приводящий к уменьшению вероятности появления поведенческой реакции в будущем. Наказание может иметь место как при появлении неприятного для организма стимула (собственно наказание), так и при исчезновении приятного (угасание). Угасание поведенческой реакции имеет место, когда положительный подкрепляющий стимул перестает появляться после поведенческой реакции.

3. Стимул в среде, следующий за поведенческой реакцией

Обучение заключается не просто в повторении нужного поведения, специалист помогает переносить ребенку правильную модель из одной ситуации в другую. Важнейшей составляющей в достижении успеха является непосредственное участие родителей в программе АВА [4].

На начальных этапах работы с аутичными детьми по методикам поведенческого подхода фактически неизбежны реакции протеста и проявления негативных эмоций со стороны ребенка. Родители вместе со специалистом должны решить, насколько этот момент будет травмирующим для ребенка и для них, насколько он для них приемлем, и нет ли других возможностей сформировать необходимые навыки.

Но наряду с положительными сторонами данной терапии существует один из основных недостатков поведенческой психологии - недоучет внутренних психологических и биологических факторов, влияющих на поведение. В связи с этим, специалистам, которые в той или иной степени пытаются применять методики поведенческой терапии, необходимо это учитывать и проявлять определенную критичность и осторожность. Также АВА-терапия не может быть применена на начальном этапе, если ребенок с аутизмом испытывает страх перед чужими людьми. Родители морально и физически должны быть готовы к полной отдаче, работа проводится постоянно, система поощрений и наказаний не нарушается. Перерывы или ослабление работы нежелательно, так как это может сказаться на результате. Важно понимать, что ребенка не дрессируют, а тренируют — обучают навыкам путем их многократного повторения [4].

Таким образом, при правильном и грамотном использовании метода АВА у детей с РАС улучшаются навыки коммуникации, нормализуется адаптационное поведение, улучшается способность к обучению. Кроме этого, благодаря данной программе значительно уменьшаются проявления поведенческих отклонений. Также доказано, что чем раньше начаты курсы АВА-терапии (предпочтительнее в дошкольном возрасте), тем более заметными будут результаты.

Литература

1. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 176с.
2. Шалимов, В.Ф., Новикова, Г.Р. Клиника интеллектуальных нарушений/ В.Ф. Шалимов, Г.Р. Новикова. — М.: Изд-во МБА, 2011. — 208с.
3. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: АВА (AppliedBehaviorAnalysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения /Роберт Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова.— Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013.— 208с.
4. <http://fb.ru/article/165575/ava-terapiya---chto-eto-takoe-metod-ava-terapii>

5. <http://ladyvenus.ru/articles/zdorove-i-dolgoletie/fizicheskoe-zdorove/povedencheskaya-terapiya-dlya-autistov-metody-korr>
6. <http://аутизм-тест.рф/#help>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ К ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

*Ж. Е. Оспанова, магистрантка программы
«Педагогика и психологии воспитания»
ОмГПУ, г. Омск, Россия*

Аннотация: в данной статье рассматриваются психолого-педагогические особенности развития мотивации подростков к познавательной деятельности в образовательном процессе школы.

Ключевые слова: мотивация, познавательная деятельность, Образовательный процесс школы, психолого-педагогические особенности развития мотивации.

В условиях современной российской школы развитие мотивации подростков к познавательной деятельности является одной из наиболее болезненных проблем. Особенности возраста обуславливают смену ведущего вида деятельности ребенка, теперь учеба становится на второй план.

Мотивация - побуждения, вызывающие активность субъекта и определяющие ее направленность, осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, побуждающие индивида к совершению определенных действий и определяющих их направленность и цели. Так как, процесс развития мотива (мотивации) связан с использованием многих личностных образований, которые формируются постепенно, по мере развития личности, очевидно, что в подростковом возрасте будут свои особенности мотивации и структура мотива [4, с.56].

