

**ДЕПАРТАМЕНТ ВНУТРЕННЕЙ И КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ
БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ**

**НЕГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ИНСТИТУТ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПЕДАГОГИКИ»**

**ОБЛАСТНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«БЕЛГОРОДСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ»**

**МАТЕРИАЛЫ
МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ
«ИННОВАЦИОННЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

30 АПРЕЛЯ 2019 ГОДА

Часть 2

Белгород 2019

74.5
Н66

Выпускается по решению
редакционного совета ОГАПОУ «БПК»
(Протокол № 1 от 10.09.2019 г.)

Рецензент:

И.И. Миронович, заместитель руководителя отдела по экспериментальной и инновационной деятельности НОУ ДПО «Институт системно-деятельностной педагогики»

Редакционный совет:

Е.И. Сердюкова, заместитель директора по УМР ОГАПОУ «БПК»;
Т.В. Бурченко, преподаватель общеобразовательных дисциплин, кандидат биологических наук ОГАПОУ «БПК»;
И.В. Шевченко, преподаватель общеобразовательных дисциплин, кандидат биологических наук ОГАПОУ «БПК»;
Н.И. Дыбова, методист ОГАПОУ «БПК»;
Г.М. Ганзикова, преподаватель русского языка ОГАПОУ «БПК»;
Г.И. Оршанская, преподаватель русского языка ОГАПОУ «БПК»;
Е.П. Харина, преподаватель русского языка ОГАПОУ «БПК».

Инновационные пути развития современного образования: материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Белгород: Тип. «Принт-Мастер», 2019. – Часть 1.–381 с.

В настоящий сборник вошли научные статьи межрегиональной научно-практической конференции, в которых представлен позитивный опыт педагогических работников, актуальные проблемы и перспективы образования.

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

Содержание сборника представляет интерес для студентов учреждений высшего и среднего профессионального образования, специалистов, интересующихся проблемами образования.

СОДЕРЖАНИЕ

3. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.

- Антонова Т.В., Домашенко Т.Е., Щеглова Е.В.* Коррекционно-развивающее обучение математики детей с ОВЗ. 10
- Балабанюк В.А., Шипилова О.П.* Основные направления социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении. 13
- Башикирева Н.Т.* Опыт внедрения инклюзивного образования в рамках общеобразовательной школы. 16
- Безкровная Е.А., Немькина Е.Е., Солошина Н.Н.* Система подготовки школьников с ОВЗ к написанию изложения. 21
- Бекназарова М.Ю., Болотова Н.А., Воробьева С.В.* Психолого-педагогические аспекты воспитания и обучения детей с ОВЗ. 25
- Бекназарова М.Ю., Гудыменко К.Ю.* К вопросу о готовности студентов специальности «Адаптивная физическая культура» к работе в условиях инклюзивного образования. 28
- Белоконь Н.А., Манакова Л.А., Полуэктова В.С.* Обучение детей с нарушением слуха: инклюзия или нет? 32
- Блинова Е.О., Новосельцева Н.А., Коваленко М.В.* Моделирование комфортной образовательной среды для детей с общим недоразвитием речи. 36
- Бойко И.А.* Инклюзивное образование: проблемы и пути их решения. 40
- Булгакова Ж.В., Якушевич Е.И., Бердова Н.Ф.* Работа над текстом по развитию слуховых представлений у детей с нарушением слуха. 43
- Воротникова И.А., Дроздова Т.А., Мартемьянова О.В.* Духовно-нравственное воспитание младших школьников, как главный аспект образования. 47
- Гладышко Н.В.* Инклюзивное обучение детей с задержкой психического развития в дошкольном учреждении. 50
- Голдобина Л.М., Сокоровская Г.И.* Психологический комфорт как составляющая здоровья младшего школьника. 53
- Голубоцких Н.А., Токарева М.В.* Особенности проведения уроков музыки (музыкально-ритмических занятий) с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. 56
- Гребенькова Н.В., Прокопенко Е.М., Чуева Л.М.* «Особый» ребёнок в образовательном процессе. 62
- Грибова М.М., Головченко Н.Л.* Значение междисциплинарного подхода в реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ. 66
- Губарева Н.Н., Прохорова О.А., Дюкарева О.В.* Психологическое педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченным

возможностями здоровья.	69
<i>Драгунова Е.В., Семибратченко Т.В.</i> Инклюзивное образование: проблемы и перспективы.	71
<i>Емельянова И.А., Акинина Л.И., Игумнова Е.В.</i> Актуальные проблемы организации инклюзивного образования в школе.	73
<i>Ершова Е.Л.</i> Применение в учебной деятельности активных методов обучения у детей с нарушением слуха.	79
<i>Зубкова Е.А.</i> Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья.	82
<i>Калинина Т.В., Соловьева И.И., Павленко Л.Л.</i> Особенности обучения детей дошкольного возраста с нарушенным слухом.	85
<i>Каменева Л.Д., Кудрявцева Е.С., Моисеева О.М.</i> Система работы по формированию связного письменного высказывания глухих школьников при обучении написанию изложения.	90
<i>Кожина А.А., Вострикова Е.А., Черепкова Д.А.</i> Взаимодействие специалистов образовательного учреждения с родителями как фактор инклюзивного образования.	93
<i>Котикова Л.В.</i> Проектирование урока в инклюзивном классе.	95
<i>Куликова Т.Л.</i> К вопросу о роли сформированности детско-родительских отношений в успешной адаптации детей с ОВЗ к школе.	97
<i>Куриленко В.Н.</i> Речедвигательная ритмика как средство коррекционного воздействия на детей с ограниченными возможностями здоровья с нарушениями звукопроизношения.	100
<i>Лебедева Е.Д.</i> Развитие речи у слабослышащих детей дошкольного возраста в непосредственно образовательной деятельности (НОД).	103
<i>Литвинова Н.С., Крутых Е.А., Чумакова А.В.</i> Роль игры в воспитании и всестороннем развитии детей с ОВЗ.	105
<i>Логвинова И.Н., Филимонова И.Е., Комиссарова В.Н.</i> Инновационный потенциал и особенности реализации дидактической системы деятельностного метода в образовании (из опыта работы с детьми с ОВЗ).	108
<i>Маркова О.Н., Выглазова А.А.</i> Особенности воспитательной работы со слабослышащими детьми в условиях школы-интерната.	111
<i>Миненкова Л.А.</i> Инклюзивное образование: реальная проблема современного образования в России.	114
<i>Мироненко О.В.</i> Гиперактивный ребенок в школе - секреты эффективного взаимодействия.	117
<i>Некрылова М.И., Ряснянская О.И.</i> Структура сопровождения детей с ОВЗ учителем-дефектологом в детском саду комбинированного вида.	121
<i>Носатова Н.А., Калинина Е.И., Придворова О.М.</i> Реализация адаптированных образовательных программ для детей с огра-	123

	ниченными возможностями здоровья.	
	<i>Нудель Е.Л., Заречная Е.В., Головки И.Н.</i> Применение наглядного метода как средство развития познавательной и речевой деятельности у детей с нарушением слуха.	126
	<i>Орехова В.И.</i> Формирование у студентов основ lean & green мышления.	129
	<i>Плеханова А.Ю., Голосная Т.В., Карташова Е.С.</i> Формирование жизненных компетенций детей с РАС на уроках домоводства.	133
	<i>Плеханова Н.Л., Просвирина Я.Н.</i> Инклюзивное образование как ресурс создания толерантной среды.	135
	<i>Попова Г.М., Чеботаева Л.И.</i> Инновационные технологии обучения старших дошкольников с нарушением слуха.	137
	<i>Прышко В.Н., Умникова Е.А.</i> Воспитание и обучение дошкольников с нарушенным слухом.	140
	<i>Рожкова И.Н., Савенкова С.Н., Короткая Н.Ю.</i> Коррекционная работа по развитию коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха.	144
	<i>Седых Н.В.</i> Направления психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении.	147
	<i>Станкевич А.В., Евстафьева С.А., Борисенко Л.П.</i> Инклюзивное образование российского образования.	149
	<i>Топунова Е.А., Манаева Л.С., Мирошниченко Н.В.</i> Инклюзивное образование.	152
	<i>Ушакова Ю.С., Русанова Е.Д., Серых О.П.</i> Включение инклюзивного образования в ДООУ.	155
	<i>Хоменко П.А., Окунева В.Ф.</i> Речевое развитие детей с ОВЗ посредством дидактических игр.	157
	<i>Черных Л.В., Беседина И.Н., Леннерт Т.В.</i> Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха младшего возраста.	160
	<i>Чунихина Г.В., Тимошенкова Л.Н., Бутенко В.И.</i> Развитие коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха в игредраматизации.	163
	<i>Шалагина И.Н.</i> Особенности работы с обучающимися из числа лиц с ОВЗ и инвалидностью при обучении по профессии «Повар, кондитер».	167
	<i>Щелокова А.С.</i> Современные технологии в обучении и воспитании детей с ОВЗ.	170
	<i>Яковлева Т.Г., Орлова Н.А.</i> Особенности методической работы воспитателя по музыкальному развитию дошкольников с ОВЗ.	173
4.	СТУДЕНЧЕСКИЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.	177
	<i>Абрамова А.В., Бекназарова М.Ю.</i> Использование сюжетно-ролевых игр в развитии диалогической речи для детей с за-	

держкой психического развития.	177
<i>Аванесян А.О., Болотова Н.А.</i> Инклюзивное дошкольное образование детей с ОВЗ.	183
<i>Алфимова В.Э., Котлова М.В., Кузьмина В.В.</i> Влияние «эффекта Моцарта» на развитие внимания дошкольников в процессе музыкальных занятий в ДОО.	186
<i>Бабынина Т.Н., Таранова В.Ф.</i> Ознакомление дошкольников с миром природы в дидактических играх.	190
<i>Белицкая В.А., Болотова Н.А.</i> Духовно-нравственное воспитание младшего школьника.	194
<i>Белянкина В.А., Шинкарева О.А.</i> Организация работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи по ручному труду.	197
<i>Бондарева Е.А.</i> Визуальное расписание как средство коррекции нежелательного поведения детей с расстройством аутистического спектра.	200
<i>Бондаренко Т.Н., Сазонова Е.В.</i> Формирование исследовательских умений у младших школьников на уроках окружающего мира.	205
<i>Бурченко Т.В.</i> Участие в конкурсах профессионального мастерства, научно-практических конференциях как условие профессионального роста преподавателя.	208
<i>Вильхивская А.С., Таранова В.Ф.</i> Возможности конструктора ТИКО в развитии дошкольников.	211
<i>Глуценко А.Д., Потапова Л.В.</i> Развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста через рисование в технике монотипия.	215
<i>Дорошина А.Г., Лупандина О.И.</i> Развитие коммуникативных универсальных учебных действий при использовании дидактических игр на уроках математики.	218
<i>Друзева И.А., Барсукова В.В.</i> Формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников средствами игровых технологий в образовательном процессе.	221
<i>Ерёмина О., Таранова В.Ф.</i> Роль игр-драматизаций в воспитании нравственных ценностей у старших дошкольников	223
<i>Жиликова Д.Е., Фадеева Е.Н.</i> Формирование исследовательских умений младших школьников в ходе выполнения межпредметных проектов.	226
<i>Жукова К.А., Потапова Л.В.</i> Обучение рисованию детей 2 младшей группы в процессе ознакомления с творчеством художников–иллюстраторов.	229
<i>Журавель А.Ю., Воробьева С.В.</i> Развитие внимания младших школьников с гиперактивным поведением на индивидуальных коррекционных занятиях.	232
<i>Злобина З.В., Барсукова В.В.</i> Формирование личностных универсальных учебных действий средствами коллективной и	

групповой формы организации деятельности.	236
<i>Исламова А.М., Ганзикова Г.М.</i> Развитие регулятивных универсальных учебных действий младших школьников на уроках русского языка.	240
<i>Исламова А.Ф., Котельникова Д.А.</i> Методы запоминания английских слов.	245
<i>Картамышева Д.З., Сазонова Е.В.</i> Воспитание экологической культуры младших школьников на уроках окружающего мира с помощью информационно-коммуникационных технологий.	247
<i>Ковалева А.В., Назаренко Т.А.</i> Использование грамматических сказок в развитии словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.	251
<i>Колесникова Ю.А., Попова Е.А.</i> Развитие фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста средствами наглядного моделирования.	254
<i>Комарова Е.Г., Воробьева С.В.</i> Методы, приёмы и упражнения для коррекции агрессивного поведения у младших школьников в учебно-воспитательном процессе.	257
<i>Костюк О.В.</i> Развитие тембрового слуха у старших дошкольников в процессе игровой деятельности.	262
<i>Кривогузова А.А., Воробьева С.В.</i> Формы внеклассной деятельности по формированию здорового образа жизни младших школьников в рамках инклюзивного образования.	265
<i>Кульпа Е.О., Бекназарова М.Ю., Воробьева С.В.</i> Работа с детьми аутистического спектра в рамках реализации проекта «Наставники» Белгородской региональной общественной организации «Синяя птица».	272
<i>Кульпа Е.О., Болотова Н.А.</i> Инновационные пути оказания психолого-педагогической поддержки гиперактивным детям	276
<i>Липка Д.О., Барсукова В.В.</i> Формирование культуры общения у младших школьников средствами тренинга во внеурочной деятельности.	279
<i>Лупенко А.А., Назаренко Т.А.,</i> Использование иллюстраций Н.А. Устинова при ознакомлении старших дошкольников с художественной литературой.	282
<i>Луцева А.В., Бекназарова М.Ю.</i> Психолого-педагогические условия развития внимания у слабослышащих школьников.	285
<i>Ляпина А.А., Тришина Г.В.</i> Развитие ловкости у старших дошкольников в русских народных подвижных играх.	288
<i>Макеева А.В., Болотова Н.А.</i> Формирование духовно-нравственной культуры личности младшего школьника как главная составляющая современного образования.	292
<i>Макеева А.В., Сазонова Е.В.</i> Формирование логических универсальных учебных действий у младших школьников на уроках окружающего мира.	296

<i>Макеева А.В., Филатова Е.В.</i> Англицизмы в речи современной молодежи.	300
<i>Мезенцева Д.М., Барсукова В.В.</i> Развитие интеллектуальных способностей младших школьников во внеурочной деятельности.	303
<i>Меркель Д.В., Стрелкова С.Г., Горошкова С.В.</i> Использование музыкально-игровой Су-Джок технологии для развития дикции и артикуляции на музыкальных занятиях в ДОУ.	306
<i>Мытник К.И., Назаренко Т.А.</i> Обучение детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом пересказу при использовании педагогической песочницы.	310
<i>Петренко Т.П., Цветчих Т.И.</i> Ознакомление старших дошкольников с миром профессий жителей Белгородчины в образовательной деятельности.	314
<i>Пилюгина Д.А., Филатова Е.В.</i> Сравнение русских и английских народных сказок.	321
<i>Родионова А.Н., Фадеева Е.Н.</i> Информационное зеркало как средство формирования информационной культуры младших школьников.	329
<i>Рудычева Д.Г., Шинкарева О.А.</i> Формирование представлений о множестве предметов у младших дошкольников на основе использования наглядности.	333
<i>Рязанцева Т.А., Гнедая О.Д.</i> Двигательные упражнения в режимных моментах как средство профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата у детей с общим недоразвитием речи.	337
<i>Савченко М.Н., Уразова Ю.Е.</i> Волонтерское движение как пространство для формирования социально-значимых компетентностей у юношества.	340
<i>Сергеева И.В., Ганзикова Г.М.</i> Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках русского языка средствами технологии развития критического мышления.	342
<i>Смирнова А.Ю., Уразова Ю.Е.</i> Особенности развития эмоционального интеллекта в условиях дополнительного образования детей.	347
<i>Соколова А.А., Бекназарова М.Ю.</i> Игровые технологии как средства коррекции агрессивного поведения у дошкольников.	349
<i>Судницин К.В., Шинкарева О.А.</i> Формирование временных представлений у старших дошкольников на основе использования визуальной наглядности.	353
<i>Твердохвалова Д.В., Потапова Л.В.</i> Природа как источник развития творчества в изобразительной деятельности старших дошкольников.	356
<i>Тертичная Л. А., Овчаренко Е. П.</i> Развитие вычислительных	

навыков младших школьников с трудностями в обучении на уроках математики.	359
<i>Тинькова П. Е., Кострюкова И.Л.</i> Интерактивный учебник «История авиации и космонавтики».	363
<i>Токарева Е. В., Шинкарева О.А.</i> Нравственное развитие - одна из основ формирования личности дошкольников.	365
<i>Торопцева С.А., Воробьева С.В.</i> Формы и методы экологического воспитания младших школьников с задержкой психического развития во внеклассной деятельности.	367
<i>Трухан Д.А., Гнедая О.Д.,</i> Использование фитболов как фактора, влияющего на формирование правильной осанки детей дошкольного возраста.	376
<i>Шахова Л.Д., Бекназарова М.Ю.</i> Развитие познавательной активности младших школьников с трудностями в обучении посредством интеллектуальных карт.	379
<i>Шестакова Т.Ю., Сазонова Е.В.</i> Формирование речевых умений младших школьников на уроках окружающего мира.	383
<i>Штрайб Я.А., Бекназарова М.Ю.</i> Интеллектуальные карты как средство развития связной речи дошкольников с речевыми расстройствами.	386
<i>Яхьябекова И.А., Мукабенова Г.Н.</i> Изучение уровня сформированности личностных универсальных учебных действий у младших школьников.	390
<i>Пономарева Р.А., Тришина Г.В.</i> Развитие творческого воображения у младших школьников на уроках изобразительного искусства.	393
<i>Шепелева И.Ю., Потапова Л.В.</i> Техника пальцевой живописи как средство формирования изобразительных умений в рисовании у детей 5 года жизни.	397
<i>Шувакина В.А., Потапова Л.В.</i> Развитие выразительности в рисунках по временам года у старших дошкольников средствами вариативных техник.	400
<i>Борзенкова С.А., Якименко Л.Ю.</i> Формирование логических универсальных действий младших школьников на уроках математики в процессе устных вычислений.	403
<i>Карпенко Н.В., Якименко Л.Ю.</i> Развитие регулятивных универсальных учебных действий младших школьников на уроках математики	407
<i>Рыжкова А.А., Якименко Л.Ю.</i> Формирование приемов рефлексии младших школьников в учебной деятельности на уроках математики.	411

3.ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Коррекционно–развивающее обучение математики детей с ОВЗ

Т.В. Антонова

Белгородская область,

ГБОУ « Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 23», учитель математики

Т.Е. Домашенко

Белгородская область,

ГБОУ « Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 23», учитель математики

Е.В. Щеглова

Белгородская область,

ГБОУ « Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 23», учитель математики

Обучение детей XIII вида в коррекционном классе на уровне математики. В специальной методике математики существуют специальные экспериментальные исследования, посвящённые совершенствованию обучения школьников с нарушением интеллекта. Важно при обучении таких детей при решении задач использовать упражнения, направленные на обогащение их фактического опыта, сравнения и сопоставления, дидактических игр, наглядности, схематических рисунков, различных форм записи содержания и решения задач, а также предметно – практических упражнений, направленных на конкретизацию содержания задач.

Основные задачи специальной (коррекционной) школы при обучении детей XIII вида – максимальное преодоление недостатков познавательной деятельности и эмоционально – волевой сферы умственно отсталых школьников подготовка их к участию в производительном труде, социальная адаптация в условиях современного общества.

При обучении таких детей необходимо добиваться решению главной задачи: добиться овладения учащимися системной доступных математических знаний, умений и навыков, необходимых в повседневной жизни и в будущей профессии так прочно, чтобы они стали достоянием учащихся на всю жизнь.

Обучение математики учащихся с нарушением интеллекта не должно носить характера механического заучивания и тренировок. Знания должны быть осознанными. От предметной, наглядной основы следует переходить к формированию доступных математических понятий, подводить учащихся к обобщениям и на их основе выполнять практические работы.

В процессе обучения математике перед учащимися должна становиться задача применения полученных знаний в разных условиях, чтобы успешно решить эту задачу, учитель должен тщательно отбирать приемы и методы обучения, их целесообразного использования в учебном процессе.

При изучении данной темы учитель не должен прибегать к «натаскиванию» учащихся в решении задач данного вида, использовать однотипные формулировки или вопросы. Это может привести к формализму в знаниях, видимости знаний.

Одной из следующих специфических задач при обучении детей с нарушением интеллекта является преодоление недостатков их познавательной деятельности и личностных качеств.

В результате взаимодействия учителя и учащихся развивается элементарное математическое мышление учащихся, формируются и корректируются такие формы обучения, как сравнение, анализ, синтез, развиваются способности к обобщению и конкретизации, создаются условия для коррекции памяти, внимания и других психических функций. У учащихся развивается речь, обогащается специальными математическими терминами и выражениями, пополняется их словарный запас.

Обучение математике организует и дисциплинирует ребят, способствует формированию аккуратности, настойчивости, воли, воспитывает привычку к труду, умению довести начатое дело до конца.

Следующей важной задачей при обучении математике является решение воспитательных задач.

Самое главное- это подготовка учащихся к жизни, к трудовой деятельности. Реализация при обучении математике образовательной, коррекционно-воспитательной и практической задачи в условиях коррекционной школы возможна лишь при тесной связи преподавания математики с другими учебными дисциплинами, особенно с трудом. Задача учителя математики и любого другого предмета состоит в том, чтобы показать, что знания, полученные по данному предмету, обогащают и дополняют знания по другим предметам.

Сведения, полученные на других уроках, могут быть использованы при составлении арифметических задач, числовых выражений.

Например, знания исторических дат, границ нашего государства, длин рек, высота гор урожайности отдельных культур, средней массы животных, размеров изделий, изготовленных на уроках труда, времени, затраченных на их изготовление и другие.

Особенности усвоения учебного материала в коррекционной школе детьми с ОВЗ.

Успех в обучении математики детей с нарушением интеллекта зависит от особенностей овладения математическими знаниями и от индивидуальной особенности каждого учащегося. Эти учащиеся воспринимают задачу не полностью, а частями. Они не мечтают провести анализ и синтез задачи самостоятельно. Не могут выбрать правильный путь решения задачи. Часто допускают ошибки в выражениях, содержащих два и более действий, т.к. не могут правильно определить порядок действий. Одной из отличительных особенностей усвоения учебного материала является краткосрочность его запоминания. Приобретённые знания сохраняются неполно, неточно, объединение знаний происходит с трудом.

Следующей немаловажной причиной является отрыв математической терминологии от жизни, от конкретных представлений, реальных образов.

Общие цели и задачи изучения курса математики для детей с ОВЗ, имеющих сложную структуру дефекта (нарушение слуха и умственную отсталость) имеют специфические коррекционные особенности:

- развитие вычислительных навыков, математических и геометрических умений, позволяющих использовать их при решении задач математики и смежных предметов;

- прикладная направленность через систематическое обращение к примерам, раскрывающим возможности и значение применения математических понятий к изучению действительности; к умению применять приобретённые знания при решении практических задач.

- формирование элементарных основ научного мировоззрения, развитие познавательных способностей, воспитание таких черт личности, как настойчивость, целеустремленность, взаимопомощь, аккуратность, самостоятельность. Развитие наблюдательности, внимания, творческого воображения, словесно-логического мышления, умения кратко и точно формулировать мысли;

- формирование словесной речи, обогащение речи математической терминологией и фразеологией, а также не специфичным для математики, но необходимым для её усвоения словарным составом.

Любое содержание, передаваемое глухим детям может быть растолковано различными средствами: демонстрацией предметов, действий, изображений; рисунками, символами, чертежами, формулами, схематичными изображениями; жестами, сопоставленными со знакомыми ситуациями и объектами.

Для адекватной передачи любой информации в определённой мере допустимо использование языка жестов. Однако высшим уровнем усвоения знаний выступает только язык слов.

У детей, обучающихся по программе вспомогательных школ, снижена способность к обобщению, это проявляется в механическом заучивании правил, определений, без понимания их смысла. На уроках математики широко применяются практические работы и дидактические игры. Особенно они эффективны при закреплении изученных тем.

Литература

1. Перова М.Н. Методика преподавания математики во вспомогательной школе – М., 1999
2. Перова М.Н., Эк В.Н. обучение элементам геометрии в коррекционной школе -М., 1997
3. Перова М.Н. Дидактические игры и занимательные упражнения по математике

Основные направления социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении

*В.А. Балабанюк,
Белгородская область,
МБОУ «Томаровская СОШ №1»
педагог-психолог,
О.П. Шупилова,
Белгородская область,
МБОУ «Томаровская СОШ №1»
социальный-педагог*

Одной из важнейших задач для любого общества является воспитание и социализация подрастающего поколения, его подготовка к самостоятельной жизни и труду.

Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) школа является одним из важнейших факторов социализации. Поэтому в представлении детей с ограниченными возможностями здоровья о своем будущем школа занимает существенное место. Часто у обучающихся с ОВЗ имеются отклонения в развитии, связанные с перенапряжением нервной системы ребенка, а также с наличием различных болезненных состояний нервной системы – неврозов. У значительной части детей с ограниченными возможностями наблюдаются затруднения в усвоении программного материала, связанные с нарушением развития речи и особенностями их психической деятельности. Поэтому в образовательном учреждении необходимо создание условий для развития каждого ученика через совершенствование системы преподавания. По мнению Р.Д.Триггер, сформированные знания, умения и навыки являются основой для успешной социализации таких детей. Однако не менее важно развивать у них коммуникативные навыки, способность сопереживать, управлять своим поведением и планировать свою деятельность.

Для успешной социализации ребёнка с ОВЗ педагогам школы необходимо работать над решением основных проблем:

- создание условий для комфортного включения «особого» ученика в пространство класса, а в перспективе, школы;
- формирование у ребёнка с ОВЗ доверия к окружающим, поддержка у него желания находиться в обществе.

На этапе вхождения в школьную жизнь самым актуальным вопросом является успешная адаптация ребёнка к изменившимся условиям, формирование позиции «Я школьник» и овладение навыками учебной деятельности. К началу обучения в школе у большинства 7-летних детей происходит смена ведущей деятельности. Дети с ограниченными возможностями здоровья «задерживаются» в дошкольном периоде и сохраняют как ведущую игровую деятельность. Поэтому коррекционно-развивающая работа долж-

на организовываться на уровне интересов и актуальных возможностей конкретного ребёнка.

Играя, ребёнок учится социально взаимодействовать сначала с педагогом-психологом, а позже с остальными детьми, одноклассниками. Коллективная игровая деятельность, которую следует вводить только после овладения игрой в парах, стимулирует у ребёнка с ОВЗ развитие, как духовных, так и физических способностей, волевых качеств, определённых черт характера, формирует установки относительно себя и окружающих. Исполнение определённых ролей «заставляет» ребёнка действовать не по желанию, а по предписанию роли.

В работе с «особыми» детьми наблюдается их слабое желание взаимодействовать с другими детьми, неумение общаться, договариваться, общая слабая или чрезмерно высокая активность. Игнорирование взрослыми перечисленных недостатков постепенно приводят к возникновению конфликтов. Учитывая этот факт, приоритетным направлением в работе педагога-психолога должно стать создание благоприятного психологического климата. Параллельно этому необходимо работать со страхами учащихся, с повышенной тревожностью, проводить продуманное объединение в партнёрские игровые отношения. Постепенно игровая деятельность оказывает необходимое воздействие на развивающуюся личность ребёнка и его социализацию.

Основными задачами работы педагогов с учащимся с ОВЗ должны стать:

- помощь детям с ОВЗ в развитии наблюдательности и критичности мышления;
- максимальное развитие умения использовать полученные знания на практике;
- привитие навыка самостоятельности в поиске и использовании необходимых знаний.

В учебной же деятельности средствами социальной адаптации могут стать дидактические игры, решения различных проблемных ситуаций, специально организованное общение, игровые ситуации и др. Систематическое использование заданий практической направленности позволит значительно повысить успешность обучения детей с ОВЗ.

Исследовательская деятельность, организованная в соответствии с актуальными возможностями и особенностями ребёнка с ОВЗ, будет постоянно активизировать и поддерживать познавательный интерес, способствовать развитию коммуникативных навыков, повышать мотивацию и самооценку учащегося.

Включение ребёнка с ОВЗ в работу над проектом позволит ему отработать навыки взаимодействия с остальными участниками команды, осознать значение социальных ролей в процессе работы над проблемой.

По развитию навыков коммуникации занимаются и логопеды, и педагоги-психологи, и учителя и воспитатели во всех видах совместной организованной деятельности. Необходимо сформировать потребность в обще-

нии, отсутствие страха перед вербализацией, умение выражать свои мысли с помощью речевых средств. На логопедических занятиях ведется планомерная работа по структурированию лексического материала, грамматическому оформлению речи и связности высказываний, что позволяет не чувствовать себя отторгнутыми и непонятыми, дает возможность по мере сил участвовать в общественной и культурной жизни как внутри учреждения, так и вне его стен.

Необходимым аспектом социализации является развитие духовных способностей ребенка. Занятия музыкой, изобразительным искусством, танцами гармонизируют личность ребенка, делают его более восприимчивым к прекрасному, вызывают эмоциональный отклик, учат видеть прекрасное в обыденном.

Кроме того, для детей с ОВЗ школьного возраста необходимо посещение различных музеев, где не только знакомятся с достижениями науки и культуры, но и учатся вести себя в обществе, усваивают морально-этические нормы.

Все это способствует установлению комфортного контакта с внешним миром, создает ребенку с ограниченными возможностями здоровья оптимальный режим общения, который обеспечивает в значительной мере его правильную социализацию, воспитывает необходимые навыки обращения с окружающими, формирует коллективные отношения.

Не менее важно для социализации детей с ОВЗ их психологическое и эмоциональное благополучие. Педагоги, работающие с детьми ОВЗ, должны учитывать особенности каждого ребенка, чувствовать его настроение, эмоциональное состояние, с пониманием относиться к его потребностям и желаниям.

Так, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в изменении способов подачи информации. Необходимо предоставление особых условий, например, изменение формы выполнения задания, частичное его выполнение. Некоторым учащимся на время выполнения задания необходимо остаться одним в изолированном от внешних звуков классе. Возможно изменение типа выполнения задания: вместо письменного – устное, выполнение учебных тестов на компьютерном тренажере. Для детей с различными формами нарушения здоровья особенно необходимо добиваться развития навыка адекватного восприятия результатов своей деятельности, не вызывая излишней нервозности и тревожности.

Большое внимание необходимо уделять физическому здоровью и развитию детей. Зачастую обучающиеся с ОВЗ моторно неловки, болезненны, астеничны, утомляемы, что сказывается на процессе обучения. Поэтому важным аспектом работы является закаливание, фитотерапия, соблюдение режима дня, привитие навыков здорового образа жизни. Использование здоровьесберегающих технологий позволяет снизить заболеваемость, увеличивает выносливость и работоспособность детей.

Первые навыки социального поведения учащиеся получают ещё в дошкольном детстве, в семье. Родители детей с ОВЗ - достаточно сложная

категория. От их установок, целей воспитания и отношения к ребёнку зависит успех формирования личностных качеств их детей. Грамотная и систематическая работа специалистов социально-психологической службы школы поможет наладить эффективное взаимодействие родителей и педагогов школы, сделать его более продуктивным, определить пути совместной деятельности, направленной на максимальную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья. Родители, в свою очередь, ощутив поддержку специалистов школы, станут более активными в социальном плане, объективнее оценят проблемы и возможности своих детей.

Таким образом, роль школы в социализации учащихся является чрезвычайно важной. Результативность процесса социализации ребёнка с ОВЗ зависит от эффективного взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса, целенаправленной поддержки и максимального раскрытия потенциала учащихся в различных формах жизнедеятельности. Успешная социализация ребёнка с ОВЗ возможна только при комплексном подходе, учёте всех особенностей и факторов, влияющих на социальное развитие ребёнка.

Литература

1. Г.В. Алферова. Новые подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Дефектология. - 2001. - №3. - С. 10-17
2. А.Л. Битов. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Проблемы интеграции и социализации. – М., 2000. – 198 с.
3. М.С. Староверова, Е.В. Ковалев, А.В. Захарова. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. Методическое пособие. - М.: изд. центр ВЛАДОС, 2014г.
4. <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2018/01/22/rol-shkoly-v-sotsializatsii-rebyonka-s-ovz>
5. http://www.oktsosh.net/Znamenschikova/socializacija_detey_s_ovz..pdf
6. <https://infourok.ru/socializaciya-detey-s-ovz-v-usloviyah-obscheobrazovatelnoy-shkoli-iz-opita-raboti-3342903.html>

Опыт внедрения инклюзивного образования в рамках общеобразовательной школы

*Н.Т. Башкирева
Белгородская область,
МОУ «Уразовская СОШ №1» Валуйского района
Белгородской области, учитель математики*

Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором все дети, в независимости от их физических, психиче-

ских, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку. Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Сегодня инклюзивное образование называют наиболее прогрессивным: ребёнка не вырывают из семьи. Кроме того, считается, что постоянное общение со здоровыми сверстниками помогает особенным детям адаптироваться в обществе, здоровые же ребята учатся сочувствию и сопереживанию. По информации регионального департамента образования, в Белгородской области в этом учебном году в 983 инклюзивных классах очно учится 3136 детей с ограниченными возможностями здоровья.

Категории детей для инклюзии: ЗПР, нарушение ОДА, с нарушением слуха, с нарушением эмоционально-волевой сферы, с нарушением зрения, с нарушениями речи.

Каждая школа, включающая в процесс обучения инклюзию, в работе учитывает ФГОС, на основе которого и проводится разработка индивидуальных уникальных программ. Учебные индивидуальные инклюзивные программы требуют равного подхода к учащимся, учитывая интеллектуальные, физические, языковые, культурные способности и таланты. Учебная программа не является предписывающей и предусматривает гибкий подход к обучению. Дифференцированный подход также является частью структуры инклюзивного образования. Акцент заключается в разработке наименее ограничительной среды для всех учащихся. Инклюзия – это не просто модное нововведение, но вызов времени, связанный с различными факторами: общим ухудшением состояния здоровья детского населения, желанием родителей и детей-инвалидов получать образование на равных условиях и в удобной среде; демократическими преобразованиями в обществе. Эти объективные условия заставляют педагогов пересматривать традиционные уклады классической системы образования, все больше ориентируя ее на индивидуализированный и персонализированный подход, делая общую стандартную программу доступной для всех. Размышляя о необходимости и перспективности инклюзивного образования, некоторые родители здоровых детей выражали недоверие к способности инклюзивного образования содействовать развитию детей с особыми потребностями. Заметим, что умеренная часть родителей считает, что наличие в классе детей с особыми потребностями воспитывает у других детей положительные качества: человечность и толерантность. При этом родители детей с особыми потребностями в большинстве случаев именно социализацию считают основной целью и результатом инклюзивного образования для своего ребенка. Возможность пребывания в кругу своих здоровых сверстников

предоставляет таким детям толчок к адаптации в окружающей среде.

МОУ «Уразовская СОШ №1» – это массовая школа адаптивного типа. Контингент учащихся, на который рассчитана школа, смешанный, есть учащиеся одаренные, нормально развивающиеся и дети, нуждающиеся в коррекционно-развивающемся обучении. В каждом общеобразовательном классе у нас в школе есть дети с задержкой психического развития (ЗПР) от 1 до 3 человек из 20. Математика является одним из основных предметов в усвоении образовательной программы средней школы, поэтому основные задачи преподавания математики заключаются в том, чтобы максимально использовать математические знания для повышения уровня общего развития детей с ЗПР, на уроках математики осуществлять коррекцию недостатков познавательной сферы, развивать и воспитывать ряд личностных качеств (целенаправленность, терпеливость, работоспособность, трудолюбие, самостоятельность, самоконтроль и др.); развивать умение планировать работу, прогнозировать результат своей деятельности и доводить начатое дело до завершения [1]. Ученики общеобразовательного класса опираются на большой активный фонд знаний и ранее усвоенные способы умственных операций, в более короткий срок усваивают новые понятия, приводят их в соответствие с ранее усвоенными знаниями. Детям же, страдающим от ЗПР, имеющим ограниченный активный фонд знаний и не владеющим рациональными способами усвоения материала, требуется для этого значительно больше времени. Значит, таким учащимся нужно давать разнообразное количество задач, чтобы они овладели основными способами их решения. Такие дети, привыкнув решать задачи одним способом, не могут отыскать других способов, подходов. Они не в состоянии рационально спланировать свою учебную деятельность: они медленнее, чем ученики общеобразовательного класса, пишут, считают, у них в целом прослеживается более низкий уровень работоспособности при сохранении типичной динамики его в течение недели.

Меняются требования к режиму организации урока в инклюзивном классе. Ход урока зависит от того, насколько соприкасаются изучаемые темы у учеников с разными образовательными потребностями, как они усвоили предыдущую тему, какой этап обучения взят за основу (изложение нового материала, повторение пройденного, контроль знаний, умений и навыков). Если у всех учащихся класса тема общая, то изучение материала ведется фронтально и дети получают знания того уровня, который определяется их программой. Закрепление и отработка полученных знаний, умений и навыков строятся на разном дидактическом материале, индивидуально подобранном для каждого ученика (карточки, упражнения из учебника, тексты на доске и т.д.). Если изучается разный программный материал и совместная работа невозможна, то в таком случае урок выстраивается по следующей структуре: учитель сначала объясняет новый материал по типовым государственным программам, а учащиеся с ограниченными возможностями здоровья в это время выполняют самостоятельную работу, направленную на закрепление ранее изученного [2]. Далее для закрепления

вновь изученного материала учитель дает классу самостоятельную работу, а с группой учащихся, имеющих особенности в развитии, организует работу, предусматривающую анализ выполненного задания, оказание индивидуальной помощи, дополнительное объяснение и уточнение, объяснение нового материала. Такое чередование деятельности педагога продолжается в течение всего урока. При необходимости учитель может дополнительно использовать карточки-инструкции, в которых отражен алгоритм действий школьника, приведены различные задания и упражнения. Такой педагогический прием используется как с детьми с сохранными психофизическими возможностями, так и с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. В зависимости от количества тех и других детей в классе. Если учитель не в состоянии уделять много времени на уроке учащемуся с умственной недостаточностью, он может использовать для него карточку с алгоритмом заданий. Или, наоборот, если учитель вынужден отвлечься для объяснения сложной темы для детей с ограниченными возможностями, значит, сильные дети выполняют какие-то задания по карточкам.

Методы и приемы учителя – это средства, при помощи которых он добивается решения задач урока или занятия. Их следует умело отбирать и использовать. Комбинировать или менять средства и методы так, чтобы при этом происходила смена видов деятельности учащихся, чтобы менялся доминантный анализатор, чтобы во время работы было задействовано как можно больше анализаторов – слух, зрение, моторика, память и логическое мышление в процессе восприятия материала. Учет особенностей учащихся предполагает соотнесение не только формы и содержания занятия, его методов и приемов проведения, но и личностный, а не нормативный характер оценки достижений ученика. Конечно, работая с детьми с ограниченными возможностями, необходимо учитывать и их психологические особенности. Если «особому» ребенку трудно отвечать перед всем классом, то ему дается возможность представить выполненное задание в малой группе. Работа в группах позволяет таким ученикам раскрыться и учиться у своих товарищей. Хороший результат дает и распределение учащихся по парам для выполнения проектов, чтобы один из учеников мог подать пример другому. Но ошибкой было бы все время помогать «особому» ребенку, ему надо позволить в каких-то случаях принять самостоятельное решение, похвалить и, таким образом, учить решать проблемы, справляться с ситуацией. Наиболее приемлемыми методами в практической работе учителя с учащимися, имеющими ОВЗ, считаем объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично поисковый, коммуникативный, информационно-коммуникационный; методы контроля, самоконтроля и взаимоконтроля. Использование ИКТ органично дополняет традиционные формы работы, расширяя возможности организации взаимодействия учителя с другими участниками образовательного процесса. Использование программы создания презентаций представляется очень удобным. На слайдах можно разместить необходимый картинный материал, цифровые фотографии, тексты; можно добавить музыкальное и голосовое сопровождение к де-

монстрации презентации. При такой организации материала включаются три вида памяти детей: зрительная, слуховая, моторная. Это позволяет сформировать устойчивые визуально-кинестетические и визуально-аудиальные условно-рефлекторные связи центральной нервной системы. В процессе коррекционной работы на их основе у детей формируются правильные речевые навыки, а в дальнейшем и самоконтроль за своей речью. Благодаря последовательному появлению изображений на экране, дети имеют возможность выполнять упражнения более внимательно и в полном объеме. Использование анимации и сюрпризных моментов делает коррекционный процесс интересным и выразительным.

Метод проектов – один из интерактивных методов инклюзивного обучения. Проектное обучение способствует повышению личной уверенности учащихся, развивает коммуникабельность и умение сотрудничать, развивает у учащихся исследовательские умения и практические навыки работы с материалом.

Результаты инклюзии таковы. Дети получают полноценное образование, чтобы жить полной жизнью. Взгляды и мнения детей становятся важными для окружающих. Конечно, педагогам нелегко работать в разнородном классе, но результаты того стоят – по мнению исследователей, корректируются даже серьезные задержки в детском развитии. В инклюзивном классе складывается особый этический фон учебно-воспитательного процесса: ведь педагогическое общение с детьми проникнуто оптимизмом, уверенностью в том, что совместными усилиями учителя, сверстников, родителей, других взрослых, участвующих в процессе инклюзивного образования все дети получают равные возможности и преодолевают возникающие у них трудности. Таким образом, инклюзия призвана обеспечить повышение качества образования, воспитания и социализации всех детей.

Литература

1. Организация образовательного процесса в классах 8 вида. Посашкова И.П., Четверикова Т.Ю., Кузьмина О.С., г. Омск, БОУДПО «ИРООО», 2011 г.
2. Психолого-педагогические инновации в коррекционных классах. Авторы-составители: Т.Н. Гордеюк, Л.И. Егошкина, Волгоград, 2009 г.

Система подготовки к написанию изложения школьников с ОВЗ

*Е.А. Безкровная,
Белгородская область,
ГБОУ «Белгородская коррекционная
общеобразовательная школа-интернат №23»,
учитель русского языка и литературы;
Е.Е. Немыкина,
учитель русского языка и литературы,
учитель-дефектолог;
Н.Н. Солошина
учитель русского языка и литературы,
учитель-дефектолог*

Целью представленной работы является описание специальных методов и приёмов работы над текстом, которые помогут обучающимся с нарушениями слуха подготовиться к итоговой аттестации.

Поиск новых путей обучения школьников с нарушениями слуха работе над текстом является весьма актуальным, так как выпускники школ I и II видов нередко затрудняются в понимании читаемого материала, пересказе текста, написании изложения по тексту, самостоятельном изложении своих мыслей при написании сочинения–рассуждения по проблеме текста.

Значительное отставание в развитии словесно-логического мышления обусловлено очень большими затруднениями у детей с нарушениями слуха в овладении словесной речью [1, с. 35]. У детей и подростков, имеющих тяжёлые нарушения слуха, наблюдается отставание и своеобразие в развитии не только памяти, мышления и речи, но и воссоздающего и творческого воображения (М.М. Нудельман, М.Ю. Рау, Е.Г. Речицкая, Е.А. Сошина).

По успешности запоминания связных текстов различия между детьми с нарушенным слухом и слышащими детьми очень велики. Слабослышащие и глухие отстают от слышащих по полноте и связности запоминания основных мыслей текста на 3-8 лет, причем у детей с нарушенным слухом наблюдаются значительные индивидуальные различия. Трудности запоминания текстов обусловлены недостатками развития речи и словесно-логического мышления у глухих детей [2, с. 27].

В работе над текстами важно учитывать недостатки, характерные для письменной речи глухих и слабослышащих старшеклассников, уделять внимание их предупреждению. Как показывает исследование Колтуненко И.В. [3, с.7], эти недостатки проявляются в неполном раскрытии темы и главной мысли, несоблюдении структуры письменной работы, бедности, однотипности языковых средств, однообразии синтаксических конструкций и большом количестве аграмматизмов. Для устранения этих недостатков необходима специальная система в процессе работы с текстами, пропедевтическая и коррекционная направленность работы учителя с учащи-

мися при построении текстов разного назначения, типа, стиля языкового оформления.

Знакомство с новым текстом начинается с подготовительной работы. Такая работа помогает расширить знания и представления по теме текста, сообщить новые сведения о событиях и явлениях, познакомить с автором текста, его жизнью и творчеством.

Существуют разные виды работы с текстами. Они могут взаимодополнять друг друга на уроке в зависимости от целей и задач самого урока.

1. Чтение текста, первичное знакомство с содержанием.

Если текст большой, целесообразно разделить его на части и с каждой частью работать отдельно. При этом дети выясняют значение непонятных им слов у учителя.

2. Работа над уточнением понимания содержания прочитанного текста.

Такая работа может проходить в виде беседы - диалога о прочитанном: учитель - ученик, ученик - ученик (при работе в группах или парах), ученик - учитель. Эта форма работы вызывает трудности, но вместе с тем и большой интерес у детей, она стимулирует их к построению правильных и сложных вопросов. Характер вопросов в 5-6 классах в основном касается содержания текста. В 7-8 классах вопросы усложняются, они помогают установить причинно-следственные связи, дать оценку поведения действующих лиц, определить основную мысль (идею) текста: Почему...? Зачем...? Кто из героев тебе понравился? Почему? Кто из героев тебе не понравился? Почему? Какая основная мысль (идея) текста?

В старших классах на первый план выходят вопросы, устанавливающие причинно-следственные связи, побуждающие к оценке поведения действующих лиц, раскрывающие проблему текста, позицию автора по данной проблеме, связывающие прочитанный текст с личным опытом и знаниями, побуждающие к рассуждению и обоснованию своего мнения. Школьникам предлагаются следующие задания: определите стиль текста и тип речи; сформулируйте основную тему и идею текста; определите особенности построения текста; разделите текст на абзацы и определите микротемы каждой части текста; составьте подробный план текста; выберите способы компрессии (сжатия) для каждой части текста; используя эти способы, сократите текст, сохраняя главную информацию и все микротемы; определите проблему, которую автор поднимет в тексте; сформулируйте позицию автора по данной проблеме; согласны ли вы с позицией автора? почему? приведите аргументы.

3. Определение типа речи, стиля текста, темы и идеи текста.

Для облегчения работы детям в 5 классе предлагаются памятки «Типы речи» и «Стили речи». Важно, чтобы работа проводилась с текстами разных типов и стилей.

4. Составление плана текста. Школьников важно научить разным принципам составления плана: назывной, вопросный, тезисный план.

5. Работа с ключевыми словами текста.

На первоначальном этапе школьникам предлагается готовый словарь, подобранный учителем. Рядом со словом (или словосочетанием учитель даёт синонимичные замены, перестроенные фразы, которые дети смогут использовать при пересказе текста или написании изложения).

На последующих этапах школьники должны сами выписать из прочитанного текста основные слова, которые будут являться основой в пересказе текста. Учащиеся должны объяснить значение этих слов, составить с ними предложения. Учителю необходимо предупредить заучивание детьми наизусть текста. Для этого педагог предлагает детям выполнить задания: подобрать похожие лексические изобразительные средства; разделить одно предложение на два – три; включить в текст новые виды словосочетаний, синонимов, однородных членов; заменить прямую речь косвенной речью; пересказать текст от лица рассказчика; пересказать текст от 3-его лица.

6. Обучение приёмам компрессии (сжатия) текста.

Одна из задач учителя – научить школьников сокращать текст для пересказа или краткого изложения. Для этого надо научить выделять главное в каждом абзаце, формулировать микротемы каждого абзаца, использовать приёмы компрессии текста (при задании написать сжатое изложение).

Для этого при работе с каждым текстом выполняется задание: разделите текст на абзацы и определите микротемы каждой части текста.

Начиная с 6 класса, учитель знакомит учащихся с приёмами компрессии текста, учит сокращать отдельные предложения и маленькие тексты.

При работе с большими по объёму текстами учит выделять микротемы каждого абзаца. Очень эффективным видом работы является работа с таблицами, в которых справа записан полный текст, а слева надо записать вариант сжатого текста, используя приёмы компрессии текста. Данный вид работы проводится сначала с помощью учителя, а потом дети справляются с ним самостоятельно. В старших классах при работе с текстами школьникам предлагаются задания: выберите способы компрессии (сжатия) для каждой части текста; используя эти способы, сократите текст, сохраняя главную информацию и все микротемы; расскажите текст кратко; напишите краткое изложение по тексту.

7. Самостоятельное составление вопросов к прочитанному тексту.

Этот вид работы очень труден для школьников с нарушениями слуха. Детям нужно не только понять текст, но и правильно подобрать вопросительное слово, грамматически верно построить вопросительное предложение. От понимания значений вопросов - где? куда? откуда? сколько? когда? зачем? и почему? - зависит степень понимания прочитанного текста. Используя такой вид работы, можно составить вопросы к определенному прочитанному абзацу или части текста; составить вопросы ко всему тексту; выяснить мнение учителя по проблеме текста, его отношение к позиции автора (в старших классах); узнать, какие аргументы из художествен-

ной литературы или своего жизненного опыта может привести учитель в подтверждение своей точки зрения. Такой вид работы побуждает школьников к дискуссии, выражению собственного мнения.

8. Определение проблемы текста и выяснение авторской позиции по этой проблеме. Это самый сложный вид работы для учащихся с нарушениями слуха, потому что он требует от детей абстрактного мышления. На первоначальных этапах необходима постоянная помощь учителя. Начиная с 8 класса, учитель знакомит детей с понятием «проблема текста», приводит примеры поднятых проблем в известных детям художественных произведениях, помогает сформулировать позицию автора в этих произведениях. С 9 класса школьники знакомятся с основными видами проблем, которые авторы поднимают в текстах. Школьники используют памятки по формулировке проблем текста, алгоритмы для написания изложения и сочинения-рассуждения по проблеме текста. Они могут самостоятельно определять предмет и задачи высказывания, отбирать для их решения необходимые языковые средства, изменять структуру и содержание предложенного текста в соответствии с конкретным коммуникативным заданием, продуцировать собственный текст или его фрагмент, используя предложенные клише речевых высказываний.

Таким образом, планомерная работа с текстами различных типов и стилей позволяет подготовить выпускников школы к итоговой аттестации, способствует развитию у них коммуникативных умений, помогает успешной социализации детей с нарушениями слуха.

Литература

1. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта. / Под ред. Л.П. Носковой.- М.: Педагогика, 1984.
2. (Л.В. Занков, Д.М. Маянц) Петерс В.А. Психология и педагогика. - М.: Велби, Проспект, 2005.
3. Колтуненко И.В. Особенности письменной речи глухих старшеклассников, «Дефектология», М. 1984 № 1.

Психолого-педагогические аспекты воспитания и обучения детей с ОВЗ

*М.Ю.Бекназарова, Н.А. Болотова,
С.В. Воробьёва,
г. Белгород,
государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж», преподаватели*

Термин «дети с ОВЗ» появился недавно. Это правовое понятие ввёл принятый в 2012 году и вступивший в силу 1 сентября 2013 года закон «Об образовании в Российской Федерации».

- Кого этот закон относит к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья?

- Каким образом организовать обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях?

Федеральный закон определяет обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как физических лиц, имеющих недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтверждённые заключением психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Получение заключения ПМПК – важнейший этап в подтверждении статуса ребёнка с ОВЗ.

Термин «инклюзивное образование», имеющий самое непосредственное отношение к обучению детей с ОВЗ, в нормативной базе Российской Федерации впервые появился в 2012 году, ранее ни в одном документе федерального уровня такого понятия не было.

В законе «Об образовании» вводится следующее определение: «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

Проблема организации обучения, воспитания и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья становится в последнее время актуальной и значимой.

Дети с ограниченными возможностями здоровья являются особой социально незащищенной группой населения.

Проблема воспитания и обучения детей с ОВЗ на сегодняшний день очень важна. Такие дети нуждаются в особом подходе. Формирование личности ребенка - это очень сложный процесс. Но люди, которые по-настоящему любят детей, добиваются поставленной цели и остаются в сердцах учеников на всю жизнь [2].

Дети с ОВЗ нуждаются в индивидуальной методике обучения. Работа воспитателя, педагога в общеобразовательных учреждениях, в том числе и коррекционных, зависит целей и задач, решаемых в ходе педагогического процесса.

Главными задачами работы педагога являются: охрана жизни и здоровья детей, повышение уровня психического развития ребенка в социальной, интеллектуальной и эмоциональной сферах, успешная интеграция ребенка в общеобразовательную школу и общество сверстников.

В начальный период пребывания ребенка в общеобразовательной школе создаются условия, вызывающие познавательную деятельность воспитанников, снимается стресс и обеспечивается положительное эмоциональное состояние ребенка, организовывается общение детей друг с другом.

Учитель должен создать такую атмосферу в классе, чтобы каждый ребенок мог свободно выразить свои мысли или любопытство [2].

Главной целью педагога является помощь детям с ограниченными способностями здоровья. Им нужно помочь социально адаптироваться, само реализоваться в обществе.

Работа с детьми с ОВЗ требует особых методов и форм подачи учебного материала. Грамотная организация внеурочной деятельности для таких детей может стать ступенькой для последующей социализации и адаптации в современном обществе, открыть возможности для самореализации и профессионального определения.

Эти рекомендации помогут педагогу улучшить свою работу с детьми с ОВЗ.

Учебники и учебная программа: четкое и понятное разъяснение заданий; замещение письменных заданий; обеспечение учебниками альтернативного формата, но с одинаковым содержанием или более простым.

Работа в классе, группе: близость учеников к учителю; наличие индивидуальных правил; обеспечение двумя комплектами учебников для занятий в школе и дома; наличие в классе дополнительных материалов.

Организация учебного процесса: составление индивидуальных планов; предоставление возможности покинуть класс и уединиться, когда это понадобится; знание об изменениях поведения, которые предупреждают о необходимости принятия медикаментозных средств [1].

У большинства учеников с ОВЗ отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности как образовательного, так и коррекционно-развивающего процесса.

Так, в начале урока активные методы позволяют создать психологический настрой обучающихся на занятие, способствуют формированию исходной мотивации, вовлечению всех обучающихся в учебный процесс, созданию ситуации успеха.