Ряд исследователей в составе учебной мотивации выделяют познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом её выполнения, а так же социальные мотивы, связанные с различными социальными отношениями учащегося к другим людям (Л. И. Божович, А. К. Маркова, А. Б. Орлов, П. М. Якобсон) [1, с. 57-69].

Существенным для исследования структуры мотивации подростков оказалось выделение Б.И. Додоновым ее четырех структурных компонентов: удовольствия от самой деятельности, значимости для личности непосредственного ее результата, «мотивирующей» силы вознаграждения за деятельность, принуждающего давления на личность [2,с.45]. Первый структурный компонент условно назван «гедонической» составляющей мотивации, остальные три – целевыми ее составляющими. Вместе с тем первый и второй выявляют направленность, ориентацию на саму деятельность (ее процесс и результат), являясь внутренними по отношению к ней, а третий и четвертый фиксируют внешние (отрицательные и положительные по отношению к деятельности) факторы воздействия.

Подростковый период традиционно считается одним из наиболее критических моментов в психическом развитии личности, и это в первую очередь определяется происходящими глубокими преобразованиями в мотивационно сфере подростков. Однако эти преобразования, имеющие как качественные, так и количественные ха-

рактики, обусловлены и подготовлены всем ходом развития ребенка с самых первых дней его существования [3, с.95].

Таким образом, при выявлении психолого–педагогических особенностей развития мотивации подростка к познавательной деятельности необходимо учитывать:

- биологические изменения (половое созревание);
- психологические изменения (усложнение форм абстрактно-логического мышления, развитие самосознания, расширение сферы волевой активности);
- социальный контекст жизни подростка.

Этот особый статус возраста связан с изменением содержания учебной деятельности, которая совмещает в себе как внутренние познавательные мотивы, усвоение знаний в рамках, имеющих личную смысловую ценность учебных предметов, так и широкие социальные и узколичные внешние мотивы.

Содержательный анализ исследований, посвященных проблеме мотивации, обнаруживает большое разнообразие психолого-педагогических особенностей, влияющих на эффективность образовательного процесса школы. Это обусловлено не только чрезвычайной сложностью самой учебной деятельности, уровнем ее организации, но и возрастными особенностями учащегося.

Литература

1. Божович, Л.И. Избранные психологические труды / Л.И. Божович - М., 1995.-57-69 с.
2. Додонов, Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б.Н.Додонов // Вопросы психологии -1994 .- №4 -45 с.
3. Ким Н.А. Методы стимулирования и мотивации учащихся в учебной деятельности. Москва: 2009.-95 с.
4. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. -М. 2009.-56 с.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В МЛАДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*В. И. Руденко, студент
Института специального образования
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: статья посвящена анализу особенностей формирования предличностных образований в младенческом периоде.

Ключевые слова: ребенок, личность, общение, познавательная и предметно-манипулятивная деятельность.

Общение детей младенческого возраста со взрослыми является одной из самых актуальных проблем на сегодняшний день. Именно в общении происходит формирование личности ребенка. Данная проблема до сих пор не раскрыта и остается важной для изучения, так как является ключом к пониманию детской психики. Известно, что ребенок до года не осознает своего поведения, не совершает поступков, полностью зависит от взрослого. Подобное мнение вполне оправдано, так как среди специалистов, изучающих проблему развития личности, есть много скептиков, отрицающих наличие в младенческом возрасте таких сложных психологических образований как

личность и самосознание. Мнение авторов учебников по психологии неоднородно: одни считают, что о личности можно говорить лишь в подростковом возрасте [1], другие допускают элементы ее сформированности у дошкольников [2], третьи полагают, что начало личностного развития приходится на трехлетний возраст [3].