Для активизации деятельности обучающихся с ОВЗ можно использовать следующие активные методы и приёмы обучения:

- использование сигнальных карточек при выполнении заданий (с одной стороны на ней изображен плюс, с другой – минус; круги разного цвета по

звукам, карточки с буквами). Дети выполняют задание, либо оценивают его правильность. Карточки могут использоваться при изучении любой темы с целью проверки знаний обучающихся, выявления пробелов в пройденном материале. Удобство и эффективность их заключается в том, что сразу видна работа каждого ребёнка;

- использование вставок на интерактивную доску (буквы, слова) при выполнении задания, разгадывания кроссворда и так далее. Детям очень нравится соревновательный момент в ходе выполнения данного вида задания;

- использование картинного материала для смены вида деятельности в ходе урока, развития зрительного восприятия, внимания и памяти, активизации словарного запаса, развития связной речи;

- активные методы рефлексии. В современной педагогической науке под рефлексией обычно понимают самоанализ деятельности и её результатов. Активные методы позволяют эффективно, грамотно и интересно в форме игры подвести итоги урока и завершить работу [3].

Таким образом, создавая необходимые условия в классе для отдельных детей с ОВЗ, можно значительно расширить их возможности в развитии, обучении, общении, социальном поведении, стимулировать перспективу дальнейшего профессионального обучения, гармонизировать взаимоотношения со сверстниками.

Литература

1. Болотов В.А. Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях. Метод. Письмо Министерства образования РФ. М., 2012. - 12 с.
2. Амонашвили Ш.А. Спешите дети, будем учиться летать. Изд. Дом Шалвы Амонашвили. Лаборатория гуманит. Пед. МГПУ.- М., 2005- 329 с.
3. Психолого-педагогические аспекты обучения и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования - <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=4966>
4. Шматко, Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение / Н. Д. Шматко // Дефектология. 1999. № 1. С. 41-46.

**К вопросу о готовности студентов специальности
«Адаптивная физическая культура» к работе в условиях
инклюзивного образования**

*М.Ю. Бекназарова,
К. Ю. Гудыменко,
г. Белгород,
государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж», преподаватели*

Термин «Инклюзия» достаточно прочно вошел в практику современной школы. Но для будущих педагогов он остается неясным и непонятным. Несмотря на предпринимаемые усилия и значительный прогресс медицины, количество лиц с ограниченными возможностями здоровья медленно, но стабильно растет. По данным Т.В. Волосовец доля здоровых новорожденных снизилась с 48,3 % до 36,5 %; до 80 % детей рождаются физиологически незрелыми; около 70 % новорожденных имеют перинатальную патологию. Каждый год в России число детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) растёт на пять процентов. Сегодня абсолютно здоровыми можно считать: - не более 10% детей дошкольного возраста; - 4% детей подросткового возраста.

С 2017 года в России вступает в силу Профессиональный стандарт «Педагог», утвержденный от 18.10.2013 года. В соответствии с данным документом, педагоги обязаны использовать специальные подходы к обучению детей с ОВЗ при включении их в образовательный процесс.

С целью выявления отношения будущих учителей физической культуры к детям с ОВЗ нами было проведено анкетирование студентов 1 и 4 курсов курса. Мы представили данные, иллюстрирующие основные параметры профессиональной готовности будущих учителей специальности «Адаптивная физическая культура» к включению «особого» ребёнка в общеобразовательный процесс (см. таблицу 1)

Таблица 1. Результаты анкетирования студентов «Адаптивная физическая культура»

АНКЕТИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ		1 курс АФК	4 курс АФК
1.	Знакомы ли вы с термином «инклюзивное образование»?		
	Да.		80%
	Нет	60%	
	Что-то слышал	40%	20%
2	Имеется ли опыт близкого общения с людьми-инвалидами?		
	Нет	40%	20%

	Да: (в семье, в период учебы, на работе).	60%	80%
3	Ваше отношение студентов к детям с ОВЗ:		
	нейтральное,	34%	27%
	хотим помочь/помогаем,	66%	73%
	стараемся избегать контактов с ними	-	-
4	Как относитесь к совместному обучению здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)?		
	положительно,	100%	100%
	отрицательно.		
5	Где, с Вашей точки зрения, должны обучаться дети с ОВЗ?		
	в обычной школе	27%	20%
	в специальной школе	13%	27%
	в специальном классе обычной школы	40%	20%
	на дому, индивидуально	7%	7%
	затрудняюсь ответить,	13%	27%
	мне всё равно.	-	-
6	Хотели бы вы работать преподавателем или тренером в области адаптивной физической культуры?		
	да,	66%	74%
	нет,	7%	-
	затрудняюсь ответить.	27%	27%
7	Должны ли студенты различных специальностей изучать особенности работы с детьми с имеющими ограниченными возможностями?		
	Да	94%	87%
	Нет	6%	13%
8	Какие факторы могут затруднить работу специалиста по физической культуре при организации совместных занятий детей здоровых и детей с ОВЗ:		
	отсутствие специальных навыков и недостаточные знания по методике занятий с детьми инвалидами.	73%	60%
	сложности в организации взаимодействия,	7%	7%
	недостаток или отсутствие специального оборудования и приспособлений	20%	33%
9	Где вы планируете работать?		
	по специальности	67%	40%
	не по специальности,	13%	-
	не определились.	20%	60%
10	Какие формы организации деятельности детей целесообразно организовывать, исходя из принципа инклюзии?		
	урок физической культуры	20%	67%
	утренняя гимнастика,	20%	-
	физкультурный досуг (внеклассные формы: секции, соревнования, походы, слеты, дни здоровья и пр.).	60%	23%

11	Ваши предпочтения в работе с детьми определенной нозологической группы (нужное подчеркнуть):		
	дети с нарушением слуха,	48%	32%
	зрения		7%
	речи	13%	7%
	интеллекта	13%	7%
	опорно-двигательного аппарата	13%	20%
	нарушением поведения, с ментальными нарушениями (психическое нарушение, аутизм).	13%	27%
12	Готовы ли Вы психологически, с вашей точки зрения, к работе в этой области инновационной деятельности?		
	Да, готов;	60%	73%
	Нет.	40%	27%

Итак, в исследовании приняли участие студенты первого и выпускного курса, обучающиеся по специальности «Адаптивная физическая культура» (по 15 человек). В результате проведенного опроса мы интерпретировали полученные результаты.

Если на первом курсе по вполне понятным причинам не знакомы с термином «инклюзивное образование», то на четвертом 89% студентов понимают предмет обсуждения. Немаловажное значение имеет также опыт близкого общения с людьми-инвалидами (в семье, в период учебы, на работе). На этот факт указали 60%-80% опрошенных.

Студенты не избегают контактов с детьми с атипичным развитием, значительное их большинство хотят помочь и ли помогают детям с ОВЗ.

Хочется особо обратить внимание на то, абсолютно все студенты положительно относятся к совместному обучению здоровых детей и детей с ОВЗ.

Обратите внимание на процентное соотношение в вопросе места обучения детей с ОВЗ: К 4 курсу студенты затрудняются ответить на этот вопрос. При этом к выпускному курсу более равномерно распределены голоса и прослеживается тенденция условий обучения в сторону специальной школы и меньше студентов считают, что обучение должно проводиться в специальном классе обычной школы.

При этом большинство студентов готовы работать в области адаптивной физической культуры, и к выпускному курсу эта тенденция увеличивается (66% - 74 %).

В ходе анкетирования были выявлены факторы, которые могут затруднить работу специалиста по физической культуре при организации совместных занятий здоровых детей и детей-инвалидов.

В большей степени студентов беспокоит отсутствие специальных навыков для общения с детьми-инвалидами (например, владение сурдопереводом), а также недостаток или отсутствие специального оборудования и приспособлений для таких занятий В меньшей степени вызывают затруд-

нения организация взаимодействия здоровых детей и детей-инвалидов.

Важно отметить, что на 4 курсе уже меньше студентов планирует работать по специальности, при этом большинство студентов не определилось в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

В ответе на вопрос: «Какие формы организации деятельности целесообразно организовывать, исходя из принципа инклюзии?» студенты 1 курса высказали мнение, что в большей степени этой цели может служить физкультурный досуг, а выпускники предпочитают уроки физической культуры. Возможно также совместное участие здоровых детей и детей-инвалидов в утренней гимнастике, что показали студенты начального курса. Возможно, проведение занятий на производственной практике позволило студентам в большей степени овладеть именно это формой организации физкультурной деятельности. По мнению опрошенных, сложнее всего осуществление инклюзивного образования в процессе физкультурных занятий.

На вопрос о предпочтении в работе с детьми определенной нозологической группы, ответы студентов отличались разнообразием. Тем не менее, большинство из них хотят работать с детьми, имеющими нарушения слуха. В меньшей степени они считают себя готовыми к работе с детьми, имеющими нарушения интеллекта, речи и зрения. Только один студент 4 курса констатирует предпочтение работы независимо от нозологии.

В качестве положительного результата можно отметить невысокие показатели по фактору «психологического барьера в работе с детьми-инвалидами». Большинство студентов психологически готовы к инновациям в рамках инклюзивного образования. Это, по нашему мнению, связано с освоением студентами дисциплины «Адаптивная физическая культура дошкольников».

Очень интересный вектор показывают студенты, которые прошли специальную профессиональную теоретическую и практическую подготовку. Они понимают основные профессиональные трудности педагога массовой школы, связанные с эмоциональным принятием и знаниями особенностей работы с детьми с проблемами в развитии.

Таким образом, проведенное исследование показало, что будущие специалисты по физической культуре адекватно оценивают возможные трудности при работе в условиях инклюзивного образования и уровень своей готовности к их преодолению. Важным является то, что студенты понимают специфику инклюзивных занятий физическими упражнениями и склоняются к организации их в тех формах, которые наиболее целесообразны для решения поставленных задач.

Инклюзивное, совместное обучение не только помогает людям с инвалидностью адаптироваться к жизни, но и позволяет здоровым людям развить толерантность и ответственность.

Литература

1. Митин А. Е., Филиппова С. О. Отношение будущих специалистов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования // Ребенок в современном мире. Духовные горизонты детства: матер. междунар. конф. - СПб., 2010. - С. 411-416.
2. Бегидова, Т. П. Основы адаптивной физической культуры: учеб. пособие для вузов / Т. П. Бегидова. – 2-е изд., испр. и доп. - Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 191 с. – (Серия: Университеты России). - ISBN 978-5-534-07190-0. – Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. - URL: <https://biblio-online.ru/bcode/438915> (дата обращения: 02.03.2019).
3. Право на жизнь в обществе: механизмы образовательной интеграции детей-инвалидов: пресс-релиз конференции // Центр социальной политики и гендерных исследований, 2007. -Режим доступа: http://www.socpolicy.ru/activity/projects/2007/ title_proj_inclus (дата обращения: 04.03.19).

Обучение детей с нарушением слуха: инклюзия или нет?

*Н.А.Белоконь,
Л.А.Манакова,
В.С.Полуэктова,
г. Белгород,*

*ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная
школа-интернат № 23», воспитатели*

Инклюзивное образование предполагает включение детей с особыми образовательными потребностями в единое образовательное пространство наравне с обычными детьми.

Дети с особыми образовательными потребностями – это и дети с нарушением слуха. Согласно классификации Р.М. Боскис они разделены на две основные группы: глухие и слабослышащие. К категории глухих относятся дети, обладающие слухом, при помощи которого они не могут самостоятельно накапливать речевой запас. Категорию слабослышащих составляют дети с понижением слуха, которые в обычных условиях не могут успешно обучаться, но у них сохранился слух в такой степени, при которой возможно самостоятельное накопление речевого запаса при помощи слухового анализатора хотя бы в минимальной степени.

Дети с сохранным интеллектом, имеющие нарушения слуха входят в число детей с нарушениями развития, которые могут обучаться инклюзивно. В процесс инклюзивного образования в первую очередь могут включаться слабослышащие дети в форме тугоухости 1-ой и 2-ой степени (самая легкая степень). Эти дети имеют достаточно развитую самостоятельную речь на родном языке, а также достаточный уровень понимания речи.

Но даже такой слабослышающий учащийся, придя в общеобразовательную школу, испытывает определённые трудности в обучении. Чаще всего учителя не готовы обучать ребенка даже с незначительными нарушениями слуха, не знают, как организовать его обучение, так как они не прошли специальную подготовку для работы с такими детьми.

Чтобы обучать слабослышающих детей, необходимо знать их особенности:

- нарушение слуха влияет на речевое развитие ребенка и оказывает влияние на формирование памяти, мышления, что влечет за собой затруднение запоминания, сохранения и воспроизведения речевого материала;
- особенности мышления детей с нарушениями слуха приводят к затруднениям в использовании теоретических знаний на практике;
- нарушение слуха приводит к трудностям в общении с окружающими, замедляет процесс усвоения информации, обедняет социальный опыт детей и не может не отразиться на формировании их личности.

В России есть успешный опыт обучения детей с нарушением слуха в массовой школе. Изучая опыт работы коллег по данной проблеме, мы узнали, что в одной из школ (НОУ СОШ «Интеграция»), реализующих инклюзивное обучение глухих и слабослышающих детей, организована специальная помощь для таких детей. Для этого приглашены специалисты-дефектологи, которые проводят с ними коррекционные занятия по развитию слухового восприятия, организованы музыкально-ритмические занятия, работает психолог, который помогает этим детям наладить контакт с их одноклассниками, почувствовать себя комфортно в среде слышащих.

Дети с нарушениями слуха занимаются как вместе со всеми в классе, так и индивидуально. По русскому языку в их расписании предусмотрены индивидуальные занятия, так как процесс овладения родным языком и грамотой у детей с нарушением слуха требует специального подхода. Для посещений уроков в классе для детей с нарушениями слуха организовано сопровождение. Специалист-дефектолог садится рядом с таким ребенком и помогает ему воспринимать обращенную устную речь, объясняет трудные слова и термины, оказывает помощь при выполнении некоторых заданий, где глухому или слабослышающему требуется специальная помощь (например, в случаях, когда непонятна формулировка самого задания или задание требует специального методического подхода и т.д.).

Но существует немало отрицательных впечатлений от внедрения инклюзивного образования. Например, ученик начальных классов нашей школы по желанию родителей был переведен в общеобразовательную школу по месту жительства. Мальчик не смог обучаться в массовой школе, ему было трудно выполнять домашние задания в полном объеме, он испытывал трудности при восприятии и запоминании учебного материала, не смог наладить контакт с одноклассниками, постоянно находился в ситуации психологического дискомфорта. Учитель оказался не готов к обучению слабослышающего ребенка, так как не обладал специальными профессиональными знаниями. Через полгода мальчик с радостью вернулся в на-

шу школу, продолжает обучение, принимает активное участие в общественной жизни школы.

Другой ребенок обучался в массовой школе до 4 класса. Имея небольшую потерю слуха, мальчик испытывал трудности в обучении, дискомфорт в общении с учителем и одноклассниками. По рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии ребенок был переведен на определенный срок в нашу школу-интернат. Получая профессиональную помощь педагогов, он стал лучше учиться, принимает участие в различных мероприятиях, быстро влился в детский коллектив, стал более открытым, легко вступает в контакт с педагогами и детьми. Мальчик попал в комфортную для себя среду. Родители и ребенок хотят продолжить обучение только в нашей школе.

В российской концепции интегрированного обучения подчеркивается, что интеграция не должна подменять собой систему в целом. По сути, в самой инклюзии ничего плохого нет. Наоборот, дети с нарушением слуха получили в данном случае возможность почувствовать себя полноценными членами общества. Но, имея многолетний опыт работы с детьми с ОВЗ, можем сказать, что на сегодняшний момент далеко не все эти дети могут обучаться в массовой школе. Для них в нашей стране успешно работают коррекционные школы восьми видов, в которых дети с особенностями развития могут получать образование, навыки самостоятельной жизни в обществе, профессию.

Такие учебные заведения укомплектованы квалифицированными специалистами, владеющими методиками обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, оснащены специальным оборудованием, разработаны адаптированные программы обучения детей с ОВЗ. И мы полагаем, что создание особых, специальных условий для того, чтобы «особые» дети могли получить образование – это не нарушение их прав, а возможность получения образования и полноценного развития личности.

В названиях практических всех коррекционных школ для детей с нарушением слуха есть слово «общеобразовательная», т.е. ученики школы получают такое же образование, как и ученики любой другой общеобразовательной школы.

В нашей коррекционной школе-интернате созданы оптимальные условия для обучения и воспитания детей с нарушением слуха. Создание комфортной образовательной и коррекционно-развивающей среды на основе индивидуального подхода к обучению и воспитанию дает возможность развитию духовно-нравственных качеств личности, творческих способностей, формированию здорового образа жизни, успешной социализации воспитанников, подготовки к самостоятельной жизни, трудовой деятельности.

Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации и полноценного участия в жизни общества. Наши выпу-

скидки успешно интегрируются в общество слышащих людей. Например, Ю.Г. Шашнин – депутат Совета депутатов города Белгорода. В 2006 году с отличием окончил Белгородскую школу-интернат № 23. В 2010 году - Белгородский индустриальный колледж по специальности «Экономика и бухгалтерский учет». В 2014 году - Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова по специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит». В настоящее время работает заместителем директора торгового комплекса в ООО «Управляющая компания «Спутник».

После окончания школы-интерната наши воспитанники получают профессиональное образование в техникумах, колледжах и высших учебных заведениях. Например, практически все выпускники 2016 года (6 чел.), получившие среднее общее образование, продолжают обучение в ВУЗах Москвы, Владимира, Белгорода.

В условиях современной школы каждый ребенок с ОВЗ имеет возможность развивать свои способности. Во внеурочное время наши воспитанники занимаются в творческих объединениях (Пантомима, Жестовая песня, Танцевальный коллектив, Мягкая игрушка, Умелые руки и т.п.) и спортивных секциях. Они принимают активное участие в конкурсах и соревнованиях различных уровней, занимают призовые места. Например, Чурсина Ю. (София, 2013г.) и Булавина Д. (Самсун, 2017г.) на Чемпионате мира по пулевой стрельбе (среди лиц с нарушением слуха) стали чемпионами.

Воспитатель коррекционной школы-интерната выполняет важную функцию в развитии детей с ОВЗ. Он должен так организовать жизнь детского коллектива в свободное от уроков время, чтобы воспитанники добровольно, с большим желанием участвовали в разнообразных делах класса и школы, учились быть самостоятельными, умели бы оценивать свои возможности.

В рамках воспитательной работы в нашей школе проводятся дополнительные виды деятельности: внеклассное чтение, беседы, игры, экскурсии. Эти занятия способствуют разностороннему развитию детей с ОВЗ. Особое значение имеют организованные экскурсии в музеи, зоопарк, на производство, по памятным местам нашего города и др. Для детей с нарушением слуха, обучающихся в школе-интернате, экскурсии в силу своей наглядности, информированности имеет немаловажное значение в освоении детьми социального опыта, развитии познавательной деятельности.

Коррекционная школа-интернат дает возможность детям с ОВЗ не только получить образование, но и развиваться с учетом индивидуальных особенностей развития.

Исходя из нашего опыта работы, можно сделать вывод: важно, чтобы к обучению неслышащих детей были различные подходы, и чтобы интеграция становилась не формальной акцией, а продуманным и обоснованным решением и действием. Для каждого ребенка с ОВЗ решение об обучении должно приниматься индивидуально специалистами и родителями с учетом его особенностей развития, возможностей и готовности к обуче-

нию.

Попытки подмены системы специального образования тотальной интеграцией могут привести к потере детьми с особыми образовательными потребностями возможности получить адекватное образование, обеспечивающее их продвижение в психическом, социокультурном развитии. Необходимо взвешенное сочетание интегрированного и специального образования.

Литература

1. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. – М.: Советский спорт, 2004. – 304 с.
2. Кулакова Е.В., Любимова М.М. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха в общеобразовательной школе/Сб. Инклюзивное образование, выпуск 1. - М.: Центр «Школьная книга», 2010.
3. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Иванова Е.А. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. Серия инклюзивное образование. МГППУ. 2011.

Моделирование комфортной образовательной среды для детей с общим недоразвитием речи

*Е.О. Блинова,
Белгородская область,
МДОУ «Детский сад комбинированного вида
№ 19 п. Разумное Белгородского района Белго-
родской области», воспитатель;
Н.А. Новосельцева
Белгородская область,
МДОУ «Детский сад комбинированного вида
№ 19 п. Разумное Белгородского района Белго-
родской области», учитель-логопед;
М.В. Коваленко
Белгородская область,
МДОУ «Детский сад комбинированного вида
№ 19 п. Разумное Белгородского района Белго-
родской области», воспитатель*

Современное общество предъявляет все более высокие требования к системе образования, начиная с самой первой ее ступени – дошкольного детства. Это находит отражение не только в виде социального заказа на выпускника дошкольной образовательной организации, но и в норматив-

но-правовой документации. Являясь первой ступенью системы образования в РФ (согласно закону от 29.12.2012 273-ФЗ «Об образовании в РФ»), дошкольное образование реализуется в рамках федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Согласно стандарту, образовательная среда дошкольной образовательной организации, в первую очередь, должна гарантировать охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, обеспечивать эмоциональное благополучие детей (пункт 3.1. ФГОС ДО).

Также в Законе «Об образовании в Российской Федерации» подтверждается, что дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеют равные со всеми права на образование. Образование детей с ОВЗ в целом и в частности с общим недоразвитием речи (ОНР) предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми права и возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов.

Проблема комфортной образовательной среды и ее влияния на развитие личности занимает сегодня одно из центральных мест в системе современного образования человека. Психолог В.А. Ясвин рассматривает образовательную среду как «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее собственного развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении». В последние десятилетия эта проблема широко изучается в разных аспектах. В ряде исследований психологов (С.Д. Дерябо, Е.А. Климов, В.А. Ясвин и др.) выявлены характеристики понятия «образовательная среда», определена структура образовательной среды (Е.А. Климов, С.В. Тарасов, В.А. Ясвин и др.), выявлена ее зависимость от типа учреждений (Г.Ю. Беляев), намечены определенные пути ее развития (В.А. Ковалев), определены некоторые подходы к диагностике и экспертизе образовательной среды (С.Д. Дерябо, В.И. Панов, В.А. Ясвин и др.).

Однако рассмотрение вопроса моделирования комфортной образовательной среды для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) в настоящее время недостаточно представлено в научных разработках. Следовательно, актуальными являются вопросы моделирования образовательной среды в группах компенсирующей направленности для детей с ОНР.

Общее недоразвитие речи – это нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом. Таким образом, организация комфортной образовательной среды является необходимым условием в коррекции речевого развития для детей с ОНР (по Р.Е. Левиной).

Моделирование и образовательная среда – это те составляющие, которые сегодня являются важным требованием ФГОС ДО. Термин «модель» происходит от латинского «modulus» – мера.

Модель - это образ желаемого будущего; это искусственно создан-

ный объект в виде схемы, конструкций, знаковых форм, который отображает и воспроизводит в более простом структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта.

Моделирование – метод исследования определенных объектов и явлений путем воспроизведения их характеристик на другом объекте, модели, которая представляет аналог. При этом задачей образовательной организации становится не приспособление ребенка к образовательной среде для достижения целей образования, а, напротив, моделирование среды в зависимости от возможностей и потребностей конкретного ребенка.

Итак, моделирование образовательной среды для детей с ОНР предполагает:

- создание развивающей предметно-пространственной среды, отвечающей современным требованиям (специально организованное пространство помещения: материалами, оборудованием и инвентарём, с целью коррекции отклонений в развитии речи детей старшего дошкольного возраста);

- взаимодействие всех участников педагогического процесса (согласованная деятельность учителя-логопеда, воспитателей и родителей по достижению совместных задач и результатов в коррекции речевого развития);

- гибкое проектирование коррекционно-развивающего процесса (создание условий для коррекции всех компонентов речевой системы, а также всестороннего развития ребенка с ОНР в целях обогащения его социального опыта и гармоничного включения в коллектив сверстников).

Общеизвестно, что образовательная среда для детей с ОНР должна обладать педагогически комфортными условиями, в которых личность ребенка с ОНР является приоритетной. Проблема организации образовательной среды и определение степени ее комфортности занимает одно из ключевых мест в коррекционной педагогике.

Педагогическая комфортная образовательная среда, как указывает Н.Б. Крылова, это часть социокультурного пространства, где взаимодействуют различные образовательные процессы и их составляющие [1].

В. И. Слободчиков подчеркивает, что среда есть совокупность условий, обстоятельств, окружающая индивида обстановка, а комфортная образовательная среда начинается там, где между отдельными субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и отношения [5].

Комфортная образовательная среда не возникает сама собой, она рождается в синтезе всех компонентов, в соединении всего того, что окружает ребенка, и совместной деятельности детей и взрослых. Под комфортной образовательной средой следует понимать совокупность условий, определяющих благоприятный микроклимат для коррекции речевого развития детей, где педагогическая поддержка выступает основополагающим фактором создания этой комфортной среды.

Обращаясь к модели комфортной образовательной среды, следует

выделить ее структурные компоненты:

1) благоприятный психологический климат (спокойная, доброжелательная атмосфера, учет индивидуальных особенностей ребенка, профессиональный уровень взрослых);

2) безопасность предметно-пространственной среды для жизни и здоровья ребенка (соответствие детской мебели, игрового и дидактического материала возрастным, санитарно-гигиеническим требованиям);

3) организация работы с детьми на основе учета принципа «открытости - закрытости» (чередование деятельности детей в разных пространственных измерениях).

Комфортная образовательная среда для детей с ОНР основана на использовании определенных форм и методов работы, с помощью которых достигается необходимая коррекция речевых нарушений. Вышеизложенное позволяет выделить функции комфортной образовательной среды, определяющие эффективность коррекционного процесса для детей с ОНР:

- развивающая функция – комфортная образовательная среда способна выполнять свою развивающую функцию при организации целенаправленной коррекционной работы по преодолению ОНР, включающей в себя: проведение системы развивающих занятий, сотрудничество педагога и ребенка в процессе общения, построение взаимоотношений, организация совместной деятельности;

- активизирующая – ребенок активно стремится к самореализации, но формы этой самореализации ему предлагает среда;

- иницирующая – роль среды безгранична, так как функционально моделируя развитие деятельности, она не только обеспечивает ее исполнение, но и иницирует активное взаимодействие ребенка с этой средой.

Таким образом, моделирование комфортной образовательной среды предполагает создание для детей с ОНР возможностей развития, соответствующих их потребностям и мотивирующих их деятельность с целью проявления соответствующей активности и инициативы. Следовательно, дошкольники становятся реальными субъектами своего собственного развития и субъектами образовательного процесса. Моделирование комфортной образовательной среды для детей с ОНР открывает качественно новые возможности для коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста и позволяет сохранить эмоциональное благополучие детей, а также создает возможности для построения коррекционного процесса на принципах диалогического взаимодействия и уважения личностного начала в каждом ребенке.

Литература

1. Крылова Н.Б. Культурология образования [Текст] – М.: Нар. образование, 2000. – 272 с.
2. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических систем [Текст] - М.: Педагогика, 2008. – 118 с.

3. Кушнина Е.Г. Теоретические и прикладные предпосылки валеологизации образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / Е.Г. Кушнина // Сборник научных работ аспирантов и соискателей ЧГПУ. – Челябинск, 2001. – Ч. II. – С.123-130.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И.Ожегов; Под ред. Л.И. Скворцов. – М.: ОНИКС-ЛИТ, Мир и Образование, 2012.–1376с.
5. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры [Текст] // Новые ценности образования: культурные модели школы / под ред. Н. Б. Крыловой. – М.: Инноватор, 1997. – Вып. 7. – 237 с.
6. Толмачева В.В. Образовательная среда дошкольной образовательной организации, как фактор здоровьесбережения ребенка // Интернет-журнал «Мир науки», 2016. – Том4. – №5. – URL:<http://mirnauki.com/PDF/65PDMN516.pdf>
7. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.

Инклюзивное образование: проблемы и пути их решения

*И.А. Бойко,
учитель математики,
МОУ «Уразовская СОШ №1»
Валуйского района
Белгородской области*

Современная система образования полноценно принимает в себя только тех, кто отвечает её определенным требованиям, детей со стандартными возможностями, способными обучаться по общей для всех программе и показывать стабильные результаты успеваемости. В итоге нередко получается, что дети с особыми образовательными потребностями выпадают из общего образовательного процесса, так как для работы с ними педагогический состав общеобразовательных учреждений не обладает необходимыми знаниями в области коррекционной и специальной педагогики. Эту и множество других проблем в современной школе призвано решить инклюзивное образование.

Так что же такое инклюзивное образование? Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в том числе и для детей с особыми потребностями. В основу инклюзивного образования заложена идеология, исключающая любую дискриминацию детей и обеспечивающая отношение ко всем людям как к равным, но и при этом создает необходимые условия для детей, которые имеют особые образовательные потребности. Именно на это направлена национальная образовательная инициатива «Наша новая

школа», выдвинутая президентом Дмитрием Анатольевичем Медведевым: «Новая школа – это школа для всех [2, с.2] . Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» устанавливает гарантии получения образования детьми с инвалидностью. Каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний. В настоящее время 4,5 % детей, проживающих в России, относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья. Они нуждаются в специальном (коррекционном) образовании, отвечающим их особым образовательным потребностям [1, с.11]. Но, к сожалению, в настоящее время в нашей стране в небольших городах и селах дети с ограниченными возможностями чаще всего остаются вне системы образования по экономическим причинам. Традиционной формой обучения детей с ограниченными возможностями здоровья остаются специальные (коррекционные) образовательные учреждения. Значительная часть затруднений в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями связана с острым дефицитом квалифицированных кадров: педагогов-дефектологов, психологов, воспитателей и социальных педагогов, недостаточным уровнем их подготовки. Должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого обычного. Для детей с ОВЗ принцип инклюзивного образования означает, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать образовательная среда, которая является для них наименее ограничивающей и наиболее включающей. Концепция инклюзивного образования состоит в том, что:

1. Все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства;
2. Задача инклюзивной школы – построить систему, удовлетворяющую потребности каждого;
3. В инклюзивных школах все дети, а не только дети с инвалидностью, должны обеспечиваться поддержкой, которая позволяет им быть успешными, ощущать безопасность и уместность.

Инклюзивное образование само по себе организовать невозможно, оно связано с изменениями на ценностном, нравственном уровне. Проблемы его организации в современной школе связаны в первую очередь с тем, что школа как социальный институт ориентирована на детей, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, на тех, для кого достаточными являются типовые методы педагогической работы.

Именно в готовности школ к инклюзии и заключается первая проблема. Готовность – понятие системное, оно включает в себя много показателей. Вследствие неготовности школы к инклюзивному образованию неизбежны разного рода негативные последствия. Одним из них является формальное принятие ребенка с ОВЗ в школу, а потом старательное желание «вывести» его на домашнее обучение. Сегодня каждый 3-й ребенок с ОВЗ, обучающийся в массовой школе, получает образование на дому, что

никак не способствует получению качественного образования и достижению целей его включения в сообщество сверстников. Есть еще один серьезный риск для развития инклюзии – это наша привычка к имитации изменений и нововведений, ориентировка на краткосрочные результаты, поспешность в отчетах и показателях, порой ничего за собой не имеющих. Через это осуществляется дискредитация самой идеи инклюзивного образования, её ложная трактовка и оценка неэффективности инклюзии в целом. Для школы, выбравшей путь инклюзивной практики обучения, важно установить, что может быть конкретной причиной возникновения препятствий (барьеров) в обучении того или иного ученика с особыми образовательными потребностями. В современных условиях неготовности школ далеко не каждый ребенок может обучаться в условиях инклюзивного образования. Может случиться так, что ученик по причине своих интеллектуальных характеристик не сможет освоить массовую программу, даже при условии её адаптации. Или тяжесть его двигательного и сенсорного нарушения настолько велика, что обычная школа не сможет обеспечить для него условия доступности. Только тогда по решению школьного консилиума или ПМПК возможно рассматривать вопрос о переходе ученика в другую школу, которая реализует специальную программу обучения и имеет всех необходимых специалистов. Большую роль в этом вопросе играют родители, их мнение и желание обучать своего ребенка в той или иной школе. Им принадлежит право «решающего» слова. Отсутствие пандусов и лифтов дома и в школе, недоступность транспорта между домом и школой, отсутствие звуковых светофоров на переходе через дорогу по пути в школу и т.д. – все эти проблемы очевидны. Но еще более значимыми трудностями оказываются «барьеры», возникающие во взаимоотношениях людей. Социальные барьеры не имеют внешнего выражения, они не связаны непосредственно с материальными и финансовыми затратами. Их можно обнаружить как непосредственно в школе, так и в сообществе родителей. Отношение к детям с инвалидностью является сложной проблемой прежде всего для взрослых участников образовательного процесса, потому что нет культурной традиции в обществе, нет опыта взаимодействия и общения с такими людьми. Наличие хотя бы малого личного опыта, рождает психологическую готовность принять их. Учителя, которые уже имеют опыт работы по принципам инклюзивного образования, разработали следующие способы включения:

- принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»;

- включать их в те же активности, хотя ставить разные задачи;

- вовлекать учеников в групповые формы работы и групповые решения задач;

- использовать активные формы обучения – манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования.

Инклюзивное образование – прогрессивный способ обучения, имеющий большие перспективы в современном обществе, и это дает на-

дежду, что каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет реализовать право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям, найти свое место в жизни и реализовать свой жизненный шанс и потенциал. Школы способны преодолеть многие барьеры самостоятельно, если будет достигнуто понимание того, что недостаток материальных ресурсов не является основным и единственным барьером на пути развития образовательной инклюзии.

Литература

1. Михальченко К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 77-79.
2. Михальченко К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 77-79.

Работа над текстом по развитию слуховых представлений у детей с нарушением слуха

*Ж.В. Булгакова,
учитель индивидуальных занятий по РС и ФП,
Е.И. Якушевич,
учитель начальных классов,
Н.Ф. Бердова,
воспитатель,
г. Белгород,
ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная
школа-интернат №23»*

Слух играет очень важную роль в развитии человека. Человек, лишенный слуха, не имеет возможности воспринимать те звуковые сигналы, которые важны для полноценного познания окружающего мира, для создания полных и всесторонних представлений о предметах и явлениях действительности [6; с.10].

В современной коррекционной педагогике особенную остроту приобретает тема развития слухового восприятия слабослышащих учащихся, так как от ее решения в значительной мере зависит эффективность их обучения и воспитания, социальная реабилитация.

Известный российский ученый П.Б. Шошин сформулировал и определил слуховую работу учителя с детьми с нарушением слуха так: «Под слуховой работой понимается совокупность занятий, направленных на то,

чтобы научить ребенка извлекать максимум пользы из своего неполноценного слуха» [1; с.13].

Она предусматривает:

- повышение эффективности (при необходимости – предварительное формирование) слухового восприятия речи;
- привлечение слуха ребенка для работы по улучшению качественных показателей звучания его речи;
- совершенствование восприятия неречевых звуков в целях облегчения ребенку более полноценного восприятия звучащей речи;
- обучение использованию слуховой аппаратуры в различных акустических условиях;
- тренировку восприятия не усиленного звука [3; с.78].

Формирование слуховых представлений – это длительный процесс, который осуществляется поэтапно в ходе обучения ребенка с ОВЗ. Для того чтобы этот процесс проходил как можно успешнее, учителю необходимо знать о наличии определенных фаз в развитии речевого слуха: их четыре.

Начальная – нулевая фаза характеризуется отсутствием каких бы то ни было слуховых представлений. Этой фазе соответствуют пропуски слов в предложениях и целых предложений.

Для первой фазы характерно наличие у детей реакции на слово, фразу, появление недифференцированного слухового образа, фрагментарного представления о слове, фразе. Данной фазе соответствуют замены случайного характера.

Вторая фаза характеризуется генерализованностью слухового образа слова, фразы, т. е. недостаточно точной дифференциацией слова, фразы, и наличием общих существенных признаков в заменяющем материале и предъявляемом (соответствие количества слов, ритмического рисунка в предложениях, места ударения, ударного гласного в словах и т. д.). Второй фазе соответствуют обоснованные замены.

Третья фаза – адекватные слуховые представления, т. е. точная дифференциация слов, фраз, которые полностью соответствуют предъявляемому речевому материалу [3; с.64].

Следует отметить, что фазовый характер формирования слуховых представлений у детей с нарушением слуха существует и до проведения с ними специальных упражнений по развитию слуховых образов. В результате целенаправленной работы педагога происходит значительный сдвиг в формировании слуховых представлений: уменьшается число недифференцированных слуховых представлений и увеличивается число адекватных [3; с.65].

Стабильность слуховых представлений находится в тесной зависимости от степени снижения слуха; чем ниже слух учащихся, тем меньше стабильных адекватных слуховых представлений, и, наоборот, чем выше слух, тем больше стабильных адекватных слуховых представлений.

Нельзя не согласиться с тем, что одним из самых сложных разделов

работы по формированию слуховых образов в школах для детей с нарушением слуха являются тексты. Это обучение осуществляется в условиях слухоречевой среды при активном использовании ЗУА.

При определении основного содержания работы исходными положениями являются следующие:

- слух - основа речевой деятельности;
- в основе восприятия речи на слух лежит создание слухозрительной основы. Следовательно, нужно активизировать остатки слуха у неслышащих и его сниженную функцию у слабослышащих, чтобы дети с нарушением слуха могли воспринимать речь собеседника зрительно и на основе слухового восприятия.

Задача учителя в работе с текстами – это использование и развитие потенциального слухового резерва, существующего у ребенка с нарушением слуха. И тут важно научить слабослышащего ученика не бояться слушать любой речевой материал, вслушиваться в него и по ситуации стараться понять, о чем говорится [3; с. 200].

В 1-3-х классах тексты даются детям для закрепления пройденного материала, начиная с 4-го класса роль текста меняется. Незнакомый текст предъявляется сразу на слух, а уже из текста берутся фразы, слова и словосочетания, которые затем обрабатываются [3; с. 204].

Основная работа над текстом начинается со слухозрительного его восприятия. Сначала текст воспринимается учеником целиком и пересказывается. Учитель следит за внятностью произношения, постоянно предлагая ученику образец правильного произношения фразы, слова, побуждая ребенка к сопряженному, отраженному и самостоятельному проговариванию. После этого текст предлагается для опознавания на слух по фразам, затем в различной последовательности, произвольной комбинации.

В процессе восприятия на слух данного впервые текста учитель акцентирует внимание слабослышащего ребенка только на его желании понять, о чем говорится в тексте, ухватить самую суть его. Работа строится таким образом, чтобы детям нравилось слушать знакомый речевой материал, догадываясь о его содержании.

Когда ученик будет свободно опознавать на слух текст и речевой материал текста в разных комбинациях, ему предлагают прочитать текст. Во время чтения учитель следит за произношением ученика, учит его читать текст выразительно, правильно делать паузы. Сам произносит отдельные слова и фразы, т. е. речь учителя служит образцом. Ученик выполняет ряд заданий по тексту, предъявляемых сразу на слух.

Текст считается усвоенным, если ребенок с ОВЗ воспринимает на слух фразы, данные вразбивку, любые словосочетания и слова из текста, а также выполняет задание по тексту, предложенному только на слух. Как правило, если ученик научился опознавать на слух слова и фразы текста, то восприятие на слух заданий не представляет для него трудностей [2; с. 17].

В работе по обучению восприятия текста большое значение имеет

правильно подобранный дидактический материал, который помогает ребенку материализовать воспринимаемое на слух и моделировать речевые высказывания в условиях определенной ситуации. Это может быть: составление аппликаций, макетов, подбор картинок, раскрашивание и т. д. [2; с. 12].

Педагог в своей работе использует такие наглядные средства, как: картинки, серии картинок, таблички с предложениями и т.д. Выбор наглядных средств зависит от содержания текста.

На протяжении всей работы с текстом по формированию слуховых представлений учитель следит за внятностью произношения, постоянно предлагая ученику образец правильного произношения фразы, слова, побуждая ребенка к сопряженному, отраженному и самостоятельному проговариванию.

Успех в работе во многом зависит от личности учителя, его ответственности, внимательного и терпеливого отношения к ошибкам ребенка, тщательной последовательности в работе, от того, насколько учитель может эмоционально настроить ребенка и заинтересовать его процессом «слушания».

Литература

1. Королевская Т.К., Пфафенродт А.Н. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях II вида. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004г. - 154с.
2. Кузьмичева Е.П. «Методика развития слухового восприятия глухих учащихся», М., 1991г.
3. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001г. - 288с.
4. Назарова Л.П. Методика слуховой работы в школе слабослышащих.- М: Просвещение, 1981г. – 120с.
5. Соколовская Т.Р. Развитие слухового восприятия глухих учащихся./под ред. Е.П. Кузьмичевой. – М.: Просвещение, 1987г. – 72с.
6. Боскис, Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха. [Текст] /Р.М.Боскис, -- М.,Просвещение, 1988.-128 с.

Духовно-нравственное воспитание младших школьников, как основной аспект образования

*И.А. Воротникова,
Белгородская область,
ГБОУ « Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-
интернат № 23», учитель ПК,
Т.А. Дроздова, Белгородская область,
ГБОУ « Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-
интернат № 23», воспитатель, социальный педагог,
О.В. Мартемьянова,
Белгородская область,
ГБОУ « Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-
интернат № 23», воспитатель*

Последние десятилетия потрясают нас крупными социальными событиями. Наша трагическая действительность налагает особую ответственность на каждого, особенно на того, кто сегодня берётся рассуждать о религии, а тем более в своих оценках и соображениях ссылается на авторитет Бога. Сейчас приходится констатировать, что у нас доминирует ощущение распада привычных форм и норм жизни, затронувшего все её сферы. Процесс этот в истекшем десятилетии сопровождается развалом всей системы официальной идеологии - её идеалов, приоритетов, способов распространения и защиты. Произошёл болезненный перелом в сознании людей. Им активно пытаются доказать. Что эти идеалы ранее навязывались сверху, с «вышки». Но, вместе с тем, они ведь составляли цельное мировоззрение, освещенное пафосом преобразования, самопожертвования, героизма, гордости, за величие державы, и многие воспринимали его как собственные сокровенные установки. Сегодня всё это разрушено, отсутствие прежних идеалов и ценностей лишает людей целостного взгляда на мир, В таких условиях неизбежна внутренняя пустота, духовный вакуум, с которым человек жить не может. Не может существовать и общество, поскольку оно утрачивает главный регулятор-регулятор моральный и духовный. Мы сами того не замечая, свыкаемся с неискренностью, обманом, частую и с преднамеренной ложью со стороны властей предержажших. С проявлением бытового хамства. С пошлыми сообщениями в средствах массовой информации о зверских убийствах, с мыслью о безнаказанности преступлений. С тревогой приходится наблюдать, что в современных условиях человеку выжить сложно. Нравственный ригоризм, чувство достоинства становятся обузой. Нынешний герой не рыцарь духа, а делец, «предприниматель», всё измеряющий в банкнотах, готовый на всё, чтобы их приумножить. Для нас всё это грозит крупным социальным апокалипсисом. Выход из этого положения вполне очевиден. Прежде всего, необходимо возродить экономику страны, создать людям человеческие материальные условия их жизни и на основе этого решать все социальные про-

блемы. Нужно реанимировать духовность, восстановить моральные нормы в качестве живых, «работающих» ориентиров сознания и каждодневного поведения. Для этого обществу нужны не отдельные истины и моральные предписания, а цельное мировоззрение, способное ориентировать человека. В современной ситуации многие считают, что в качестве такого готового, понятного и в деталях разработанного является религиозное мировоззрение. Что именно оно должно быть в центре общественного внимания, стать предметом надежд и упований. Всё чаще мы встречаемся утверждениями о том, что религиозные убеждения – не абстрактные рассуждения о строении мироздания, а «практическое» сознание людей, обобщающее житейский, нравственно-психологический опыт. Это внутреннее ощущение жизни, которое невозможно адекватно выразить в строго рациональном виде. Каждый человек, реализуя принцип свободы совести, вправе выбрать мировоззрение, соответствующее его уровню сознания и понимания человеческих ценностей. Большой интерес в этой проблеме представляют чувства и переживания простых верующих, их непосредственный духовный опыт, мотивы и стимулы, которые приводят их к вере, представления о человеческом достоинстве, нравственности, долге. Религия никогда не была лишь сферой теоретического интереса, миллионы людей видели в ней незаменимую «науку» жизни, конституирующее начало «жизненного мира». Многие сегодня с религией связывают поиски путей реанимации нравственного потенциала общества, рассматривают религиозную веру как панацею от всех социальных недугов, как решающую силу в духовном обновлении России. Сложившиеся сегодня социальные условия ставят перед школой проблемы поиска путей формирования мировоззрения учащихся. Их отношения к религии, атеизму. Обращение к опыту православной педагогики в настоящее время, когда идёт поиск путей духовного возрождения России, особенно актуально, так как общество и государство остро нуждаются в образовательных моделях, обеспечивающих духовно-нравственные компоненты содержания образования. Учитывая, что процесс образования есть процесс по природе своей непрерывный от начала жизни человека до её завершения и происходит этот процесс в определённой культурно-исторической среде, следует говорить об образовании и воспитании не вообще, а применительно к культурно-исторической традиции (В.В. Рубцов). Такой подход требует сочетания государственного, народного и национального воспитания и образования с тысячелетней православной традицией России, что является главной научной педагогической проблемой последних двух веков в нашем Отечестве. Эта проблема остаётся нерешённой и в наше время. Основными сферами жизни ребёнка, в которых происходит непрерывный процесс духовно-нравственного становления его личности, являются семья, церковь и школа. В этих сферах сложно переплетены государственные, народные, национальные и религиозные традиции. В педагогической практике и теории достаточно полно рассмотрены проблемы духовно-нравственного становления личности в каждой из названных сфер жизнедеятельности. На практике основные противоречия возникают

при переходе из одной сферы в другую или при взаимодействии этих сфер. Противоречия, часто приводящие к конфликтам, связаны с постановками целей образовательного процесса, с его содержанием, используемыми методами и так далее. Назовём основные противоречия, существующие как в практическом так, и в теоретическом плане: противоречие между традиционным восприятием жизни как вечной и образовательным обеспечением только одного, земного этапа этой жизни как единственного и самоценного. Противоречия между семейным воспитанием, основанным на традиционных воззрениях народа, и проектированием образовательной среды без учёта традиций семейного воспитания; противоречия между идеализированными представлениями о человеческой природе, на основе которых проектируются личностно-ориентированные образовательные модели православного взгляда на природу человека как на повреждённую первородным грехом и требующую исцеления прежде развития; противоречия между гуманистической основой образовательных систем, способствующих личностному развитию ребёнка, и традиционной (христоцентрической) для России основы образования и воспитания; противоречие между процессом психофизического развития ребёнка и процессом духовного становления, возникающее при создании образовательной среды без учёта условий, необходимых для правильного духовного становления личности. Причиной названных противоречий, характерных для современной системы образования, является отсутствие теоретического обоснования процесса духовно-нравственного становления личности как единого, неразрывно совершающегося в различных сферах жизнедеятельности.

Литература

1. Я иду на урок в начальную школу; ОПК. Книга для учителя. - М. Издательство «1 сентября», 2001 г.
2. Игумен Георгий (Шестун) Православная школа, изд-во «Воскресная школа». - М., 2004 г.

Инклюзивное обучение детей с задержкой психического развития в дошкольном учреждении

*Н.В. Гладышко,
Белгородская область,
МДОУ «Детский сад №24 с. Крутой Лог»,
учитель-логопед*

Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором ВСЕ дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных дошкольных учреждениях и школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку. Среди детей с ОВЗ самую большую и разнородную группу составляют дети с задержкой психического развития. Задержка психического развития выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций, при ЗПР наблюдается замедленный темп формирования познавательных процессов, мотивации и эмоциональной сферы с временной фиксацией на более ранних возрастных этапах, что обуславливает возникновение общих и специфических трудностей обучения. Наблюдается мозаичная картина нарушений, при которой одни психические функции остаются сохранными, а другие существенно отстают в своем развитии от возрастных сроков. Наиболее известной и принятой к рассмотрению является классификация К.С. Лебединской:

Первый вариант – ЗПР конституционального происхождения. Для детей этого типа характерна ярко выраженная незрелость эмоционально-волевой сферы, которая находится как бы на более ранней ступени развития. Это так называемый психический инфантилизм. Психический инфантилизм – это некоторый комплекс заостренных черт характера и особенностей поведения, который может существенно отразиться на деятельности ребенка, и в первую очередь, на учебной, его адаптационных способностях к новой ситуации. Прогноз психического развития благоприятный.

Второй вариант – ЗПР соматогенного происхождения. В результате длительной болезни, хронических инфекций, аллергий, врожденных пороков развития на фоне общей слабости организма психическое состояние ребенка страдает, и, как следствие, не может полноценно развиваться. Повышенная утомляемость, низкая познавательная активность, притупленное внимание создают ситуацию для замедления темпов развития психики. Прогноз психического развития благоприятный.

Третий вариант – ЗПР психогенного происхождения. Причиной этого типа ЗПР становятся неблагоприятные ситуации в семье, проблемное воспитание, психические травмы. Если в семье имеет место агрессия и насилие по отношению к ребенку или другим членам семьи, это может по-

влечь за собой преобладание в характере малыша таких черт, как нерешительность, несамостоятельность, отсутствие инициативы, боязливость и патологическая застенчивость. Прогноз психического развития благоприятный.

Четвертый вариант – ЗПР церебрально-органического происхождения. Причиной появления данной группы ЗПР являются органические нарушения: недостаточность нервной системы, обусловленная различными неблагоприятными факторами: патология беременности (токсикозы, инфекции, интоксикации и травмы, резус-конфликт и др.), недоношенность, асфиксия, родовая травма. Прогноз дальнейшего развития для детей с этим типом ЗПР по сравнению с предыдущими вариантами, как правило, наименее благоприятен. ПМПК рекомендует им обучение в классах КРО по программе специального (коррекционного) учреждения VII вида.

Психологические характеристики детей с ЗПР, обобщенные по результатам исследований, рассматриваются многими авторами. Необходимо остановиться на наиболее значимых психологических особенностях, характерных в той или иной степени для всей категории детей с задержками психического развития. Эти особенности являются в большинстве случаев критериями педагогической диагностики данной аномалии развития.

Общим в своеобразии всех психических функций и процессов у детей с ЗПР является замедленный темп развития, быстрая истощаемость психических функций, их низкая продуктивность и произвольная регуляция, неравномерность проявления недостаточности, которая приобретает наибольшую выраженность в интеллектуальной деятельности.[1;15] Интеграция детей с ЗПР в массовые образовательные учреждения предусматривает специальную коррекционную помощь и психологическую поддержку, задачами которых является контроль за развитием ребенка, успешность его обучения, оказание помощи в решении проблем адаптации в среде здоровых сверстников. Для внедрения новшеств в систему образования с использованием инклюзии в работе с детьми ЗПР ставится ряд специальных задач:

- Реализация программного содержания в условиях преемственности работы специалистов ДОУ.
- Реализация права ребенка с ЗПР на образование, коррекцию недостатков развития с учетом индивидуальных особенностей и возможностей.
- Оказание психолого-педагогической помощи и социальной поддержки семье в воспитании детей, повышение педагогической компетентности родителей.
- Выстраивание индивидуально коррекционно-образовательных маршрутов на основе результатов изучения особенностей развития детей, их потенциальных возможностей и особенностей.
- Сохранение и укрепление физического, психического и психологического здоровья детей с ЗПР.

Педагогическая эффективность в решении коррекционных задач зависит от взаимодействия специалистов во всех направлениях коррекционно-развивающей деятельности. Интеграция в культуру сверстников является наиболее успешной в дошкольном возрасте, по сравнению со школьным, и главную роль играют значимые взрослые. Одним из основных условий интеграции в культуру сверстников является коррекция отношений участников процесса друг к другу. Взаимопонимание, взаимоуважение и взаимодействие – три составляющих успеха социальной интеграции. Эффективная социальная интеграция в дальнейшем способствует успешной инклюзии этих детей при обучении в общеобразовательной школе.

С.Н. Сорокоумова обозначает следующие преимущества инклюзивного образования: это - создание благоприятных условий для их скорейшей социализации и индивидуализации, где эти процессы понимаются в более широком смысле. Основой такой индивидуализации является возможность вести каждого конкретного ребенка в направлении образовательного стандарта своим путем, не снижая в целом уровня образования. Такой принцип изменяет не содержание, а методы и пути обучения. Для успеха интеграции и последующей инклюзии возникает необходимость учета важного принципа - «качества жизни». Повышение качества жизни, детей с отклонениями в развитии может быть достигнуто за счет принципа социализации, который осуществляется на протяжении всей жизни человека и проходит в трех сферах:

- в деятельности - у человека развиваются задатки и способности, происходит их реализация;
- в общении, которое возникает во всех сферах жизнедеятельности, развиваются коммуникативные способности, способности взаимодействия с окружающими;
- в самосознании, сознании и понимании самого себя, то есть в развитии правильной самооценки, что означает адекватное мнение и суждение человека о самом себе, о своих качествах, достоинствах.

Дети с ЗПР являются одной из наиболее проблемных и многочисленных групп. В связи с этим проблема подготовки данной категории детей к школе, выбор адекватных программ обучения и воспитания стала одной из самых актуальных. В последние годы значительно возросло число детей, у которых уже на ранних этапах онтогенеза выявляются недостатки психомоторного и речевого развития, что чаще всего обусловлено ранним органическим поражением центральной нервной системы или её функциональной незрелостью. В соответствии с утвердившимся в современной коррекционной педагогике положением о необходимости раннего выявления и преодоления отклонений в развитии, дети с симптомами задержки психического развития получают коррекционную помощь. Коррекционно-педагогическое воздействие направлено на преодоление и предупреждение вторичных нарушений развития, а также на формирование определенного круга знаний и умений, необходимых для успешной подготовки детей к обучению в общеобразовательной школе. Это достигается за счет модифи-

кации общеразвивающих программ и всего комплекса коррекционно-развивающей работы с учетом особенностей психофизического развития детей данного контингента, а также реализации общеобразовательных задач дошкольного образования с включением синхронного выравнивания психического и речевого развития детей.