Чтобы глубже понять данную проблему, можно обратиться к определению личности. По педагогическому словарю Коджаспировой Г.М.: «Личность – человек как представитель общества, свободно и ответственно определяющий свою позицию среди людей. Формируется во взаимодействии с окружающим миром, системой общественных и человеческих отношений, культурой» [4, с.13]. Согласно психологическому словарю Р. С. Немова: «Личность – понятие, обозначающее совокупность устойчивых психологических качеств человека, составляющих его индивидуальность» [5, с.483]. Таким образом, можно прийти к мнению, что личность проявляет себя в отношении человека к миру в целом и включает в себя отношение к окружающим людям и отношение к предметному миру, а также отношение к самому себе.

Вряд ли возможно, что личность появляется в какой-то момент жизни. Процесс ее становления и развития продолжается всю жизнь. Развитию личности предшествует развитие ее предличностных форм. Согласно исследованию М. И. Лисиной «Личностные образования у малышей», проведенному в лаборатории психического развития детей дошкольного возраста НИИ педагогической психологии было определено, что с того момента, когда ребенок начинает вступать в отношения с предметным миром, начинается процесс становления его личности [6, с.17]. Долгое время сохранялось мнение, что психическая жизнь ребенка первого года примитивна и ограничена удовлетворением простых физиологических потребностей (в еде, сне, движениях и т.п.), а его поведение обосновывалось как реакции на внешние или внутренние воздействия. Однако современная психология и педагогика младенческого возраста, благодаря разработке методических приемов и накоплению огромного числа экспериментальных фактов, расширили и углубили представления о младенце. Следствием явилась необходимость описания категории деятельности и личности младенца. Было доказано, что на первом году жизни ребенок развивает следующие виды деятельности: общение со взрослыми людьми, познавательная и предметно – манипулятивная деятельность. Общаясь, малыш не только реагирует на воздействия взрослого положительными эмоциями, но и сам проявляет инициативу, побуждая взрослого оживленными движениями и звуками уделить ему внимание. Интересуясь игрушками, окружающими предметами, он не только воспринимает их, но и тщательно изучает, более того, активно ищет новые предметы для удовлетворения познавательной потребности, подключая к их обследованию не только зрительные, но и мануальные и оральные действия. Таким образом, новорожденный обладает индивидуальностью, как совокупностью психических свойств, но личностью он становится постепенно, вступая в отношения с окружающими людьми.

Н.Н.Авдеева в своих исследованиях проанализировала, что младенец с первых месяцев жизни в процессе общения со взрослыми обнаруживает способность различать по крайней мере три слоя отношений взрослого: отношение к своим отдельным действиям, отношения к целостной деятельности и отношение к себе, как к личности. При положительном отношении взрослого ребенок понимает, что его любят, испытывает чувство уверенности, проявляет активность, настойчивость и требовательность [7, с.20]. Такую позицию еще Э. Эриксон понимал как «активность» – отношение к себе, уникальному существу, источнику будущей личности ребенка. Однако, проявление такой активности может быть разной. Американские психологи установили ин-

тересную закономерность: чем быстрее отвечает мать в первые месяцы жизни младенца на его сигналы о дискомфорте, тем разнообразнее и длительнее он играет с игрушками во втором полугодии жизни. Поэтому мнение, что повышенное внимание может избаловать ребенка первых месяцев жизни – опрометчиво. Специалист детской психологии Дж. Уайт утверждает, что до восьми месяцев нельзя избаловать ребенка, мать должна быть очень внимательна и не трактовать его требования как необоснованный каприз.

Итак, в первом полугодии жизни под влиянием взрослых у ребенка складывается первое предличностное образование. Его составляют отношение ребенка к окружающему миру и к себе. Отношение к предметному миру находится пока что под полным влиянием взрослого, причем, чем выше уровень общения, тем прочнее активность ребенка, тем выше познавательная деятельность и любознательность.

Во втором полугодии жизни идет овладение предметно-манипулятивной деятельностью. Теперь ребенок накапливает опыт о себе не только в общении со взрослыми, но и в самостоятельности действий. Результат этого будет зависеть от переживания успеха либо неудачи его работы. При успешном выполнении работы появляется уверенность в себе. А уверенность помогает ребенку более настойчиво решать следующие задачи. Можно предположить, что в конце первого года жизни активность выступает уже как настоящее личностное образование.