Литература

1. Балужева, Е.Б. Развитие психологических основ учебной деятельности у младших школьников с ЗПР. - Ярославль, 2007.- 315 с.
2. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития. - М.: Владос, 2010.- 520 с.

Психологический комфорт как составляющая здоровья младшего школьника

*Л.М. Голдобина,
Г.И. Соколовская,
Белгородская область,
МОУ «Разуменская СОШ №1»,
учителя начальных классов*

В условиях реализации ФГОС второго поколения на первый план выходит здоровье учащегося. Ведущей в работе учителя становится технология здоровьесбережения.

Здоровье ребенка зависит от множества факторов: экологическая обстановка, наследственность, питание, режим дня, двигательная активность. Важнейшей его составляющей является психологический комфорт.

Под словосочетанием «психологический комфорт» в науке понимается сложное образование, содержащее такие компоненты, как

- эмоциональное благополучие (преобладание в процессе жизнедеятельности позитивных эмоций);
- позитивная Я-концепция (положительная самооценка и самовосприятие);
- успешность в сфере общения с родителями, сверстниками, педагогами;
- успешность в сфере деятельности.

Отсутствие одного из этих компонентов приводит к психологическому дискомфорту у ребенка. Очень часто дискомфорт возникает в результате фрустрации потребностей ребенка. Прежде всего сюда относится феномен депривации, когда ребенок лишен родительского внимания и заботы, в результате чего возникает задержка в его психологическом и физическом развитии.

При авторитарном стиле воспитания дети не могут реализовать по-

требность в безопасности, любви, общении, познании через взрослых окружающего мира. Это приводит к психологическому дискомфорту, серьезно сказывается на психическом и физическом здоровье ребенка. Дети, испытывающие на себе подобный стиль воспитания, как правило, в дальнейшем относятся к окружающему миру как к источнику угрозы и опасности. Постоянное ожидание угрозы со стороны окружающих, непрерывные стрессовые перегрузки вызывают истощение нервной системы ребенка, что приводит к различным соматическим и функциональным заболеваниям.

В основе школьных невротозов, часто проявляющихся в виде различных заболеваний (астма, головная боль), как правило, лежит фрустрация одной или нескольких детских потребностей. Замечено, что приступы бронхиальной астмы нередко возникают у детей, когда они начинают посещать школу. При этом детям явно не нравится то учебное заведение, куда их определили. Причины могут быть самые разные: крикливая учительница, дети-драчуны, неуспех из-за неподготовленности к школьному обучению. Все эти причины приводят к психологическому дискомфорту, следствием которого могут быть заболевания невротического характера.

В основе профилактики этих заболеваний должна лежать забота о психологическом комфорте ребенка, который может быть достигнут следующими средствами:

1. Спокойный, уравновешенный климат в семье.
2. Максимальное продление домашнего периода дошкольного детства.
3. Подготовка ребенка к школьному обучению.

Нервозная, тревожная обстановка в семье вызывает беспокойство. Эмоциональный дискомфорт влияет на физическое состояние ребенка. Только нравственно благополучная семейная среда способна воспитать здорового ребенка.

Раннее определение малыша в школы может стать для его здоровья тяжелым испытанием. Он не только не научится адаптироваться в детском коллективе, но еще больше замкнется в себе, что опять-таки приведет к нарушению психологического комфорта. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению – важный момент в осуществлении профилактики психосоматических заболеваний. Адаптацию в школе проходят все первоклассники. И чем лучше подготовлен к ней ребенок, тем меньшую психологическую и физическую нагрузку он испытывает. Готовность к школе проявляется в определенном уровне развития аффективно-потребностной, интеллектуальной и речевой сфер.

В Федеральных образовательных стандартах второго поколения, в современных образовательных системах принцип психологической комфортности является ведущим. Он предполагает снятие по возможности всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроке такой атмосферы, которая расковывает детей и в которой они чувствуют себя «как дома».

Никакие успехи в учебе не принесут пользы, если они “замешаны” на страхе перед взрослыми, подавлении личности ребенка.

Развитие аффективно-потребностной сферы предполагает становление познавательных и социальных мотивов учения. В интеллектуальном плане ученик должен владеть эмпирическим обобщением и понимать логическую последовательность событий. В речевой сфере – обладать развитым фонематическим слухом. Все выше перечисленное позволяет маленькому школьнику с удовольствием воспринимать новую для него школьную жизнь, подчиняться ее правилам. Учителю также необходимо соблюдать определенные правила для создания психологического комфорта в классе.

1. Не пытайтесь за каждым отрицательным поступком школьника видеть только отрицательные мотивы.

2. Тщательно готовьтесь к уроку, не допускайте даже малейшей некомпетентности в преподавании своего предмета.

3. Школьники склонны охотнее выполнять распоряжения учителей при опосредованном способе воздействия.

4. Школьника можно изменить к лучшему с помощью специальных приемов оценки его личности.

5. Совместная деятельность сближает людей и повышает их авторитет (если она хорошо организована).

6. Предусмотрительность и корректность поведения учителя снижают напряжение в общении.

Это, в свою очередь, уменьшает вероятность конфликта между учеником и учителем, между учеником и классным коллективом. У ребенка формируется положительная самооценка, что позволяет избежать психологического дискомфорта.

Чрезвычайно важно, чтобы ученик вступил в школьную жизнь с позитивным настроением на успех.

К сожалению, сегодня в образовательном процессе присутствуют негативные тенденции явления: падение интереса к знаниям, снижение познавательной активности, пропуски уроков учащимися, жалобы родителей и учащихся на поведение учителей, конфликтные ситуации, возникающие на уроках. Постоянное состояние повышенной тревожности учащихся на уроках приводит к нервным срывам. Согласно статистике, комфортно чувствуют себя в школе лишь 58 % учащихся, 28 % - часто конфликтуют с учителями.

Все это приводит к тому, что в школе ребенок не чувствует себя безопасно и комфортно, а ведь задача школы - создать такое психологическое пространство, чтобы в нем было хорошо каждому ребенку. Страх, тревожность будут разрушать его деятельность, отрицательно сказываться на здоровье. Ведь заболевание ребенка нередко является защитной реакцией на испытываемый им психологический дискомфорт. Если ученику плохо в школе, то болезнь позволяет не ходить туда. Во время болезни ребенок испытывает повышенное внимание и заботу взрослых, что ему может так не доставать в обыденной жизни.

Кроме того, общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся”, “инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе”.

Подобная личность может сформироваться в условиях такого психологического пространства, где ребенку с первого класса предоставляется возможность:

- выражать свое «я», делать выбор в соответствии со своими ценностными ориентациями;
- поощряется генерирование идей, выдвижение разного рода инициатив, внесение интересных предложений;
- развиваются готовность и умение брать на себя ответственность;
- создаются условия для самоутверждения ребенка с учетом сильных сторон его личности;
- формируется взгляд на другого человека как на безусловную личность.

Таким образом, здоровье младшего школьника во многом зависит от обеспечения для него атмосферы психологического комфорта. Создание такой атмосферы возможно только в том случае, если родители и педагоги хорошо знакомы с особенностями психического развития ребенка и способны применять на практике принцип индивидуального подхода к нему.

Литература

1. В.В. Зеньковский «Психология детства» М., «Академия», 2005.
2. В.И. Журавлев «Основы педагогической конфликтологии» М., РПЛ, 2004.
3. В.В. Суворова «Психофизиология стресса» М., 2005.

Особенности проведения уроков музыки (музыкально-ритмических занятий) с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

*Н.А. Голубоцких,
МБОУ СОШ № 43 г. Белгорода,
Токарева М.В., ГБОУ «Белгородская коррекционная
общеобразовательная школа–интернат №23*

Современное общество в условиях постоянно возрастающего количества детей с ограниченными возможностями здоровья заинтересовано в инклюзивном образовании, способном обеспечить успешную социализацию детей этой категории, их социальную адаптацию к дальнейшей жизни

в обществе.

Инклюзия (фр. *inclusif* – включающий в себя, лат. *Include* – заключаю, включаю, вовлекаю), процесс реального включения людей с ОВЗ в активную общественную жизнь.

Говоря об инклюзивном образовании, следует отметить, что дети с ОВЗ могут успешно учиться вместе со здоровыми сверстниками и стать активными членами социума. А также участвовать в волонтерских проектах, работая на благо общества.

В общеобразовательных школах, где есть инклюзивные классы, должен быть организован процесс специальных методов, принципов и подходов. Программа обучения должна быть построена и адаптирована таким образом, чтобы всем детям с ограниченными возможностями здоровья была понятна и могла способствовать раскрытию его потенциала и нацелена на повышение успеваемости ученика.

Среди различных методов и форм учебно–воспитательной работы музыка является одним из наиболее привлекательных видов деятельности для детей с ОВЗ. Благодаря развитию технических средств музыка стала одним из самых распространенных и доступных видов искусства, сопровождающих человека на протяжении всей его жизни.

Исследования и практика доказывают положительное коррекционно–развивающее, терапевтическое воздействие музыки на развитие учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Формирование музыкальной деятельности у такой категории детей может стать условием для развития коммуникации, социализации на занятиях, а также решения впоследствии образовательных, воспитательных, коррекционно–развивающих задач.

Перед тем как приступить к работе с детьми ОВЗ учителю музыки, необходимо изучить нормативные требования к педагогу, осуществляемому учебно–воспитательный процесс в рамках инклюзивного образования.

При работе в инклюзивном классе этого мало, так как деятельность педагога–музыканта направлена не только на всестороннее развитие ребенка в соответствии с его возможностями, но и соответствующей адаптации к социальной среде.

Прежде всего, учитель музыки должен:

- осознавать идею инклюзии, понимать ее значение и ценность в развитии общества;

- сформировать психологическую готовность принимать и работать с любым ребенком, преодолевая свои страхи и неуверенность;

- творчески относиться к программным и дидактическим средствам обучения;

- понаблюдав за ребенком, попробовать увидеть индивидуальные возможности каждого ребенка и адаптировать под него элементы программы;

- самое главное – это доверие обучающемуся при организации парного или группового взаимодействия, так оно является более эффектив-

ным, чем самостоятельная работа.

В данной статье мы рассмотрим две категории детей с ограниченными возможностями: дети с расстройством аутистического спектра (РАС) и дети с нарушением слуха.

Для детей с РАС необходимыми условиями формирования музыкально-эстетической деятельности основной особенностью является:

–создание условий для взаимодействия ребенка в различных видах музыкально-творческой деятельности (слушание, исполнение музыки) со сверстниками и взрослыми;

–наличие специального дидактического материала и способов его предъявления;

–а также следование алгоритму с учетом специфических особенностей аутичных детей при формировании у них музыкальной деятельности.

Дети с нарушениями слуха лишены возможности воспринимает звуки, прежде всего, на слух. Они способны воспринимать музыку прежде на основе вибрационной чувствительности и зрительного восприятия исполнения. При этом дети воспринимают только аккордовое звучание в среднем и низких регистрах фортепиано, в этом диапазоне различают контрастные динамические и темповые отношения в музыке, простейшие ритмы и метрический акцент.

Занятия базируются на взаимодействии музыки, движений и устной речи в различных сочетаниях (музыка и движения, музыка и речь, движения и речь), что является основой музыкально-ритмической работы.

Особенности проведения занятий для детей с РАС можно рассмотреть на примере изучения темы «Русский народный оркестр»:

1. Для детей с расстройством аутистического спектра необходимо во время уроков: говорить тихо, размеренным голосом, использовать карточки на заданную тему.

Для класса нормы	Для класса детей с РАС
Предмет: музыка Класс: 2 класс Тема раздела: «Гори, гори ясно, чтобы не погасло» Тема урока: «Русские народные музыкальные инструменты. Плясовые наигрыши». Цель: Значение фольклора в жизни каждого народа.... Содержание: 1. «На зеленом лугу» р.н.п.(фрагмент урока)	
4.Слушание р.н.п. «На зеленом лугу» Вспомним правило слушания музыки... («Закон тишины») После наступления тишины звучит произведение	На доске появляются знаки « <i>Наушники</i> », « <i>Ухо</i> » После фиксации взглядов на знаках ВСЕХ учащихся звучит произведение

<p>Как сделать песню «На зеленом лугу» интересней? Сыграть на шумовых инструментах (инструменты кабинета и инструменты детей)</p>	<p>Вы услышали песню в исполнении детского народного хора. <i>картинка «детский народный хор»</i></p> <p>Послушаем ещё один фрагмент <i>картинка «Наушники», «Ухо»</i></p> <p>Теперь звучит хор и оркестр народных инструментов. <i>картинка «детский народный хор с оркестром»</i></p> <p>Назовите инструменты. Мы тоже можем создать оркестр. <i>картинка «русские народные инструменты»</i></p>
---	--

Особенности проведения занятий для детей с нарушением слуха можно рассмотреть на примере изучения темы «Детский альбом П.И. Чайковского»:

2. Для детей слабослышащих, во время прослушивания музыкальных произведений, исполнение ритмического рисунка руками или с помощью игры на элементарных музыкальных инструментах, способствует развитию звуковысотного, ритмического, динамического, тембрового слуха, восприятия характера музыки.

Для класса нормы	Для класса детей с нарушением слуха
<p>Предмет: музыкально-ритмические занятия Класс: 3 класс Тема урока: «П.И.Чайковский».</p> <p>Цель: познакомить детей с новыми музыкальными пьесами из «Детского альбома» П.И. Чайковского «Болезнь куклы»</p> <p>Задачи: 1. Учить различать музыкальные пьесы слухо-зрительно в исполнении педагогом на фортепиано, определять динамику, темп, характер музыки</p> <p>Содержание: 1. «Детский альбом» П.И. Чайковского (фрагмент урока)</p>	

<p>4.Слушание: фрагменты «Детский альбом» Вспомним правило слушания музыки... («Закон тишины») После наступления тишины звучит произведение. Какие произведения вы узнали? Ответы детей: «Болезнь куклы» и второе произведение «Новая кукла»</p>	<p>Послушайте, что сейчас будем делать. Будем слушать музыку. - Композитор Петр Ильич Чайковский. Музыкальная пьеса называется «Болезнь куклы». Слушайте, думайте – какая музыка? (учитель исполняет на фортепиано) (опора на плакаты) Девочка плачет, ей грустно кукла заболела (картинка). - Послушайте вторую музыкальную пьесу. «Новая кукла». (исполняет на фортепиано) - Какая была музыка?</p>
<p>Пение: Распевание. Изучаем новую песню : «Весёлый музыкант». Прослушайте произведение. Разучиваем Слова. Разучиваем мелодию. Исполняем первый куплет.</p>	<p>Послушайте, что будем делать? - Будем петь (табличка) - Песня называется «Веселый музыкант». - Я буду петь, а вы исполняйте ритм песни руками Дети отхлопывают ритм - Будем учить слова. Станьте в круг. Дети проговаривают слова 1 куплета вместе с педагогом (говорят с движениями фонетической ритмики, потом – с отхлопыванием слогов). - Сядьте. Исполняют слова 1 куплета песни под дирижирование педагога.</p>

В процессе уроков музыки (музыкально–ритмических занятий) ребята с ограниченными возможностями здоровья учатся воспринимать друг друга в качестве партнеров, участвуя в исполнительской, слушательской, полихудожественной, собственно–музыкальной деятельности, что положительно влияет на развитие их социальных компетенций, а также на отработку важнейших элементов коммуникации.

В классе, где осуществляется инклюзивное образование, без рефлексивного и творческого отношения педагога к обучению ребёнка с ограни-

ченными возможностями здоровья практически невозможно, обеспечить его качественное доступное образование.

Мы должны понимать, что современные тенденции организации образовательного процесса в условиях инклюзивного образования направлены на реализацию фразы: ОТ ИДЕИ К РЕЗУЛЬТАТУ!

Литература

1. Аршатская О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме // Дефектология. 2005. №2. с.46-67
2. Белик И.С. Музыка против глухоты. – М.: Владос, 2000.
3. Волкмар Ф. Р., Вайзнер Л.А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей: В 3 кн. К3/ Фред Р. Волкмар, Лиза А. Вайзнер; пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной. – Екатеринбург: Рама Паббликшинг, 2014. – 224 с.
4. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика муз. воспитания в школе: Учебное пособие для студентов средних педагогических заведений. – 2 – е изд., Стереот.
5. Катаева А.А., Стребенева Е.А. Дидактические игры и упражнения. М. Просвещение. 1991.190 с.
6. «Музыкотерапия для детей–аутистов: проблемы, методы»: Статья. Сборник докладов III Международной научно–практ. конференции/Отв. ред. Т.И. Карачарова, Е.А. Курилова.– Белгород: БГИИК,2016. – 316 с.
7. «Формирование основ творческой деятельности учащихся с ОВЗ (страдающих расстройствами аутистического спектра) на уроках музыки в условиях реализации инклюзивного образования»: Опыт работы/ Чайкина Н.А., Грибова М. М. – Белгород, 2017.
8. Яхнина Е.З. Методика музыкально–ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха / под ред. Пузанова Б.П. – М.: Владос, 2003.

«Особый» ребёнок в образовательном процессе

*Н.В. Гребенькова, учитель начальных классов,
Е.М. Прокопенко, учитель начальных классов,
Л.М. Чуева, учитель русского языка
Белгородская область, город Старый Оскол
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №17»*

*«Для того, чтобы было легко жить
с каждым человеком, думай о том,
что тебя соединяет, а не о том, что
тебя разъединяет с ним»
Л.Н.Толстой.*

Каждый человек достоин счастливой, яркой, полной впечатлений жизни. Обучение детей с особыми потребностями является одной из основных задач образования.

Главная трудность «особого» ребёнка заключается в ограничении его возможностей. Он не может также легко общаться со сверстниками, как остальные. Часто возникает проблема негативного отношения к детям с ограниченными возможностями со стороны сверстников. Всё это мешает образовательному процессу детей с ограниченными возможностями.

Народная мудрость гласит «Если закрыта одна дверь, то всегда открыта другая». Именно по этой причине люди с ограниченными возможностями смотрят на мир другими глазами, они всегда остаются добрыми, жизнерадостными, умеют видеть прекрасное и жить полной жизнью. И заряжают своей энергией окружающих.

Сегодня стратегическим направлением является включение детей с особыми нуждами в общий поток, инклюзия. В Конституции РФ, а также федеральных законах РФ и типовых положениях закреплены Гарантии прав людей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования [1].

К детям с ограниченными возможностями здоровья относят:

- детей с НОДА;
- детей с диагнозом умственной отсталости;
- детей с нарушением слуха, зрения, недоразвитостью речи;
- детей с заболеванием аутистического спектра;
- детей с комбинированными нарушениями в развитии.

Когда речь идет об обучении детей-инвалидов в общеобразовательных школах, используют два термина: «интеграция» и «инклюзия». В чем разница? Интеграция предполагает, что ребенок должен адаптироваться к образовательной системе, инклюзия предполагает адаптацию системы к потребностям ребенка.

Инклюзивное образование – это постепенный и очень бережный

процесс включения ребенка с ограниченными возможностями в общую образовательную среду, которая учитывает его индивидуальные особенности и опирается на сильные стороны ребенка [2].

Инклюзия означает раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы, которая соответствует его способностям. В инклюзивной школе каждого принимают и считают важным членом коллектива, это дает особому ребенку уверенность в себе и воспитывает в детях без инвалидности отзывчивость и понимание. Ученика со специальными потребностями поддерживают сверстники и другие члены школьного сообщества для удовлетворения его специальных образовательных потребностей.

В таком образовании участие родителей просто необходимо, инклюзия подразумевает двустороннюю ответственность. Родителям необходимо сотрудничать с педагогом, совместно решать задачи развития и обучения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Задача учителя - максимально приблизить учебный процесс к возможностям ребенка.

Первое: провести собрание с родителями класса, в котором предстоит обучаться ребёнку с ОВЗ, выделив основные принципы инклюзивного образования:

- каждый человек имеет право на общение, на то, чтобы быть услышанным;
- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- только в контексте реальных взаимоотношений осуществляется подлинное образование;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.

Второе: урок 1 сентября для родителей и первоклассников должен быть посвящён людям с ограниченными возможностями, но безграничными способностями, многие из которых достигли больших успехов в спорте и своими достижениями порой превзошли здоровых людей.

Третье: необходимо дать рекомендации для родителей по воспитанию и обучению детей с особыми образовательными потребностями:

- 1) в семье сохранять доброжелательную обстановку, проявлять терпение и заботу;
- 2) важно поддерживать здоровый образ жизни (отдых, прогулки, полноценное питание, соблюдение режима дня);
- 3) дома необходимо повторять материал, пройденный в классе. Вечером ещё раз просто прочитать ребёнку то, что надо запомнить, а не требовать, чтобы он повторил [3].

В начале первой четверти провести работу по диагностированию познавательных возможностей, составить индивидуальный план по работе с данным ребенком. На каждого ребёнка заводится «Карта развития». В ней

содержатся следующие документы:

1. Договор между образовательным учреждением и родителями (законными представителями) о порядке взаимодействия по обеспечению психолого-педагогического сопровождения ребёнка

2. Заключение ТПМПК

3. Логопедическое представление

4. Представление психолога

5. Педагогическое представление

6. Представление социального педагога

7. Лист коррекционных занятий

8. Итоговое заключение психолого-педагогического консилиума на конец учебного года

Психолог школы, логопед, педагог намечают пути коррекции, проводят индивидуальные занятия. В конце каждой четверти проводится мониторинг результативности усвоения содержания учебного материала, с результатами которого необходимо знакомить родителей ребёнка.

Таким детям необходимо постоянное поощрение за малейшие успехи, своевременная и тактичная помощь, развитие веры в собственные силы и возможности. У большинства учеников с ОВЗ отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности как образовательного, так и коррекционно-развивающего процесса.

В своей работе авторы используют специальные методы и приемы для обучения детей с ОВЗ:

- поэтапное разъяснение заданий;
- последовательное выполнение заданий;
- повторение учащимся инструкции к выполнению задания;
- обеспечение аудио-визуальными техническими средствами обучения;
- близость к учащимся во время объяснения задания;
- перемена видов деятельности;
- чередование занятий и физкультурных пауз;
- предоставление дополнительного времени для завершения задания;
- предоставление дополнительного времени для сдачи домашнего задания;
 - использование листов с упражнениями, которые требуют минимального заполнения;
 - использование упражнений с пропущенными словами/предложениями;
 - обеспечение учащихся печатными копиями заданий, написанных на доске;

- индивидуальное оценивание ответов учащихся с ОВЗ;
- использование индивидуальной шкалы оценок в соответствии с успехами и затраченными усилиями;
- ежедневная оценка с целью выведения четвертной отметки;
- разрешение переделать задание, с которым он не справился.

Внеклассная и внеурочная деятельность должна быть направлена на воспитание у сверстников толерантного и уважительного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование предоставляет возможность обучения в атмосфере сочувствия, равенства, социальной справедливости, сотрудничества, единства и положительного отношения. Дети и взрослые, учащиеся и педагоги, получают пользу от доброжелательной и благоприятной обстановки, в которой ценятся межличностные отношения и ощущение совместной работы ради общего блага.

Такое образование требует новых и более гибких способов преподавания, разработки учебных программ, которые бы были максимально эффективны для всех учащихся. Накопление профессионального опыта, который дает работа в этих школах, поощряет непрерывное совершенствование специалистов [4].

Задача всех и каждого - это поиск наиболее оптимальных путей, средств, методов для успешной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. Помочь наполнить черно-белый мир «особого ребенка» яркими красками можно только совместными усилиями. Мы можем менять его в лучшую сторону, делая добро.

Литература

1. Зарецкий В.К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование.- 2005.- № 1.- С. 83-95.
2. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л.Ратнер, А.Ю.Юсупов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
3. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования.- 2003.- № 5.- С. 100-106
4. Материалы по инклюзивному образованию
http://school.msk.ort.ru/integration/index.php?p=teor_mpio

Значение междисциплинарного подхода в проектировании индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ

*М.М. Грибова,
Белгородская область,
Центр сопровождения ребенка
с особенностями развития «Ступени»,
Н. Л. Головченко,
невролог ОГБУЗ «Детская областная клиническая больница»,
г. Белгород*

«Работать надо с причиной, а не с симптомами»... Богдашина О.Б.

Почти все дети, имеющие статус ОВЗ имеют значительные нарушения речи, что мешает им обмениваться мыслями, взаимодействовать друг с другом, развивать навыки общения со сверстниками, участвовать в совместных играх. Это, в свою очередь, имеет определяющее значение для формирования адекватного поведения, эмоционально-волевой сферы и личности ребенка. С коммуникативной функцией речи тесно связана её познавательная функция. Заваденко Н. Н. подчеркивает «поскольку речь – особая высшая психическая функция, обеспечиваемая головным мозгом, любые отклонения в ее развитии должны быть вовремя замечены. Для нормального формирования речи необходимо, чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, был сформирован артикуляционный аппарат, сохранен слух. Еще одно неперемное условие – полноценное речевое окружение с первых дней жизни ребенка, обеспечиваемой головным мозгом». И только к 4–5-м годам слово взрослого становится регулятором деятельности и поведения ребенка, когда у ребенка уже значительно развита смысловая сторона речи». Следовательно, если речь ребенка возникла позже, то инструкции педагогов школы регулятором деятельности и поведения тоже станут намного позже. Более того, имеющийся уровень развития речи станет препятствием для освоения школьной программы по всем предметам. Индивидуализация образовательного маршрута в этом случае – залог положительной динамики.

Разрешение проблем данного ребенка возможно при объединении специалистов разного профиля: педагога-психолога, учителя-дефектолога (по соответствующему профилю: олигофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог), учителя-логопеда, педиатра, невролога, офтальмолога, оториноларинголога, ортопеда, психиатра детского, социального педагога. Однако включение врачей даже в состав территориальной комиссии требует согласования с органом местного самоуправления, осуществляющим управление в сфере здравоохранения.

Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с ограниченными возможностями здоровья закрепил возможность

гибкой смены образовательного маршрута, программ на основе комплексной оценки результатов освоения АООП НОО, заключения психолого-медико-педагогической комиссии и мнения родителей (законных представителей) [7].

Рассмотрим характеристики ошибок ребенка (Таблица 1), которые логопед назовет дисграфией, а психоневролог – нейропсихологической дисграфией:

Таблица 1

Регуляторная дисграфия	Трудности поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры
III блок мозга - регуляторный	I блок мозга - энергетический
Длительная вработываемость Персеверации (повторы) Слитное написание слов Пропуск букв, слогов Орфографические ошибки	Длительная вработываемость Быстрая утомляемость «Сползание» с парты Медленный темп работы Грубые ошибки Колебание размера букв в строке

Психоневрологи, нейропсихологи знают, что многократное переписывание работ, бесконечное письмо в прописях только усугубляет проблемы. Ошибки при регуляторной дисграфии обусловлены несформированностью произвольной регуляции действий - функции планирования и контроля (те самые регуляторные УУД, которые включены в планируемые результаты освоения программы 1-го класса). И ребенок справится с проблемой при целенаправленном обучении его самостоятельной подготовке рабочего места (перед уроком, дежурство в столовой), действию по алгоритму (в любой деятельности), чтению по ролям (чтение, внеурочная театральная деятельность), играм по правилам (физкультура, группа продленного дня), самостоятельная подготовка портфеля на следующий учебный день (дома). Для исправления иной дисграфии следует работать над развитием выносливости (физкультура, утренняя гимнастика, подвижные игры), строго соблюдать режим проветривания класса, режим дня (дома) проводить на всех уроках физминутки для предупреждения утомления учащихся, а не восстановления работоспособности, выполнять задания стоя, возможно, в движении. Такие тонкости должны учитываться при проектировании индивидуальных образовательных маршрутах детей с ОВЗ. Но школа сталкивается с отсутствием узких специалистов.