Таким образом, в ходе психического развития ребенка происходит не только усвоение разнообразных действий и формирование психических процессов и качеств, необходимых для их выполнения. Ребенок постепенно овладевает свойственными человеку формами поведения в обществе. Если с первых месяцев жизни ребенка к нему относиться как к личности, взрослому будет легче совершенствоваться вместе с ним, строя гармоничные отношения. Только так возможно понимание и успешное развитие личности ребенка.

Литература

1. Авдеева Н. Н. Развитие эмоционального самоощущения у ребенка / Н. Н. Авдеева // Новые исследования в психологии. – 2004. – № 2. – с. 55-62.
2. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – СПб: Изд-во МГУ, Москва, 2002. – 367 с.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь :для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений.– М. :Издательский центр «Академия», 2003.– 176с.
4. Корепанова М. В. Диагностика развития и воспитания дошкольника / М. В. Корепанова. – СПб: Изд-во «Владос», 2005. – 144 с.
5. Лисина М. И. Эмоциональное развитие младенцев в общении / М. И. Лисина. – М.: 2005. – с. 77-79.
6. Немов Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр «Владос», 2007. –560с.
7. Обухова Л.Ф. Возрастная психология :учебник для студентов вузов / Л.Ф. Обухова. – М.: Пед. о-во России ,2004. –448с.

ПОЛИТОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

СТУДЕНЧЕСКИЕ ОТРЯДЫ КАК СУБКУЛЬТУРА

*З. Р. Козлова, студент
Института педагогики и психологии детства
ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: в данной статье рассмотрены студенческие отряды как отдельная субкультура.

Ключевые слова: студенческие отряды, бойцы, субкультура, целинка.

Студенческие отряды — самодостаточная структура, охватывающая различные направления деятельности.

Студенты-бойцы отрядов — всесторонне развитые личности. Отряд дает гармоничное развитие, и каждый студент может проявить свои лидерские качества.

За время участия в отрядном движении студенты учатся, управлять своим свободным временем, собой, а также другими людьми. А умение работать в команде, слушать другого человека – помогает принять правильное решение и направить силы в нужное русло!

Школа студенческих отрядов вырастила множество руководителей государственных структур, крупных производственных и торговых компаний.

Хотелось бы провести параллели между субкультурами и Студенческими Отрядами.

Субкультура (от лат. sub – под + культура) - совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, стереотипов поведения, вкусов и т. д.), влияющих на стиль жизни и мышления групп людей, позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы» в отличие от остальных – «они».[1]

Основные и самые известные субкультуры:

Анархо-панк; Панк; Хиппи; Хипстеры; Эмо; Готы, Кибер-готы; Правые; Скинхеды; Антифа; Гопники; Фрики.

Автор статьи является стариком студенческого педагогического отряда «Амплитуда», УрГПУ, поэтому вполне закономерно, что предметом нашего исследования являются студенческие отряды как субкультура.

Студенческие отряды, также можно считать отдельной субкультурой, непохожей на все остальные.

В отличие от многих субкультур, студенческие отряды не несут в себе разрушительный характер, а наоборот пытаются вывести студента – бойца на новый уровень его развития.

Студентов - бойцов отличает от всех форменная зеленая куртка – целинка. Её получают за отличную работу на целине и отработанный подготпериод. Каждый действующий боец или старик знает всю ценность и значимость этой непростой бойцовки, заработанной потом и нелегким трудом!

Любой боец имеет огромное количество значков, а также получает различные наградные знаки за особые заслуги перед Свердловским Областным Студенческим Отрядом!

Все отрядники чтят традиции своего отряда, подражают определенным канонам.

У каждого отряда есть свой гимн, который исполняется на спевках. Они настолько трогательные, что иногда невозможно сдержать слез.