Сопровождение ребенка с особенностями развития в Центре «Ступени» носит тьюторский характер, так как один педагог не может заменить узких специалистов-профессионалов, в которых нуждается ребенок для решения множественных проблем. По согласию родителей оно сразу строится на взаимодействии с медицинскими специалистами, наблюдающими детей.

Целью сопровождения служит развитие речи, коммуникативных и социально-бытовых навыков ребенка для подготовки к взаимодействию с различными специалистами, вхождения в коллектив сверстников, подго-

товки к школьному обучению с учетом его индивидуальных особенностей.

Индивидуальная работа с ребёнком предполагает налаживание коммуникации, обеспечивающей взаимодействие ребенка с педагогом. Подготовительный период строится на наблюдении, позволяющем выявить предпочтения ребенка (стимулы), определить проблемы и **ОБЯЗАТЕЛЬНО** - РЕСУРСЫ и занимает от трёх до 10 занятий. В случае возможности консультации с педиатром, неврологом, психологом (в присутствии и с согласия родителей), подготовительный этап значительно сокращается. Методы и приемы работы ориентированы на преодоление имеющихся проблем, что обеспечивает положительную динамику. Все занятия носят интегрированный характер, проводятся индивидуально, с родителями, в малых разновозрастных группах.

Так, мальчик, 4 года 4 месяца, (утрата речи в 3 г. 2 мес.) подготовлен к взаимодействию в малой группе. Самостоятельно кушает, одевается, рисует, вырезает, может сообщить о своих желаниях или не желаниях, выполняет инструкции логопеда, соблюдает правила поведения в общественных местах (музей, театр, магазин, маршрутное такси, поликлиника). Оформлен в детский сад со ступенчатым режимом на период адаптации.

Таким образом, междисциплинарный подход вырабатывает и реализовывает единую стратегию развития ребенка, помогает педагогам - точно определить стратегию коррекционно-развивающей работы; детям с ОВЗ - в более короткие сроки преодолеть трудности.

Литература

1. Вильшанская А.Д., Прилуцкая М.И., Протченко Е.М. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка. – М.: Генезис, 2012. – 256 с.
- Ежовкина Е.В. Взаимодействие специалистов гуманитарно-ориентированного центра образования в процессе педагогического сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями // Инновации в науке: сб.ст. по матер. XIX междунар. Науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2013.
2. Заваденко Н.Н., Суворинова Н.Ю. Задержки развития речи у детей: причины, диагностика и лечение // РМЖ. 2016. № 6. С. 362–366.
- Шпицберг И.Л. Коррекция нарушений развития сенсорных систем у детей с расстройствами аутистического спектра // ж-л Аутизм и нарушения развития. № 2 (41). 2013
3. Муханова Н. А. Лекция-вебинар «Нейропсихологический подход к коррекции дисграфий» [Электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: <https://logopedprofiportal.ru/teach/control/stream/view/id/47781808>
4. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Междисциплинарное взаимодействие специалистов инклюзивного образования [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.f-nashideti.ru/inklusia/182-mezhdisciplin.html>

5. Приказ Минобрнауки от 20 сентября 2013 г. N 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии»
6. Приказ министерства образования и науки российской федерации от 19 декабря 2014 года № 1598 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

*Н.Н. Губарева,
Белгородская область,
МБОУ «ООШ №2»,
педагог-психолог
О.А. Прохорова,
Белгородская область,
МБОУ «СОШ №28 с УИОП имени А.А. Угарова»,
педагог-психолог,
О.В. Дюкарева,
Белгородская область,
МБОУ «СОШ №28 с УИОП имени А.А. Угарова»,
учитель-логопед*

Одной из основных функций Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования является реализация права каждого ребёнка на полноценное образование, отвечающее его потребностям и в полной мере использующее возможности его развития.

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» подчёркивается, что «особое внимание должно быть сосредоточено на создании условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья».

Для обучающихся с ОВЗ нередко характерны трудности в выражении своих мыслей, чувств, эмоций, что способствует возникновению проблем в отношениях с одноклассниками.

Одним из актуальных направлений в работе педагога-психолога является психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ. Целью такого сопровождения является обеспечение условий для оптимального развития ребенка с ОВЗ, успешной интеграции его в социум.

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся включает:

-диагностику познавательной, личностной сфер личности, изучение занимаемого статуса в коллективе класса;

-создание благоприятных социально-психолого-педагогических условий для развития личности, успешности обучения;

-консультативную, посредническую социально-психолого-педагогическую помощь родителям ребенка с ОВЗ.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) можно рассматривать как комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребенку и родителям в решении задач развития, обучения, воспитания.

Задачи:

- выявлять особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленные особенностями их физического и (или) психического развития;

- осуществлять индивидуально-ориентированную психолого-медико-педагогическую помощь детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями территориальной психолого-медико-педагогической комиссии);

- обеспечить возможность освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального общего образования на доступном им уровне и их интеграцию в образовательном учреждении.

Осуществление индивидуальной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ осуществляется через реализацию индивидуальной программы коррекционной работы, составленную с учетом рекомендаций территориальной психолого-медико-педагогической комиссии.

Упражнения, используемые для реализации индивидуальной программы сопровождения ребенка с ОВЗ, подбираются с учетом диагностических данных, поставленных целей, возраста учащихся, дифференцированного подхода к каждому ребенку.

Приоритетной задачей в работе с учащимися с ОВЗ является формирование коммуникативной компетентности, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня развития коммуникативной компетентности субъектов общения. Коммуникативная компетентность понимается как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Она необходима для построения эффективной коммуникации в ситуациях межличностного взаимодействия.

Наиболее адекватной формой деятельности для решения задач по развитию коммуникативной компетентности являются тренинговые технологии.

Тренинговые занятия проводятся со всем классом, что обеспечивает развитие сотрудничества, повышения сплоченности детского коллектива, включение в деятельность детей с ОВЗ и позитивное изменение социально-психологического статуса ребенка.

Включение в тренинговые занятия классного руководителя дает возможность учителю увидеть взаимоотношения внутри группы, статусное положение детей в ней, общую атмосферу в классе и эмоциональные от-

ношения как в коллективе, так и в отношениях с учителем. В ходе игр, тренинговых упражнений раскрываются индивидуальные особенности детей и особенности отношений каждого ученика с учителем, формируются адекватные ролевые отношения с педагогом.

Кроме того, дети на групповых занятиях имеют возможность получения обратной связи о формах и моделях поведения и взаимодействия в коллективе как от сверстников, так и от ведущего группы. Овладение детьми с ОВЗ навыками обратной связи не только решает задачи занятия, но и само по себе свидетельствует о повышении уровня их коммуникативной компетентности.

Во время проведения рефлексии дети по кругу характеризуют свое настроение и обмениваются мнениями и чувствами о проведенном занятии (понравилось – не понравилось, что чувствовали, что хотели бы повторить) или делают рисунок «На что похоже мое настроение».

Использование на групповых занятиях средств арт-терапии предполагает включение учащихся в процесс активного использования искусства как терапевтического фактора и тренинга эмоциональной сферы.

Применение элементов арт-терапии во время индивидуальных занятий дает возможность ребенку с ОВЗ выразить свое эмоциональное состояние и отношение на рисунке и является диагностическим материалом для специалиста.

Литература

1.Аметова Л. А.// Формирование арттерапевтической культуры младших школьников «Сам себе арттерапевт». М.: Просвещение, 2003. –36 с.

2.Лютова, Е.К. Тренинг общения с ребенком/ Е.К. Лютова, Г.Б. Моина. – СПб.: Речь, 2001. – 176 с.

Инклюзивное образование: проблемы и перспективы

*Е.В. Драгунова,
Т.В. Семибратченко,
Белгородская область,
МБОУ «ЦО-СШ № 22» Старооскольского городского округа,
учителя начальных классов*

С каждым годом все большее значение в оценке уровней изменения здоровья населения приобретает детская инвалидность, увеличивается число детей, имеющих различные патологии. Отношение к таким детям и является одной из главных проблем инклюзивного образования. Общество к принятию детей с ограниченными возможностями было не готово, потому что такое отношение складывалось веками. И дети, и их родители про-

тивились тому, чтобы дети-инвалиды находились рядом со здоровыми детьми. Данная проблема стала весьма актуальной. Тут же встает вопрос, как помочь ребенку быть полноценно развитым? Ведущим направлением в обучении и воспитании таких детей становится инклюзивное образование. Модель данного образования предполагает создание для детей с особыми потребностями безбарьерной среды обучения, исключающей любую дискриминацию, и оказание необходимой поддержки в их нуждах и в процессе совместного обучения со здоровыми сверстниками.

Данная стратегия современного образования называется – инклюзия. Авторы концепции Н.Н. Малофеев и Н.Д. Шматко выделяют такой тип интеграции, которая позволит детям с ОВЗ с высоким уровнем психофизического развития, близким к норме, посещать ОУ наравне со сверстниками, а специализированную помощь получать во внешних учреждениях.

Для реализации данной задачи Малофеев Н.Н. в своей работе «Базовые модели интегративного обучения» указал основные задачи инклюзивного образования, в числе которых:

- 1) организация системы эффективного психолого–педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования через взаимодействие диагностико–консультативного, коррекционно–развивающего, лечебно–профилактического, социально–трудоого направления деятельности;
- 2) освоение детьми общеобразовательных программ в соответствии с государственным образовательным стандартом;
- 3) формирование у всех участников образовательного процесса адекватного отношения к проблеме лиц с ограниченными возможностями здоровья и др.

Но сегодня страхи стали уходить в прошлое. Умение встать на позицию другого человека, тем более ребенка, увидеть сложившиеся обстоятельства его глазами, создать у ребенка, что его понимают, принимают – являются важными показателями педагогической техники многих сегодняшних учителей. Педагог должен уметь увидеть и оценить уникальность ребенка, так как, в первую очередь от него будет зависеть успешное обучение детей. Поэтому Алёхина С.В. отмечает необходимость подготовки и повышения квалификации педагогов, участвующих в инклюзивном образовании, а также совмещение темпов преподавания и объема знаний, доступных детям с ОВЗ и здоровым детям.

Дети с ОВЗ должны иметь и доступ к дополнительному образованию в ОУ. Одним из обязательных условий в инклюзивном образовании должно быть предложено вариативное образование.

Важно выполнение и базовых условий, необходимых для эффективного решения задач построения инклюзивной образовательной среды, это:

- наличие юридически оформленного договора между образовательной организацией и родителями, включающие все необходимые условия обучения ребенка с ОВЗ, а также требования, предъявляемые к родителям;
- наличие примерных учебных планов и адаптированных образовательных программ;

- подготовка педагогических работников, включенных в инклюзивный образовательный процесс, в т.ч. специалистов сопровождения;
- организация эффективной деятельности специалистов психолого–медико–педагогического консилиума (ПМПк) образовательного учреждения;
- архитектурные преобразования территории школы, включая безбарьерную среду.

Для детей с ОВЗ принцип инклюзивного образования означает, что разнообразию их потребностей должна соответствовать образовательная среда, которая является для них наименее ограничивающей и наиболее включающей.

Внедрение инклюзивного образования является прогрессивным способом обучения, имеющим большие перспективы в современном обществе. Это даст надежду, каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья реализовать право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям, найти свое место в жизни и реализовать свой жизненный потенциал. Здоровые же дети станут милосерднее, терпимее, добрее.

Литература

1. Алехина С. В. Актуальный запрос на инклюзивное образование: Материалы IV Международного теоретико-методологического семинара МГПУ. М.: Логомаг, 2012
2. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально – педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. – 2014. – № 1. – С. 112 – 115.
3. Малофеев Н.Н. Базовые модели интегративного обучения // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71 – 78.
4. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. Пособие для студентов пед. вузов / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.

Актуальные проблемы организации инклюзивного образования в школе

*И.А. Емельянова, Л.И. Акинина, Е.В. Игумнова,
Белгородская область, г. Старый Оскол,
МАОУ «Средняя политехническая школа №33»,
учителя начальных классов*

При организации инклюзивного образования работники школы сталкиваются с рядом проблем, вызванных социальными и материальными факторами. Важным доводом против организации инклюзивного образо-

вания служит необходимость обеспечения школы специальными программами, учебниками, оборудования специальных помещений. По мнению практикующих учителей, обучение детей с особыми образовательными потребностями следует начинать с создания специальных условий обучения, к которым относятся оборудование помещения, учебно-методические и дидактические пособия, а также финансирование выполнения работниками школы новых функциональных обязанностей и набора новых специалистов: медиков, психологов, коррекционных педагогов.

Материальные и финансовые проблемы, с которыми сталкивается учебное заведение, подчёркиваются многими практиками инклюзивного образования. Так, Л.А. Акатов рассматривает возникающие проблемы на примере организации обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Для организации инклюзивного образования в одной школе тридцати детей с ОВЗ необходимо решить проблему транспорта для подвозки детей к месту учёбы и для передвижения внутри здания. Для обеспечения доступности и безопасности школьного здания необходимы установка грузового лифта, пандусов и барьеров у входа в школу, зеркал для предотвращения столкновений в коридорах. Для организации учебного процесса необходимо или приобрести специальную мебель, или провести переоборудование имеющейся: изменить высоту столов, оборудовать их ручками для подтягивания к ним детей, подставками для учебных пособий. В здании должны быть легкодоступные специально оборудованные для пользования детей-инвалидов туалеты и умывальники. Таким образом, создание благоприятных организационных условий требует значительных материальных затрат, физических и моральных усилий. Проблема материально-технического оснащения школы, являющегося важным условием организации инклюзивного образования, может быть решена только на государственном уровне, так как предполагает увеличения финансирования таких школ.

Не менее важным является и кадровое обеспечение. Инклюзивной школе нужны особенные учителя, носители гуманистических ценностей и идеалов, обладающие личностными и профессиональными компетентностями, позволяющими подготовить детей с особыми образовательными потребностями к включению в жизнь. С.А. Котова, характеризуя учителей новой формации, выдвигает ряд требований к педагогам, связывающим свою профессиональную деятельность с инклюзивным образованием. По мнению С.А. Котовой, учителя могут стать успешными и привести к успеху подопечных, обладая базовыми личностными характеристиками, среди которых: гибкость и толерантность, уважение к индивидуальным различиям, умение слушать и слышать всех членов коллектива, готовность работать в команде единомышленников, преодолевать трудности путём использования разных подходов. Кроме того, умение подлинного включения учеников в образовательный процесс, оказание действенной коррекционно-педагогической и социально-реабилитационной помощи базируется на сформированных общенаучных, инструментальных, коммуникативных и

профессиональных компетентностях. Систематическая подготовка такого уровня специалистов для школ ранее не велась. Безусловно, в наших школах работают хорошие учителя, но позитивные результаты инклюзивного образования связаны с коренными преобразованиями философии и методологии педагогики. Результаты опросов позволяют сделать вывод, что большинство работников образовательных учреждений осознают необходимость интегрированного обучения и основными проблемами практической реализации признают отношение к особенным детям их здоровых сверстников и родителей. Но и отношение самих учителей к детям с дефектами физического и психического развития может быть разным. В зависимости от того, как учитель выстраивает систему сотрудничества с учениками, выделяют три варианта отношений:

1. Эпизодическое обращение внимания на ребёнка с психофизиологическими недостатками, аргументированное недоступностью основного учебного материала для данного ребёнка;

2. Общение по принципу «смотри на меня, делай как я», когда учитель обращает на особенных детей такое же внимание, как и на остальных, учит всех одинаково;

3. Личностно ориентированное обучение, основанное на принятии ребёнка с его дефектами и особенностями, уверенности учителя в необходимости и возможности максимально качественного и результативного обучения. Этот подход требует от учителя особенного терпения, тактичности и спокойствия, но и результаты приносит ощутимые.

Отсутствие или недостаточность специальных теоретических знаний и практических навыков, опыта работы с детьми с ОВЗ может затруднить внедрение инклюзивного образования в школе. Организация такого образования предполагает знание учителями учебных планов, программ, учебной и научно-методической литературы.

Важным фактором успешного обучения детей с ОВЗ, как, впрочем, и других детей, является создание ситуации успеха, требующее специальных знаний и умений, связанных с адекватным оцениванием успехов детей и разумной требовательностью. Завышение или занижение требований и оценок может одинаково негативно сказаться на самооценке детей, спровоцировав нервный срыв и нежелание посещать школу. Инклюзивные классы объединяют разных детей. Учителю, работающему в таком классе нужно понимать и принимать всех детей. Учитывая индивидуальные особенности, воспринимая всех учеников как личность, а класс как коллектив, на уроке необходимо создать условия, позволяющие каждому ребёнку удовлетворить свои познавательные интересы, взаимодействуя между собой, реализуя потенциальные возможности. Инклюзивный образовательный процесс основывается на общих педагогических принципах систематичности и последовательности, дифференциации и индивидуализации, сознательности и активности, связи с жизнью. Но каждый из них приобретает специфическое значение, осознание которого позволит построить по-настоящему инклюзивный процесс обучения. При организации учебно-

воспитательного процесса учителю может быть трудно соотнести специфические особенности каждой группы детей с общими задачами и целями, стандартами обучения. Он должен разрешать все возникшие проблемы в тесной связи с родителями, специалистами ПМПк, более опытными учителями. Например, при обучении детей с задержкой психического развития на начальных этапах обучение проводится под руководством учителя-дефектолога, а затем дети проводят больше времени в обычном классе. Для детей с нарушениями интеллектуального развития – ситуация обратная: сначала ребёнок находится больше в классе, а потом по мере усложнения материала увеличивается количество времени, проводимого в классе коррекционно-педагогической поддержки. Учителю общеобразовательной школы, в которой происходит инклюзивное обучение, необходимо знать и владеть методами и приёмами обучения разных категория особенных детей. Для преодоления несоответствия между актуальным и необходимым уровнем компетентности учителей и других работников школы в учебных заведениях проводятся разнообразные формы методической работы: семинары, консилиумы, большие и малые педсоветы, оперативные совещания учителей с психологами, медиками, другими специалистами. Кроме того, важное место занимает организация курсов повышения квалификации на базе высших учебных заведений и специальных коррекционных учреждений.

Однозначно, что все формы методической работы акцентируют внимание на актуальных для инклюзивного образования вопросах, но педагогическое совершенствование каждого учителя тесно связано с его самообразовательной работой и взаимным обучением, в случаях с молодыми учителями – наставничеством. Педагог, работающий в инклюзивном учебном пространстве, обязан постоянно работать над собой, не только повышая образовательный уровень, но и для преодоления внутреннего сопротивления. Нередко при нерациональной организации этого процесса наблюдается эмоциональное и профессиональное выгорание учителей, связанное с утратой позитивной мотивации к педагогической деятельности.

Особое значение в инклюзивном образовании приобретает профессия тьютера. Не каждый педагог, даже владеющий необходимыми навыками и опытом, может выполнять функции постоянного сопровождения ребёнка с ОВЗ. Эта деятельность предполагает также высокий уровень толерантности, хорошо развитые коммуникативные навыки в общности с достаточным знанием коррекционной педагогики. На практике эти функции тьютера выполняют студенты профильных учебных заведений, социальные педагоги, логопеды, люди без специального образования, а также члены семей особенных детей. Деятельность тьютера направлена на решение комплекса задач, среди которых:

- создание комфортных условий для обучения, к которым относятся организация доступа к школе и классу, организация рабочего места, места для отдыха, гигиены, особый режим и создание обучающей среды в соответствии с потребностями и возможностями ребёнка;

- работа с педагогическим коллективом, медицинским работником, специалистами, родителями и другими учениками, позволяющая создать комфортные психологические условия;

- социализация, то есть включение ребёнка в жизнь коллектива класса, школы, стимулирование положительных межличностных отношений;

- помощь ребёнку в усвоении материала образовательной программы, в преодолении затруднений. Во взаимодействии с педагогами тьютор может адаптировать учебную программу с учётом возможностей и ресурсов ребёнка;

- обеспечение взаимодействия специалистов, работающих с ребёнком, для повышения преемственности и комплексности их действий. Иными словами, тьютор становится связующим звеном между ребёнком и всеми необходимыми для его развития

- осуществление взаимодействия с родителями, включение их в образовательный процесс;

- контроль и оценка деятельности, мониторинг динамики в развитии ребёнка.

В школах, где инклюзия прижилась, отмечают, что в классе может работать учитель, не имеющий специального образования, но соответствующий необходимым требованиям, тогда как тьютор, наоборот должен иметь такое образование, позволяющее ему выстраивать оптимально эффективный учебный процесс для своего подопечного, учитывая при этом потребности всех детей класса и не снижая их успеваемость.

Таким образом, актуальными проблемами становления и развития инклюзивного образования в современной школе являются материально-техническое обеспечение, связанное с вопросами финансирования, решение которых зависит от органов государственного управления; кадровое обеспечение, в основе которого лежит необходимость специальной подготовки и переподготовки учителей, методического, психологического сопровождения учебного процесса.

Для самостоятельного существования в социуме особенные дети должны в результате обучения, развития и воспитания стать самостоятельными, цельными личностями, обладающими навыками и опытом межличностного общения. В жизни им встретятся разные люди, и моделью общества для них становится обычный класс обычной школы. В условиях проживания разнообразных жизненных ситуаций у детей сформируются необходимые навыки и опыт. Но именно с этим часто связаны проблемы становления инклюзивного образования, ведь развитие и обучение ребёнка с особыми образовательными потребностями, включённого на основе инклюзивного подхода в класс общеобразовательной школы, во многом зависит от отношений, сложившихся у него со здоровыми сверстниками. Важно, чтобы эти отношения не складывались стихийно, ведь окружающие дети могут даже смеяться над психическими или физическими недостатками. Процесс интеграции ребёнка в коллектив класса и школы зависит от учителей и родителей.

Теоретическая основа инклюзивного образования базируется на учении Л.С. Выготского. Психолог подчёркивал, что, несмотря на преимущества специальной школы, главной задачей воспитания ребёнка с особыми потребностями должна стать его интеграция в жизнь. Одной из форм компенсации недостатков может стать коллектив. Рассматривая механизмы компенсации умственно отсталых детей, автор выдвигает требование насыщения школьного коллектива детьми с разными интеллектуальными способностями. Когда коллектив однородный, это может негативно сказаться на развитии и обычных, и особенных детей. Интеллектуально одарённые дети в этом случае не могут проявить социальную активность, а особенные – рискуют отяготить дефект вследствие лишения возможности коллективного сотрудничества и общения с обычными и одарёнными.

Важным аспектом работы, осуществляемым школьной ПМПк и педагогами, работающими в инклюзивных классах, является формирование толерантного отношения к людям с ОВЗ. Зачастую формирование у обычных детей негативного или позитивного восприятия детей с отклонениями в развитии происходит в дошкольном или младшем школьном возрасте. Причиной этого может быть позиция семьи или неприятный опыт общения. Поэтому работу с детьми следует проводить систематически, используя соответствующие возрасту формы и методы, например, ролевые игры, проигрывание и обсуждение ситуаций, совместный поиск преодоления барьеров, который позволит из изолированных детей, находящихся в одном помещении, сформировать классный коллектив, решающий учебные и внеучебные проблемы вместе.

Формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ у сверстников, по мнению И.В. Вачкова, может опираться на трёхступенчатую модель. На первой ступени происходит формирование мотивационных процессов в ходе разворачивания ведущей деятельности ребёнка (для младшего школьника – учебной, для среднего и старшего звена – социальной). Включение мотивов, регулирующих принятие людей, отличающихся от индивида, осуществляется на основе включения новых образований и дифференциацию имеющихся в структуре потребностно-мотивационной сферы, предпочтительно общественно направленной. Важнейшей её характеристикой является твёрдая воля, дающая возможность превратить мысли в поступки, конкретные дела.

Особенность мотивов заключается в том, что они должны быть связаны с личностной значимостью. Поэтому попытки изменить отношение к особенным детям путём бесед, разъяснений почти никогда не бывают результативными. Психологический анализ мотивации показывает, что наиболее важными мотивами формирования гуманной позиции в отношении детей с ОВЗ являются: мотив достижения успеха, избегания неудачи, личностная тревожность, определённый локус контроля, самооценка, уровень притязаний, мотив власти, аффилиации (стремление наладить добрые отношения), альтруизм (мотив оказания помощи другим) и агрессивность. В то же время учитель для школьников, особенно младших, является автори-

тетной фигурой. Часто важнейшим условием формирования положительной мотивации становится потребность детей сохранить гармоничные, непротиворечивые отношения с ним. Если учитель сам дружески и терпимо относится к ребёнку с особенностями развития и всячески демонстрирует это классу, то дети тоже будут опекать и заботиться о нём. Иного варианта отношения к детям с ОВЗ со стороны учителей мы не рассматриваем, так как он неприемлем для современной школы. Педагоги имеют огромное влияние, и они могут научить детей быть терпимыми, поддерживать друг друга. Естественно, никакое воздействие не сможет сделать детей друзьями, но игнорирование исключить обязано.

Одноклассникам детей с ОВЗ важно разъяснить, что такое инвалидность, что может стать её причиной. Хорошо, если это сделает взрослый человек – инвалид (желательно со специальным образованием), который сможет на своём примере объяснить, что происходит с телом, как он воспринимает мир, показать детям, что его отличие от них не так значимо, как кажется на первый взгляд. Детям следует дать понять, что дискриминация других людей по признаку инвалидности – это проблема не столько инвалида, а всех членов коллектива, общества. Инвалиды не обязательно чувствуют себя больными, они могут быть счастливыми и успешными людьми. Организация просмотра спортивных состязаний или танцевального шоу с участием людей с ОВЗ, художественных фильмов, а для старших детей – знакомство с публицистическими, документальными, художественными материалами о успехах инвалидов в разных сферах жизни может вытеснить из сердец жалость и поселить уважение к таким людям.

Таким образом, формирование положительной эмоциональной среды в классе с инклюзивным образованием зависит от мотивации толерантного отношения и является задачей совместных усилий педагогов, семьи, общества.

Применение в учебной деятельности активных методов обучения у детей с нарушением слуха

*Е.Л. Ершова,
г. Белгород,
ГБОУ «Белгородская коррекционная
общеобразовательная школа-интернат №23»,
учитель начальных классов*

В современном обществе сегодня от человека требуются умения быстро адаптироваться к новым условиям, находить оптимальные решения сложных вопросов, проявлять гибкость и творчество, не теряться в сложных ситуациях.

Основными задачами школы является подготовить и обучить знаниям и умениям, которые позволят ребёнку чувствовать себя уверенно в са-

мостоятельной жизни. Для решения этих задач требуются новые педагогические методы и методики обучения. Одной из них является активный метод обучения.

Активный метод обучения – это методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся. Строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. А.М.О. характеризуются высоким уровнем активности учащихся. Возможности различных методов обучения в смысле активизации учебной и учебно-производственной деятельности различны, они зависят от природы и содержания соответствующего метода, способов их использования, мастерства педагога. Каждый метод активным делает тот, кто его применяет.

К непосредственно активным методам относятся методы, используемые внутри образовательного мероприятия, в процессе его проведения. Для каждого этапа урока используются свои активные методы, позволяющие эффективно решать конкретные задачи этапа.

К активным методам в учебной деятельности можно отнести:



В школах, где обучаются дети с нарушением слуха, при применении активных методов нужно тщательно продумывать каждый шаг. В обучении детей с ОВЗ есть свои особенности методики проведения и построения урока. Это требует тщательной и внимательной подготовки учителя к каждому уроку. Такие методы как драматизация, работа с текстом, игры, творческие работы успешно используются в обучении слабослышащих обучающихся на протяжении многих лет. Работа с проектной деятельностью довольно новый вид, но уже освоенный и эффективно используется в учебной деятельности. Основной деятельностью обучающихся с ОВЗ является игра, и именно этот вид деятельности должен быть приоритетным

при составлении урока. В естественной игровой среде отсутствует принуждение, есть возможность для каждого ребёнка найти своё место. Кластеры, инсерты, синквейны новые методы работы с детьми с ОВЗ требуют от учителя серьёзной и длительной подготовки. Необходимо продумать каждую тему, предлагаемую обучающимся.

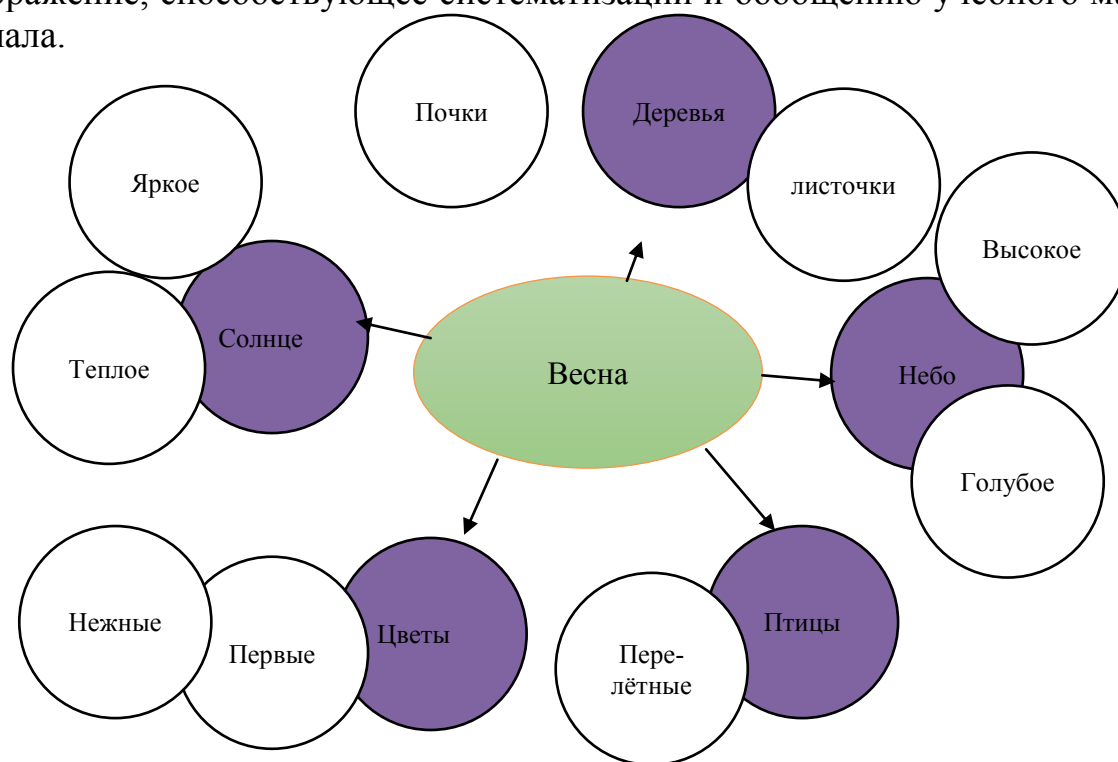
Активные методы позволяют:

- стимулировать мыслительную деятельность;
- раскрыть способности;
- формировать творческое мышление;
- приобрести творческое мышление.

С каждым годом всё труднее и труднее заинтересовать обучающихся и особенно сложно детей с нарушением слуха. Новые методы дают возможность разнообразить учебную деятельность, сделать уроки продуктивными и интересными.

Более подробно остановимся на новых активных методах обучения.

Кластер – это графическая форма организации информации, когда выделяются основные смысловые единицы, которые фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними. Он представляет собой изображение, способствующее систематизации и обобщению учебного материала.



Инсерт – это прием технологии развития критического мышления через чтение и письмо, используемый при работе с текстом, с новой информацией.

В методике Инсерт часто называют и технологией эффективного чтения.

1. Учащиеся читают текст, маркируя его специальными значками:

V – я это знаю;

- + – это новая информация для меня;
- – я думал по-другому, это противоречит тому, что я знал;
- ? – это мне непонятно, нужны объяснения, уточнения.

Совет: маркировки в тексте удобнее делать на полях карандашом. Или можно подложить полоску бумаги, чтобы не пачкать учебники.

2. Заполняется таблица

3. Чтение таблицы несколькими учениками (выборочно). Никакого обсуждения, просто зачитывание тезисов.

4. Повторное чтение текста. Эта стадия переводит урок уже в этап осмысления. При этом таблица может пополниться, либо какие-то тезисы уже перейдут из одной колонки в другую.

5. Рефлексия. На данном этапе обсуждаются записи, внесенные в таблицу. Идет анализ того, как накапливаются знания. Путь от старого к новому становится более наглядным и понятным.

Инсерт достаточно трудный методический приём, требует сохранённого интеллекта обучающегося и достаточно большого словарного запаса у детей с нарушением слуха.

Таким образом, самыми активными методами работы с детьми, имеющими нарушение слуха являются игра, творческая деятельность, работ с текстом, драматизация, проект, кластер.

Литература

1. Копилочка активных методов обучения.–URL:<http://www.moi-universitet.ru/amo/>.
2. (http://www.edu.ru/index.php?op=word&page_id=50&wid=11).
3. М.А. Курьянов. Активные методы обучения./М.А. Курьянов, В.С. Половцев.- Тамбов: Издательство ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011.

Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья

*Е.А.Зубкова,
Белгородская область,
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №24 с углубленным изучением отдельных предметов» Старооскольского городского округа,
учитель начальных классов*

Система отечественного образования долгие годы делила детей на обычных и инвалидов, которые практически не имели возможности получить образование и реализовать свои возможности наравне со здоровыми детьми, их не брали в учреждения, где обучались нормальные дети.

Инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с эти-

ми потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение дискриминации в образовании.

Медицинская и социальная модель инвалидности.

В контексте проблемы инклюзивного образования принято рассматривать медицинскую и социальную модели инвалидности.

От детей с инвалидностью в рамках модели ожидается приспособление к существующей среде и обществу. Зачастую забывается о том, что у детей-инвалидов также есть их права человека, в частности права быть принятыми такими, какие они есть и право на получение дошкольного и школьного образования. Зачастую их пытаются интегрировать в существующую среду (не путать интеграцию и инклюзию). При такой «интеграции» проблема все еще рассматривается внутри ребенка, а не в школе или детском саду, которые этот ребенок посещает.

Социальная модель инвалидности. Если бы мы задумались о том, что каждый ребенок имеет право быть принятым таким, какой он есть и право посещать ближайшую к дому школу или детский сад, мы бы стали думать «что не так» со школой и какие сильные стороны есть у каждого ребенка.

Этот образ мышления отвечает социальной модели инвалидности, которая рассматривает барьеры, существующие в обществе и не позволяющие ребенку наравне участвовать в его жизни как основную причину, делающую ребенка инвалидом. Социальная модель основывается на абсолютно разных определениях нарушения и инвалидности.

Как объяснить дошкольнику, который проводил свое время с ровесниками во дворе, что он пойдет не в ту школу, что по соседству, не в ту, где будут учиться все его сверстники, а в специализированную, отличную от других? Именно поэтому дети с индивидуальными образовательными потребностями нуждаются не столько в особом обращении и поддержке, но, в большей степени, в реализации своих способностей и достижении успехов в учебном процессе не в специализированном учебном заведении, а в обычной общеобразовательной школе. Да, у таких детей есть проблемы со здоровьем, но когда они общаются с коллективом своих сверстников их окружение становится судьбоносным фактором социальной интеграции.

Самым лучшим в инклюзии является то, что при успешном её проведении выигрывают все. Это и дети с особенностями развития, и без них, одарённые дети, учителя, и всё школьное сообщество в плане совершенствования общего климата и духа школы.

Преимущества инклюзии значительно перевешивают недостатки этого процесса, и наилучшей проверкой правильности инклюзивных подходов в образовании будут его результаты.

Преимущества инклюзивного образования.

Преимущества инклюзии для детей-инвалидов весьма существенны:

- Дети с особенностями развития демонстрируют более высокий уровень социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками в инклюзивной среде по сравнению с детьми, находящимися в специаль-

ных школах. Это становится особенно очевидным, если взрослые в школе целенаправленно поддерживают социализацию, и если количество детей с особенностями находится в естественной пропорции по отношению к остальным ученикам в целом.

- В инклюзивной среде улучшается социальная компетенция и навыки коммуникации детей с инвалидностью. Это в значительной мере связано с тем, что у детей-инвалидов появляется больше возможностей для социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками, которые выступают в качестве носителей модели социальной и коммуникативной компетенции, свойственной этому возрасту.

- В инклюзивной среде дети с особенностями развития имеют более насыщенные учебные программы. Результатом этого становится улучшение навыков и академических достижений.

- Социальное принятие детей с особенностями развития улучшается за счёт характерного для инклюзивных классов обучения в малых группах. Дети «переступают» за черту инвалидности другого ученика, работая с ним над заданием в малой группе. Постепенно обычные дети начинают осознавать, что у них с детьми-инвалидами много общего.

- В инклюзивных классах дружба между детьми с особенностями и без особенностей становится более обычным делом. Учителя играют ведущую роль в установлении и укреплении такой дружбы.

Таким образом, аргументы в поддержку инклюзии бесспорны. Аргументы против инклюзивного образования, в основном, сводятся к тому, что дети-инвалиды получают при таком обучении более низкий уровень знаний, или при их обучении возникают некоторые социальные сложности. Этим утверждениям довольно трудно найти какое-либо подкрепление.

Но инклюзия несёт преимущества и детям без особенностей развития.

Можно выделить следующие преимущества инклюзии для обычных учащихся или одарённых детей:

- Для обычных или одарённых детей нахождение в классе детей с особенностями развития не является фактом, несущим угрозу или представляющим опасность для их успешного обучения.

- Представления о том, что дети-инвалиды нарушают процесс обучения в классе - несостоятельны. Время, которое на уроке уделяется детям с особенностями, абсолютно сопоставимо со временем, которое учитель затратит на обычных учеников.

- Обычные ученики и одарённые дети могут получить преимущества при инклюзивном подходе к образованию за счёт улучшения качества обучения и совершенствования педагогических технологий работы в классе. Некоторым детям с инвалидностью при обучении необходимы новые технологии образования; например, использование информационных технологий очень часто бывает необходимо при обучении детей с инвалидностью. Обычные дети или одарённые ученики получают преимущества в инклюзивных пространствах за счёт увеличения финансовых ресурсов при

таком обучении. В инклюзивном классе обычные или одарённые дети учатся уважать и ценить своих одноклассников с инвалидностью, видеть то, что лежит за чертой инвалидности или одарённости, различать социальные стигмы.

Таким образом, можно сделать вывод, что современная общеобразовательная программа должна включать изменения и условия, необходимые для успешной реализации инклюзивного образования, а именно - принятие индивидуальности каждого отдельного учащегося и удовлетворение особых потребностей каждого ребенка.

Литература

1. Зарецкий В.К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование.- 2005.- № 1.- С. 83-95.
2. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л.Ратнер, А.Ю.Юсупов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
3. Инклюзивное образование в России. ЮНИСЕФ. М., 2011. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. М., 2009.
4. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. Уч. пос. для студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 2009.
5. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования.- 2003.- № 5.- С. 100-106
6. <http://www.un.org/russian/document/declarat/salamanka.pdf>. // Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 года.

Особенности обучения детей дошкольного возраста с нарушенным слухом

*Т.В. Калинина, учитель-дефектолог,
И.И. Соловьева, воспитатель,
Л.Л. Павленко, воспитатель,
г. Белгород,
ГБОУ «Белгородская общеобразовательная
коррекционная школа-интернат №23».*

Среди детей с ОВЗ значительную категорию составляют дети с различными выраженными отклонениями слуха. С виду это совершенно обычные дети, без каких-либо физических недостатков, однако им сложно адаптироваться к нашему миру. Слуховой дефект является одним из наи-

более сложных и тяжелых по своим последствиям в развитии ребенка.

Слух-способность воспринимать звуки и ориентироваться по ним в окружающей среде при помощи слухового анализатора. Отражение процессов окружающего мира в слуховой системе происходит в форме звукового образа, в котором можно выделить три параметра: громкость, высоту, тембр.

Нарушение слуха – полное (глухота) или частичное (тугоухость) снижение воспринимать звуки окружающего мира.

Представления об обучении детей с нарушениями слуха.

История не баловала людей с нарушениями слуха, на протяжении тысячелетий к неслышащим людям относились как к умственно отсталым.

Педагогическую помощь детям с нарушенным слухом стали оказывать в начале XIX века.

Выделяют следующие причины и факторы нарушения слуха:

1. Наследственные факторы, которые приводят к изменениям в структурах слухового аппарата и развитию снижения слуха.

2. Воздействия на плод различных факторов, приводящих к нарушению развития слухового анализатора в том или ином его отделе. Особенно опасно воздействие этих факторов до 13 недель, т.к. происходит закладка структур слухового анализатора, (инфекционные заболевания и интоксикация матери во время беременности, недоношенность, роды с различными осложнениями и т.д.)

3. Факторы, действующие на орган слуха здорового от рождения ребёнка в один из периодов его развития, - приобретённые нарушения слуха (заболевании лор-органов, травмы, интоксикации и т.д.)

Ведущие врачи мира считают, что патологии аудиальной системы существенно влияют не только на развитие речи, но и на анатомическое, физиологическое и психологическое развитие ребенка.

Реабилитация детей с нарушением слуха.

Меры, направленные на реабилитацию детей с нарушением слуха, следует начинать как можно раньше. Раннее выявление у ребенка нарушения слуха, раннее протезирование или применение новейших технологий восстановления слуха – кохлеарная имплантация является залогом его успешного восстановления.

Образование детей с нарушением слуха.

Слабослышащие и полностью глухие дети отстают от своих слышащих сверстников в развитии на несколько лет. Для преодоления нарушений развития необходимо целостное и социальное по своей природе воздействие на личность, поэтому обучение детей с нарушением слуха должно осуществляться в специально организованных образовательно-воспитательных учреждениях.

В таких учреждениях созданы особые условия, позволяющие детям преодолеть последствия дефекта, исправить нарушенный ход становления личности, откорректировать или заново воссоздать наиболее важные психические свойства. Специальное обучение детей с нарушением слуха по-

зволяет сформировать у них речь, понятийное мышление и словесную память.

Воспитание и обучение детей с нарушениями слуха.

Существующая у нас система учреждений обеспечивает необходимые условия для успешного воспитания и обучения каждой из перечисленных категорий детей с недостатками слуха. В эту систему входят: 1. Детские сады для детей с недостатками слуха. В детский сад принимаются дети дошкольного возраста (от 2 до 6 лет): а) лишенные слуха от рождения или потерявшие слух в раннем возрасте и не владеющие речью; б) тугоухие дети с резким недоразвитием речи; в) оглохшие, в какой-то степени сохранившие речь.

В нашем детском саду организованы два отделения: 1) для глухих детей; 2) для слабослышащих.

Даже в условиях специального обучения развитие словесной речи глухих отстает от нормы и имеет целый ряд особенностей, касающихся овладения фразовой речью, усвоения звукобуквенного состава слов, часто наблюдается расширение или сужение представлений о значении слов. При обучении дети легче овладевают словами, обозначающими конкретные предметы, несколько труднее - обозначающими действия, качества, признаки, еще труднее - словами с абстрактным и переносным смыслом. В построении фраз они допускают нарушение законов грамматики.

Речь - одна из важнейших психических функций, напрямую зависящая от слуха.

Вокруг нас всегда много разнообразных звуков: природных, речевых, музыкальных. Слух имеет огромное значение для развития человека. Поэтому у ребенка лишеного слуха крайне затруднено познание окружающей действительности, явлений природы и общественной жизни.

Формирование речи у глухих происходит по тем же законам, что и у нормально слышащих, но отличается значительным своеобразием. В зависимости от степени и времени поражения слуха формирование речи идет различными путями.

Чем младше потерявший слух ребенок, тем скорее и сильнее нарушается и даже распадается его речь. Важно как можно раньше начать коррекционную работу по сохранению речи и формированию на ее базе навыков восприятия устной речи окружающих. При этом важнейшая роль отводится зрительному восприятию (чтению с лица). Параллельно идет обучение детей чтению.

Нарушения слуха в дошкольном возрасте оказывают особенно сильное влияние на последующее развитие ребенка. В сложной структуре развития ребенка со сниженным слухом наряду с первичным недостатком слухового анализатора отмечается своеобразие в формировании его речи и других психических процессов.

Основной задачей дошкольного образования детей с нарушениями слуха является обеспечение всестороннего развития на основе коррекции имеющихся недостатков. Общеразвивающая и коррекционная работа с

дошкольниками с нарушениями слуха направлена на преодоление социальной недостаточности, социализацию ребенка в окружающем мире.

Реализация этой задачи предполагает социальное развитие детей, обеспечение высокого уровня познавательной деятельности, формирование речи как средства общения и познания, личностное развитие дошкольников. Это требует длительной систематической работы, ориентированной на обогащение общего развития, приобщение ко всему, что доступно слышащим детям, коррекцию отклонений в развитии дошкольников с нарушенным слухом. Эта работа составляет основу воспитания и обучения в дошкольных учреждениях и представлена в различных разделах программы: физическое воспитание, игра, труд, изобразительная деятельность и конструирование, ознакомление с окружающим миром, развитие речи, развитие слухового восприятия и обучение произношению, формирование элементарных математических представлений, музыкальное воспитание.

Содержание этих разделов не только обогащает развитие детей с нарушенным слухом, приближая его к развитию нормально слышащих дошкольников, но и представляет собой базу для коррекционной работы, так как каждый из разделов содержит коррекционные задачи.

Отклонения в речевом развитии и связанные с ними нарушения общения обуславливают, в свою очередь, своеобразие развития восприятия, мышления и всей познавательной деятельности, а также личностного развития. Вся система работы дошкольного учреждения направлена в первую очередь на коррекцию вторичных отклонений – развитие речи и общения. Поэтому формирование речи как средства общения является одной из ведущих задач в системе коррекционно - педагогической работы в дошкольных учреждениях.

Решение коррекционных задач наряду с общеразвивающими должно обеспечить полноценное развитие дошкольника со сниженным слухом и его готовность к школьному обучению.

Воспитание и обучение дошкольников с нарушенным слухом строится на следующей системе дидактических принципов: научность, систематичность воспитания и обучения, доступность, наглядность, активность и самостоятельность в усвоении знаний, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, связь обучения с жизнью.

Работа над произносительной стороной речи ведется не только на специальных занятиях (индивидуальных, фронтальных, речевой ритмикой), но и в процессе всего коррекционного обучения, в ходе повседневного, ежеминутного общения с ребенком. Дошкольника постоянно побуждают к устному общению, поощряют вначале любую попытку воспроизведения слова, фразы, а затем самые удачные, то есть те, в которых наиболее полно реализуются произносительные возможности ребенка.

Основной смысловой единицей языка является слово. Поэтому работа над различными сторонами произношения проводится постольку, поскольку это необходимо для правильного воспроизведения слова. В процессе общения дети на основе подражания речи взрослых при постоянном

побуждению к устному воспроизведению овладевают словом как ритмико-интонационной структурой. Одновременно с этим ведется целенаправленное обучение правильному произнесению слова: слитно, в нормальном темпе, с соблюдением звуко-слогового состава, словесного ударения и норм орфоэпии.

Специальное обучение позволяет детям овладеть словесной речью, что расширяет возможности их общения со слышащими и способствует преодолению их недостатков как в сфере познания, так и в развитии личности.

В заключение хотелось бы сказать, что доступным для детей с ограниченными возможностями здоровья образовательное учреждение делают педагоги, способные реализовать особые образовательные потребности детей данной категории. Это создание психологической, нравственной атмосферы, в которой особый ребенок перестанет ощущать себя не таким, как все, и приобретает право на счастливое детство. Главное, чтобы у педагогов было желание работать с детьми с особыми вариантами развития, помогать им занять достойное место в обществе и наиболее полно реализовать свои личностные возможности.

Литература

1. Белов Е.Г. «Сурдопедагогика», М: «Педагогика», 1970г.
2. Выготская Ф.А. «Обучение глухих детей сюжетно-ролевой игре», М: «Педагогика», 1975г.
3. Головчиц Л.А. «Сурдопедагогика», М: «Владос», 2001г.
4. Головчиц Л.А. «Программа «Воспитание и обучение неслышащих дошкольников», М: «Граф-Пресс», 2003г.
5. Головчиц Л.А. «Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха», М: «Граф-Пресс», 2003г.
6. Зыков С.А. «Методика обучения глухих детей языку», М «Просвещение», 1977г.

**Система работы по формированию связного
письменного высказывания глухих школьников
при обучении написанию изложения**

*Л.Д. Каменева,
г. Белгород,
ГБОУ «Белгородская коррекционная
общеобразовательная школа-интернат № 23», учитель
Е.С. Кудрявцева, город Белгород,
ГБОУ «Белгородская коррекционная
общеобразовательная школа-интернат № 23», воспитатель
О.М. Моисеева, город Белгород,
ГБОУ «Белгородская коррекционная
общеобразовательная школа-интернат № 23», воспитатель*

Обучение неслышащих школьников связной письменной речи является одной из актуальных проблем коррекционной школы. Особую значимость приобретает реализация проблемы при обучении глухих детей связно и последовательно излагать свои мысли в устной и в письменной форме.

Овладение письменной речью способствует совершенствованию мышления учащихся, формированию личности и их социально – трудовой адаптации. Школа помогает детям овладеть разносторонними богатствами родного языка, развивает речь учащихся. Задача школы состоит в том, чтобы сделать для учащихся родной язык наиболее тонким и гибким инструментом общения, выражения своих знаний, чувств, побуждений, намерений.

Мы прививаем учащимся навыки связной речи: устной и письменной. Развитие речи осуществляется не только на уроках русского языка и литературы, но и на других предметах. Известно огромное значение различного вида упражнений в связной устной речи для овладения навыками письменной речи, и роль устных высказываний на этапе подготовки к письменным изложениям и сочинениям.

Работа по развитию связной речи на уроках русского языка в нашей школе требует разнообразных приёмов и средств. Учить содержательной, логичной, ясной и правильной речи надо ежедневно на всех уроках русского языка. С этой целью исправляются и предупреждаются речевые недочёты, проводится словарная и лексическая работа, изучается грамматика и орфография.

Развитие связной речи глухих учащихся является одной из самых актуальных проблем в современной специальной методике русского языка. Основная задача развития связной (монологической) речи в школе глухих – научить детей излагать свои мысли, чувства и желания в нескольких предложениях, а также строить развернутый монолог о своих переживаниях и впечатлениях, о просмотренном фильме, проделанной работе – обо

всем, что происходит в их жизни, т.е. научить создавать текст, высказывание.

При этом используется три основных вида монологической речи – повествование, описание и рассуждение. Мы опираемся на следующие умения, которыми должны овладеть школьники в процессе работы по построению текста (высказывания): раскрывать тему высказывания; раскрывать основную мысль высказывания; собирать материал для высказывания; систематизировать собранный материал; совершенствовать написанное (для письменной речи); строить высказывание определенной композиционной формы; выражать свои мысли правильно (с точки зрения норм литературного языка), точно, ясно и по возможности, ярко.

Работа по развитию связной речи должна проводиться систематически и носить обучающий характер. В соответствии с требованиями действующей системы обучения языку программа по развитию связной речи в школе глухих строится с учетом трех её особенностей:

- первая особенность состоит в том, что в основу формирования связной речи положен принцип коммуникации;
- вторая особенность состоит в необходимости реализации её планирующей функции;
- третья особенность состоит в том, что она с самого начала развивается как специфическая форма речевой деятельности.

Все требования, предъявляемые к развитию как устной, так и письменной связной речи глухих школьников, а также различные виды работ, необходимые для реализации этих требований, изложены в школьной программе. Обучение глухих школьников связной речи на всех этапах должно подчинено главной цели: развитию у них самостоятельного, творческого, логически стройного мышления и на этой основе – точной и выразительной связной речи (устной и письменной). Для достижения этой большой и сложной цели учитель заранее и глубоко продумывает всю систему работ по развитию связной речи. В старших классах школ для глухих детей работа по развитию речи осуществляется на уроках русского языка, на уроках развития речи и на уроках литературы в связи с анализом содержания и языка художественных произведений. Решая конечные задачи (обогащение словарного запаса, усвоение норм лексической и синтаксической стилистики, развитие навыков и умений связной устной речи и письменной речи, повышение произносительной культуры речи), эта работа имеет особые направления, которые характерны для обучения глухих учащихся в старших классах. Объясняется это тем, что в речи глухих старшеклассников сохраняются ещё довольно значительные отклонения от нормы, в частности, - что является главным в старших классах – во владении ими связной устной и письменной речью.

В общей проблеме обучения связной речи глухих учащихся выделяют три аспекта:

- 1 – обучение восприятию и пониманию связного текста;
- 2 – использование текста как методического средства для формиро-

вания (коррекции) тех или иных сторон речевой деятельности глухих учащихся;

3 – обучение продуцированию, порождению текста, имея в виду связную монологическую речь как предмет, цель обучения.

Изложение – это письменный пересказ прочитанного текста. В методике преподавания русского языка изложение, так же, как и сочинение считается эффективным средством развития связной речи. Главной задачей написания изложения является то, чтобы логически последовательно, своими словами, без искажения смысла передать содержание прочитанного, используя новые слова и образные выражения из текста. Важно сохранить стиль предложенного текста.¹

И.Д. Морозова выделяет два наиболее значимых критерия классификации изложений: способ восприятия текста и характер его воспроизведений, которые позволяют «увидеть специфику, потенциальные возможности изложения как важного вида работы по развитию связной речи».²

Изложения играют важную роль в обучении, воспитании, интеллектуальном и речевом развитии. В основе изложений лежит подражание языку. Но вместе с тем, относясь к видам работ, обучающим через подражание, изложение сохраняет для ученика возможность самостоятельных проявлений, активизирует как воспроизводящее, так и творческое мышление.