Студенческие отряды - это не просто работа - это своя субкультура, традиции, развитие студенческого самоуправления, воспитательная деятельность и просто - крепкая дружба и возможность работать и общаться в команде.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н., «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)», ИКАР, 2009г.

ОРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА В ГЕРМАНИИ

*М. Р. Miakischev, студент,
Фридрих-Александр-Университет Эрланген-Нюрнберг,
г. Эрланген, Федеративная республика германия*

***Аннотация:** в статье представлено описание организации физического под-готовки молодежи ФРГ, обучающейся в высших учебных заведениях.*

***Ключевые слова:** физическая культура, студенты, спорт.*

Занятия спортом и физическая подготовка имеют в Германии глубокие корни. Они были введены в школьную программу еще во время войны с Наполеоном, между 1797 и 1815 годами, когда физические упражнения предшествовали военной подготовке. В начале XX века в Германии возникло и стало довольно популярным гимнастическое и спортивное движение. Многие спортивные немецкие клубы и ассоциации существуют как раз с тех пор.

В 1920-х годах по стране распространилось молодое движение Wandervogel(дословно «перелет птиц»), оно воспевало близость к природе, отдых на свежем воздухе, особенно пеший туризм, и народную культуру. К сожалению, эти полезные идеалистические движения были замещены принудительным членством в гитлеровской партии в 1930-х годах. Знаменитая кинодокументальная пропаганда Олимпийских игр в Мюнхене в 1936 году Лени Рифеншталь - ода физическому совершенству После Второй мировой войны коммунистическая Восточная Германия возвела физическую подготовку в ранг кумира, используя спортивные достижения для пропаганды режима.

Современные немцы продолжают заниматься спортом. Никому не надо напоминать о достижениях футбольных немецких команд на Кубке Европы и мира, немецкие спортсмены широко известны. Кроме того, немцы очень увлечены теннисом, гандболом, баскетболом, стрельбой, верховой ездой, хокеем, велоспортом, гонками «Формула 1» и многими другими видами спорта. Особое место в спортивной жизни Германии занимает студенческий спорт.

В 1870 году гимнастические общества в высших школах Берлина, Лейпцига и других городов Германии объединились в союз, который уже к 1910 году включал 26 вузов и назывался «Германский студенческий спортивный союз». С целью исследования программ по физическому воспитанию студентов и особенностей организации студенческих соревнований в различных странах в 1966 году во Всемирной федерации университетского спорта (FISU) был образован самостоятельный подкомитет.

Следует отметить, что сегодня условия обучения студентов претерпели существенные изменения. Это обусловлено, с одной стороны, стремлением университетов

получить более подготовленных абитуриентов и в этой связи осуществить более углубленную специализацию теоретической и практической подготовки студентов, что позволит студентам улучшить качество жизни после окончания высшего учебного заведения; с другой стороны - получить выдающихся спортсменов, тем самым содействовать укреплению престижа учебного заведения

Для занятий спортом и физкультурой для студентов вузов Германии создаются специальные условия: индивидуальный подход квалифицированных тренеров; дружелюбная и спокойная атмосфера; фиксированная абонентская плата; удобный график занятий и тренировок в спортивных клубах; своевременное информирование студентов; открытый финансовый отчет.

На развитие массового спорта и организацию оздоровительных мероприятий для студенческой молодежи в свободное время в ФРГ направлена политика министерств соответствующего профиля.

Оказание помощи в развитии массового спорта и физкультурно-рекреативных занятий в свободное время - задача правительств земель, спортивных организаций, общин земель Германии. Главные направления - финансирование строительства спортивных сооружений и развитие спорта в школах и вузах [3, с.425].

В настоящее время система высшего образования в Германии не очень сильно отличается от Российской, но в Германии право выбрать нужные предметы и составить свое личное расписание остается за студентом. Анализ содержания профессиональных образовательных программ и учебных планов подготовки в области гуманитарных, технических и социально-экономических наук Университета Фридрициана в г. Карлсруэ, Высшей технической школы в г. Дармштадте, Бременского университета, Университета в г. Касселе показал отсутствие дисциплины «Физическое воспитание» как обязательного учебного предмета. Так как нагрузка в течение семестра получается достаточно высокой, лишь некоторые студенты выбирают такой предмет как физическая культура.

Все это обуславливает то, что вузах Германии вопросы физической культуры и спорта реализуются в мероприятиях по организации досуга студентов. Студенты вузов, углубленно специализирующиеся в спорте, проводят учебно-тренировочные занятия в различных, как правило, муниципальных, центрах спортивной подготовки.

Коме того, огромное предложение секций может удовлетворить любого любителя спорта. Можно записаться в тренажерный зал, бассейн, гребля, гимнастика в парке, скалолазание, бадминтон, волейбол и многое другое. В секций присутствует даже сноубординг.

Среди студентов наиболее популярны («пятерка» лучших) следующие виды спорта: теннис, волейбол, легкая атлетика, баскетбол, плавание.

Значительную помощь развитию студенческого спорта оказывают министерства всех 16 земель Германии. Названия министерств, содействующих вузовскому спорту, варьируют от Министерства по науке и искусству до Государственного министерства по делам культов.

У каждого студента Германии есть возможность посещать бесплатные залы при университетах, но, как правило, студенты занимаются физической культурой в различных фитнес центрах. Цена месячного абонемента в таких центрах колеблется от 20 до 30 евро, все зависит качество тренажеров и количества занимающихся людей.

Таким образом поддержка студенческого спорта в Германии носит системный характер и является одним из приоритетных направлений государственной молодежной политики.

Литература

1. Акиншина И.Б., Содержание студенческого самоуправления в вузовской образовательной системе Германии / И.Б. Акиншина, И.Ф. Исаев // Вестник Тамбовского государственного университета. Сер. «Гуманитарные науки». – 2010. – Т. 82, вып. 2. – С. 112–115.
2. Германия. Факты: – Франкфурт-на-Майне: Изд-во: Societäts-Verlag, 1996. – 554 с.
3. Синенко Г.С. Социально-педагогические условия формирования рекреативно-оздоровительной деятельности студенческой молодежи: автореф. дис. канд. пед. наук:– М., 2011. – 22 с.
4. Die Studentische Selbstverwaltung berichtet / Studentenwerk Berlin. URL: http://www.studentenwerk-berlin.de/wohnen/studentische_wohnanlagen/biesdorf/_node/whtexte/724_text1.html (дата обращения 02.11.2015).
5. Sport hält Studenten fit. Studentenwerk Berlin. URL: www.studentenwerk-berlin.de/mensen/fit_for_fun/2739038.html (дата обращения 02.11.2015).
6. Sportprogramm der Universität Mainz. URL <http://www.hochschulsport.uni-mainz.de/Downloads/Programmheft.pdf> (дата обращения 01.11.2015).
7. Technische Universität Dresden. URL: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/usz/gremien_vereine/sportreferat (дата обращения 12.11.2015).
8. Universität Bremen. URL: <http://www.uni-bremen.de/suchen.html?q=sport+studentische+selfverwaltung> (дата обращения 12.11.2015).
9. Акиншина И.Б., Исаев И.Ф., Карабутова Е.А. Деятельность студенческого самоуправления в вузах германии по организации спортивных и физкультурно-рекреативных мероприятий // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3; URL: www.science-education.ru/123-20224 (дата обращения: 09.11.2015).

научное издание

***II Международной научно-практической конференции
«ИННОВАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НАУКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ:
КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД»
Том II***

Подписано в печать 25.01.2016. Формат 60*84/16
Бумага множительных аппаратов. Печать на ризографе.
Усл.печ.л. 11,25. Тираж 500 экз. Заказ 674
Абхазский государственный университет
Отдел множительной техники
Республика Абхазия, г. Сухум
ул. Университетская, 1.