В процессе работы над текстом школьники учатся анализировать, синтезировать, выделять главное. Работа с образцами художественных текстов положительно влияет на эмоциональную сферу, учит чувствовать образ, развивает воссоздающее и творческое воображение. Изложение – письменный пересказ прочитанного текста. В методике преподавания русского языка изложение так же, как и сочинение, считается эффективным средством обучения связной речи. Но в отличие от сочинения, при написании изложения ученику предлагается в готовом виде тема, содержание, структура и словесное оформление рассказа. Задача ученика в том, чтобы логически последовательно, своими словами, без искажения смысла передать содержание прочитанного, используя новые слова и образные выражения из текста.

Сурдопедагогу важно знать, что в школе глухих изложения по способу восприятия исходного текста делятся на следующие виды:

- изложения, в которых исходный текст воспринимается на слух (учитель читает за экраном);
- изложения, в которых текст воспринимается зрительно (самостоятельное чтение текста детьми или это может быть чтение с губ);
- изложения, в которых текст воспринимается и на слух, и зрительно (учитель читает без экрана, с использованием ЗУА, а дети следят за его чтением).

В средних и старших классах школы глухих изложение используется не только с целью и развитием связной речи, но и для формирования навыков чтения с губ и слухо–зрительного восприятия. Проведение специальной подготовки к изложению положительно влияет на обогащение сло-

варного запаса и грамматического строя речи учащихся, совершенствуются навыки правописания, учит правильному и целесообразному использованию языковых средств в соответствии с задачей и условиями общения. При проведении изложений мы можем предлагать тексты типов, стилей, жанров, варьирования, связанные с воспроизведением текста (пересказать подробно, сжато, выборочно, внести изменения в содержание и т.д.), делает этот вид работы многогранным плодотворным и, следовательно, очень важным в системе обучения речи.

Изложение – традиционный вид творческой работы учащихся. Если раньше текст изложения писался только подробно, сжато или выборочно, то сейчас мы уже работаем над таким видом работы, как изложения, сопровождающиеся творческим заданием (т.е. учащийся отвечает на тот или иной вопрос по тексту, или даёт свою личную оценку прочитанному).

В нашей школе работа над изложением строится в тандеме: учитель русского языка, учитель – дефектолог и воспитатель, т.е. ребята знакомятся с текстом изложения не только на уроке русского языка, но и в слуховом кабинете у учителя – дефектолога и во внеурочное время. Эта совместная работа позволяет ребятам лучше понять текст, что в дальнейшем облегчит им написание изложения на уроке.

Литература

1. Л.М. Быкова, Е.А. Горбунова, Т. С. Зыкова, Л. П. Носкова Методика преподавания русского языка в школе глухих. – М., 2002.
2. Морозова И.Д. Виды изложений и методика их преподавания. - М., 1984.

Взаимодействие специалистов образовательного учреждения с родителями как фактор инклюзивного образования

*Кожина А.А,
учитель начальных классов,
Е.А Вострикова, педагог-психолог,
Д.А. Черепкова, учитель-логопед,
МБОУ «ЦО-СШ № 22»
Белгородская область, г. Старый Оскол*

«Семья и школа - это берег и море. На берегу ребенок делает свои первые шаги, получает первые уроки жизни, а потом перед ним открывается необозримое море знаний и курс в этом море прокладывает школа. Но это не значит, что он должен совсем оторваться от берега...»

Л.А.Кассиль

В настоящее время всё более актуальным становится вопрос о внедрении инклюзивного образования в общеобразовательные школы, об ока-

зания квалифицированной помощи учащимся с ОВЗ, способствующей полноценному развитию ребенка в образовательных условиях. Инклюзия означает полное включение детей с различными возможностями во все аспекты школьной жизни, в которых с удовольствием и радостью участвуют все остальные дети. Это требует реальной адаптации школьного пространства к тому, чтобы встретить нужды и потребности всех детей без исключения, ценить и уважать различия.

Введение ФГОС НОО для детей с ОВЗ предполагает принципиально новую ключевую стратегию – это общественный договор между личностью, семьей, обществом и государством. Проблема приобщения родителей к формированию правильного произношения более чем актуальна, так как с каждым годом возрастает число детей с проблемами звукопроизношения. Наличие родительской поддержки является острой проблемой в работе с детьми с ОВЗ. Школа способна оказать реальную помощь родителям в воспитании ребенка не бесконечными нотациями, а духовным общением ребенка с родителями. Для включения членов семьи в эту работу родители должны пройти специальную подготовку, получить определенные рекомендации. Поэтому узкие специалисты должны понимать свою задачу не только как коррекционно-логопедическую, но и как просветительско-консультативную.

И здесь, как нельзя кстати, необходим профессионализм педагогов и доверие к нему родителей – это два столпа, на которых основывается сотрудничество школы и семьи в условиях реализации стандартов нового поколения.

Ребенку с ОВЗ крайне важно находить поддержку и понимание не только в школе, но и в семье. Для обучающегося, имеющего речевые проблемы, необходимо регулярное их устранение. На уроке – помогает учитель, на занятиях – логопед и педагог-психолог. Но большую часть своего времени ребенок проводит дома в окружении родителей. Для включения членов семьи в эту работу они должны получить определенные рекомендации. Поэтому узкие специалисты должны понимать свою задачу не только как коррекционно-логопедическую, но и как просветительско-консультативную. Многим родителям знакомство с результатами обследования дает истинное представление о речевом развитии их детей и значении работы учителя – логопеда. Некоторые из них активно включаются в коррекционно-воспитательную работу, другие, к сожалению, предпочитают не замечать проблемных зон в развитии ребенка.

К числу наиболее целесообразных средств практической организации методической помощи родителям относятся: индивидуальные и групповые консультации, практикумы, методические рекомендации, организация совместной работы взрослых и детей по выполнению домашних логопедических заданий.

Консультации с педагогом – психологом помогают эмоционально подготовиться к успехам и промахам своего ребенка, учат терпимости и помогают выстроить стратегию помощи своему ребенку. Родители полу-

чают установку о том, что речевые успехи ребенка должны сопровождаться положительными эмоциями, а не восприниматься как должное. А неуспехи должны притягивать внимание родителя и активизировать помощь семьи в усилении эффекта, полученного на занятиях с логопедом. Ребенку просто необходимо постоянно находиться в атмосфере создания правильной речи. Родителям даются рекомендации по выполнению заданий, подчеркивая необходимость и важность использования наглядных средств и манипуляций с предметами в домашних условиях. В процессе регулярных индивидуальных консультаций родители получают полную информацию об организации логопедической и психологической помощи своим детям.

Важным видом взаимосвязи в работе учителя – логопеда и родителей являются консультации. Тематика определяется на весь период обучения или целый учебный год, при необходимости она может меняться

Большим удобством в «семейной» работе является возможность использовать компьютерные презентации, что усиливает взаимодействие логопеда с семьей. Работа с презентациями тем выгодна, что, во-первых, отличается от традиционного показа с использованием альбомов и карточек доступностью и широким диапазоном распространения, во-вторых, ребенка легче привлечь к выполнению заданий и удерживать его внимание на протяжении всего занятия.

Хотелось бы отметить, что в любой форме работы с родителями можно найти и выделить ту «изюминку», на которой и строится обучение родителей практическим приемам работы.

Взаимодействие логопеда, психолога, учителя и семьи – необходимое условие полноценного речевого развития школьников, так как наилучшие результаты отмечаются там, где логопед, психолог, учитель и родители действуют согласованно. И, наконец, последнее, сама проблема сотрудничества школы и семьи не нова. Но сегодня она носит творческий характер через дифференцированный подход к семье и детям. Этому надо учиться...

Проектирование урока в инклюзивном классе

*Л.В. Котикова,
Белгородская область, г. Старый Оскол,
МБОУ «СОШ №21», учитель начальных классов*

Классы инклюзивного обучения объединяют самых разных детей, заметно отличающихся друг от друга. Учителю важно понимать и принимать каждого ребенка, учитывая его индивидуальные особенности, правильно относиться к имеющимся между детьми различиям. Только принимая ребенка как личность, можно воспитать и развить в нем положительные личностные качества. Проектировочный компонент включает в себя умение учителя соотносить изучение материала с актуальными потребно-

стями учащихся, умение спроектировать перспективный план изучения материала, умение планировать собственную педагогическую деятельность, умения педагога, связанные с моделированием деятельности учащихся на уроке. Продуктом проектирования является проект будущего образовательного процесса. Урок в инклюзивном классе предполагает большое количество использования наглядности для упрощения восприятия материала. Причина в том, что дети с интеллектуальным недоразвитием при восприятии материала опираются на сохранное у них наглядно-образное мышление. Так как для преодоления своих трудностей каждому ребенку нужна своя опора, необходимо подбирать (создавать) учебные материалы и обучающие виды деятельности, представленные на слуховой, зрительной и тактильной основе. Обучающиеся не могут в полном объеме использовать словесно-логическое мышление, поскольку оно у них нарушено или имеет замедленный характер.

Одно из основных требований к уроку – это учет слабого внимания детей с ограниченными возможностями здоровья, их истощаемости и пресыщения однообразной деятельностью. Поэтому на уроке учитель использует разные виды деятельности:

а) начинает урок лучше с заданий, которые тренируют память, внимание;

б) сложные интеллектуальные задания использует только в середине урока;

в) чередует задания, связанные с обучением, и задания, имеющие только коррекционную направленность (зрительная гимнастика, использование заданий на развитие мелкой моторики, развитие восприятия и мышления);

г) использует сюрпризные, игровые моменты, моменты соревнования, игры (т.е. всю ту деятельность, которая затрагивает эмоции детей и связывает знания с жизнью).

Опыт проектирования урока в инклюзивном классе показывает, что такое использование методов, форм, приемов работы позволяет каждому ребенку успешно решать познавательные задачи и находить свои пути для компенсации слабых сторон развития.

Литература

1. Битова А.Л. Особый ребенок: исследования и опыт помощи, проблемы интеграции и социализации. М., 2013

2. Банч Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе/– М. : Прометей, 2005.

К вопросу о роли сформированности детско-родительских отношений в успешной адаптации детей с ОВЗ к школе

Т.Л. Куликова

*Белгородская область, г. Старый Оскол
педагог-психолог МАОУ «СОШ №24 с УИОП»*

Гармонично сформированные детско-родительские отношения являются одним из главных факторов успешной адаптации первоклассников в школе. Поэтому при работе с детьми ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в период адаптации большое внимание в работе уделяем родителями. Это позволяет расширить систему социальных факторов школьной адаптации первоклассников с ОВЗ.

В литературе описана обширная феноменология родительских отношений, представляющая собой сочетание эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов. Родительское отношение по своей природе амбивалентно, противоречиво и включает два противоположных начала:

1) безусловное или личностное, которое содержит такие факторы, как принятие, любовь, сопереживание и т.д.,

2) условное или предметное, включающее объективную оценку, контроль, направленность на воспитание определённых качеств. Относительная выраженность и содержание этих начал меняется с возрастом ребёнка: по мере его взросления от двух до восьми лет преобладание личного начала сменяется доминированием предметного. Таким образом, эти два аспекта являются неотъемлемыми чертами любого родительского отношения, что важно учитывать в консультировании родителей детей ОВЗ.

Рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья влияет на родителей не в лучшую сторону. Если появление здорового ребенка приносит в жизнь радость, гордость, нежность, то рождение ребенка с ОВЗ зачастую родителями принимается как катастрофа. Рождение особенного ребенка действует на разных родителей поразному, кто-то принимает эту ситуацию и ищет пути решения возникшей ситуации, а кто то ищет виноватых. В семье, где растёт ребёнок с ОВЗ, множество проблем: родители не знают, как может проявиться отклонение в развитии, как будет развиваться ребёнок, они боятся за его судьбу, в то время, когда не смогут его уже опекать, как его примут другие дети и общество.

Перед педагогом-психологом школы в период адаптации первоклассника с ОВЗ стоит первоначальная задача максимально изучить детско-родительские отношения в семье, чтобы родитель стал опорой для своего ребёнка. Если будут выявлены нарушения стиля воспитания, то выстроив доверительные отношения с родителями можно было скорректировать детско-родительские отношения, страхи.

Л.И. Божович утверждает, что формирование личности ребёнка определяется соотношением между тем местом, которое он занимает в системе доступных ему человеческих отношений, с одной стороны, и теми

психологическими особенностями, которые у него уже сформировались в результате его предшествующего опыта, с другой. Именно из этого соотношения возникает та система его потребностей и стремлений, которая становится непосредственной движущей силой развития у него новых психических качеств.

На основе анализа отечественной и зарубежной литературы выделяются наиболее существенные характеристики гармоничных детско-родительских отношений: 1. Удовлетворение в системе детско-родительских отношений базовых потребностей ребёнка таких как потребностей в безопасности и аффилиации, а также потребностей, возникающих в процессе детско-родительского взаимодействия (принятия и признания индивидуальности ребёнка и сохранение своего «Я» как автономной реальности).

2. Достаточный уровень рефлексии родителей на индивидуальные особенности ребёнка, понимание их психофизиологической, психологической и социально - психологической природы.

3. Сознательная организация родителями конструктивного стиля взаимодействия адекватного индивидуальным особенностям ребёнка.

Зарубежными и отечественными авторами выделены и описаны разнообразные типы родительских отношений. Большинство классификаций представляет собой описание аномальных типов родительского отношения к ребёнку, негативно влияющих на его психическое развитие. Общим для всех классификаций является признание того, что при условии неадекватного воспитания дети испытывают в семье состояние личностной депривации, понимаемой как недостаточность или неудовлетворённость существенных потребностей, прежде всего:

- в индивидуально-адекватной эмоциональной заботе и любви;
- в самораскрытии, выявлении своего «Я»;
- в эмоциональном и двигательном самовыражении.

Имеет значение не столько факт неудовлетворения значимых потребностей, сколько отношение к этому субъекта, носящее часто яркий, аффективный характер, выраженное в переживаниях ребёнка. Характерными чертами нарушений воспитательного подхода являются:

1. Низкая сплочённость и разногласия среди членов семьи по вопросам воспитания, следствием чего является эмоциональная напряжённость и неустойчивость воспитательного воздействия;

2. Высокая степень противоречивости, непоследовательности, неадекватности;

3. Неадекватно выраженная степень опеки и ограничений по отношению к каким-либо сферам жизнедеятельности детей;

4. Стимулирование активности детей с помощью угроз и моральных осуждений.

Таким образом, наиболее распространённым механизмом формирования характерологических черт ребёнка, ответственных за самоконтроль

и социальную компетентность, выступает интериоризация средств и навыков контроля, используемых родителями. При этом адекватный контроль предполагает сочетание эмоционального принятия с высоким объемом требований, их ясностью, непротиворечивостью и последовательностью в предъявлении ребёнку. Дети с адекватным уровнем контроля в родительском отношении характеризуются хорошей адаптированностью к школьной среде и общению со сверстниками, активны, независимы, инициативны, доброжелательны и эмпатичны.

Поэтому в работе педагога-психолога с детьми ОВЗ необходимо выстраивать доверительные, поддерживающие взаимоотношения с родителями. Для этого в своей работе за основу взяли опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) детский вариант созданный В. Юстицким и Э.Г. Эйдемиллер. Опросник АСВ содержит специализированные шкалы для выявления различных отклонений в отношении родителей к детям и даёт возможность выявить причины этих нарушений, которые наиболее полно могут представить картину отношений между детьми и родителями, что в дальнейшем помогает выстраивать систему работы с родителями. Данную информацию использую во время коррекционно-развивающих занятий с ребёнком ОВЗ, на совместных мероприятиях и в консультирование родителей, в психолого-просветительской работе. Так как процесс гармонизации детско-родительских отношений предусматривает изменение поведения, деятельности, отношений и установок у родителей по отношению к своему ребёнку. Ведь фактором успешности школьной адаптации детей с ОВЗ являются: качественные особенности детско-родительских отношений, таких как эмоциональное принятие ребёнка, высокий уровень родительских требований и запретов, отсутствие в семье конфликтов по поводу воспитания ребёнка. А фактором трудностей является: эмоциональное отвержение ребёнка, недостаточный уровень требований к нему со стороны родителя, гипопротекция, неустойчивость стиля воспитания.

Литература

1. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтык Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. – Кострома: РЦОИ «Эксперт-ЕГЭ», 2004. – 292с.
2. Петровский В.А., Полевая М.В. Отчуждение как феномен детско – родительских отношений. //Вопросы психологии. 2001. № 1. С 19 – 25.
3. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учебное пособие /Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др.; Под. Ред. Е.Г. Силяевой. – М.: издательский центр «Академия», 2002.
4. Сапоровская М.В. Детско – родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как факторы школьной адаптации первокластников: Автореф. дис. канд. психол. наук. Кострома, 2002.

5. Семаго, Н.Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ [Текст]: сборник «Инклюзивное образование» выпуск 2 / Н.Я. Семаго. – М.: Центр «Школьная книга», 2010.
6. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2003.

Речедвигательная ритмика как средство коррекционного воздействия на детей с ограниченными возможностями здоровья с нарушениями звукопроизношения

*В.Н. Куриленко,
г. Белгород, муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение детский сад
общеразвивающего вида № 56, учитель-логопед,
Почетный работник общего образования*

В научной литературе более широко используются такие родственные понятия, как «логопедическая ритмика» и «фонетическая ритмика». Логопедическая ритмика - это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными аномалиями развития, в том числе и с речевой патологией, средствами движения, музыки и слова [3]. Отдельные исследования доказывают, что между степенью развития тонкой моторики кисти руки и уровнем развития речи у детей существует взаимозависимость. М.М.Кольцова пришла к выводу, что есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат – и что мозговую проекцию кисти руки можно считать еще одной речевой зоной мозга. Любые ритмические движения активизируют деятельность мозга человека. Само восприятие ритма вызывает многообразие кинестетических ощущений - ритм оказывает организующее влияние на становление движений, совершенствует пространственно-временную организацию двигательных актов, в том числе и артикуляционных (речедвигательных). Поэтому с самого раннего детства рекомендуется заниматься развитием чувства ритма в доступной для дошкольников форме. Понятие «речедвигательная ритмика» рассматривается как один из методов коррекционного воздействия на детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих нарушения звукопроизношения. Речедвигательная система упражнений способствует становлению межанализаторных связей, формированию фонематического восприятия, совершенствованию просодической стороны речи, развитию речевого дыхания, общей и мелкой моторики, и используется наряду с традиционными методами, принятыми в логопедической практике.

Мухина [1] определяет речедвигательную ритмику как систему физиологически обусловленных двигательных упражнений, связанных с про-

изношением, в выполнении которых участвуют общая и мелкая моторика, органы артикуляции, мимическая мускулатура. Отмечая важность исследования произвольных движений, Запорожец А. В. указывал, что их формирование у человека происходит при участии речи, имеющей абстрагирующую и обобщающую функцию. Е. М. Мастюкова придавала большое значение тому, что речь тесно связана онтогенетически, анатомически и функционально с двигательной системой. Подчеркивая, что речь оказывается наиболее уязвимой к воздействию различных вредных факторов на центральную нервную систему, Е. М. Мастюкова обнаружила у детей с церебральной патологией, на всех этапах их возрастного развития, зависимость между динамикой развития речи и моторики. В.И. Лубовский вслед за М.М. Кольцовой считает неопровержимо доказанным, что развитие движений в дошкольном возрасте оказывает благоприятное влияние на формирование речи. Он указал на теоретическое и практическое значение раскрытия взаимовлияний двигательного анализатора и словесной системы. Механизму взаимодействия движения и речи серьезное исследование посвятил Н.А. Бернштейн. Поскольку человек совершает движения, различающиеся по степени произвольности, то и степень управления этими движениями различна. Н.А. Бернштейн в 1966 г. выдвинул теорию уровневой организации движений. Разрабатывая иерархическую систему регуляции двигательных функций, он отнес речь к высшему уровню организации движений. Это кортикальный речедвигательный уровень символических координации и психологической организации движений. При этом речь оказывается неразрывно взаимосвязанной со всеми нижележащими уровнями организации двигательных функций [3].

Из вышесказанного следует, что между понятиями логопедической, фонетической и речедвигательной ритмики прослеживается синонимическая связь. Таким образом, можно констатировать, что ритмические упражнения, используемые при формировании правильного произношения направлены на:

- нормализацию речевого дыхания и связанной с ним слитности речи;
- формирование умений изменять силу и высоту голоса;
- правильное воспроизведение звуков в слогах, словах, словосочетаниях и фразах;
- воспроизведение речевого материала в заданном темпе;
- формирование интонационной стороны устной речи.

Строить свою работу по формированию правильного звукопроизношения у дошкольников с нарушениями речи средствами речедвигательной ритмики следует с учетом ряда принципов:

1. Включение речедвигательных упражнений в каждый этап работы над звуком, начиная с артикуляционной гимнастики и заканчивая автоматизацией звука в связной речи и дифференциацией близких по звучанию и артикуляции звуков.

2. Использование технологии речедвигательной ритмики наряду с традиционными методами, принятыми в логопедической практике. При этом проговаривание речевого материала с движениями речедвигательной ритмики должно предшествовать проговариванию без двигательного сопровождения.

3. Соблюдение общедидактического принципа «от простого к сложному». Освоение речедвигательных упражнений начинается с изолированного произнесения звуков. По мере овладения этим навыком звуки объединяются между собой в звуковые цепочки. Постепенно речедвигательные упражнения вводятся в слоги и слоговые ряды, затем – в слова, словосочетания, предложения и текст. В зависимости от этапа работы над звуком движения видоизменяются. Конечной целью таких упражнений является самостоятельное произнесение речевого материала без двигательного сопровождения.

4. Использование следующих методических приемов: показ упражнений, сопряженное, сопряжено-отраженное и совместное выполнение движений, словесная инструкция, пояснение с конкретным показом речедвигательного движения.

Участие родителей в формировании звукопроизношения у детей – необходимое условие полноценного речевого развития дошкольников речевыми патологиями, так как наилучших результатов можно добиться только при согласованной работе педагогов и родителей.

Речедвигательные упражнения позволяют не только вызывать у детей с речевой патологией правильные звуки, но и закрепить их и автоматизировать усвоенные навыки звукопроизношения на материале слогов, слов, фраз, усовершенствовать ритмико-интонационную сторону речи, отработать в речи детей навык воспроизведения слов со сложной структурой.

Литература

1. Мухина, А. Я. Речедвигательная ритмика [Текст] : А. Я. Мухина. -М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2009, -123 с.
2. Мухина, А. Я. Применение речедвигательных упражнений при вызывании, автоматизации и дифференциации гласных звуков [Текст] / Н.Ю. Михайлова, КХ А. Григорова // Логопедия. -2006. - №4(10).
3. Шашкина, Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушение речи [Текст]: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведения / Г.Р.Шашкина. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 192 с.
4. (http://voproskname.com/publ/razvitie_rebjonka/svjaz_rechi_i_melkoj_motor_iki_ruk/4-1-0-86) [Электронный ресурс]
5. <http://www.deti74.ru/forum/index.php?topic=18083.msg336998> [Электронный ресурс] Речевые игры: что это такое и как в них играть.

Развитие речи у слабослышащих детей дошкольного возраста в непосредственно образовательной деятельности (НОД).

*Е.Д. Лебедева, воспитатель,
ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная
школа-интернат №23»*

Особенности психического развития ребёнка с нарушением слуха проявляются при формировании как отдельных психических процессов, так и личности в целом. Нарушение слуха крайне неблагоприятно отражается на развитии ребёнка. У большинства детей нарушение слуха наступает в период формирования звуковой речи, являющейся одним из главных факторов. Поэтому нарушение слуха ограничивает возможности общения ребёнка с окружающими и обедняет диапазон его чувственных восприятий.

Речевое развитие дошкольников с нарушениями слуха является многоплановым процессом. И в дошкольном учреждении, и в семье должны быть предусмотрены условия, обеспечивающие различные стороны этого процесса. Одним из важных факторов, влияющих на овладение речью, реальное ее использование в условиях общения является организация слухо - речевой среды в группе детского сада и в семье.

В свободной деятельности педагог обсуждает с детьми замысел рисунков, тематику игр и подбор игрушек и атрибутов, организует их общение между собой, используя разговорную речь. Речевой материал употребляется в основном в логике данных видов деятельности.

В качестве методов формирования речи дошкольников с нарушениями слуха используются: подражание речи педагога в различных видах предметной и игровой деятельности; дидактические игры, продуктивная деятельность детей (рисование, лепка, ручной труд); работа с картинками, специальные речевые упражнения и т. д.

Речевой материал на видах деятельности тесно связан с различными разделами программы (ознакомлением с окружающей средой, игрой, трудом), здесь он отрабатывается в разных видах речевой деятельности, уточняются его значение и структура, план понимания и активного использования.

Методами обучения речи являются: побуждение ребенка к говорению по подражанию педагогу при создании игровой ситуации или при возникновении потребности в общении в практической совместной деятельности, в процессе действий с реальными предметами или их изображениями; специальные тренировочные упражнения и дидактические игры, направленные на отработку различных элементов речи.

Формирование словесной речи у глухих детей в процессе всей воспитательно-образовательной работы является одной из основных коррекционно-педагогических задач специального дошкольного учреждения. По мере усвоения детьми языка и овладения речевым мышлением, качествен-

но меняется весь ход их психического развития, все в большей мере приближая их к норме. Уровень владения речью, темпы усвоения речевых средств и успешность их применения во многом определяют развитие языковых способностей и тем самым культуру личности.

Овладение речью в процессе общения - это естественный путь, характерный для слышащих детей. Речь ребенка формируется в ходе различных видов деятельности и определяется постоянной практикой речевого общения с окружающими людьми. Наиболее благоприятным, сензитивным периодом для овладения речью в норме является возраст до трех лет, в течение которого формируются механизмы речи, происходит созревание речевых отделов мозга. Отставание глухих и слабослышащих детей в общем развитии и задержка в формировании речи и мышления говорят о недостаточном использовании сензитивного периода в их обучении. Раннее начало обучения речи и интенсивное обогащение развития детей с нарушениями слуха в дошкольный период позволяют преодолеть нарастание различий между глухими и слышащими детьми.

Одним из основных условий овладения речью является создание речевой среды, чтобы необходимый для усвоения детьми речевой материал постоянно употреблялся взрослыми в адекватных ситуациях и повторялся детьми вслед за взрослыми или самостоятельно в соответствии с деятельностью.

Речь детей с нарушением слуха формируется на основе подражания речи взрослых при многократном повторении ими одного и того же речевого материала в разных вариантах и в условиях различной деятельности с включением слов и фраз, подсказанных ситуацией. Часто употребляемые взрослыми в речевом общении с детьми слова и фразы переходят в активный словарь детей без специального обучения. У ребёнка вырабатывается навык проговаривания вслух всего необходимого речевого материала, формируется речевое мышление. Потребность в словесном общении появляется у детей по мере накопления словаря и повышения уровня общего развития.

Литература

1. Головчиц Л.А., Носкова Л.П., Шматко Н.Д. Программа «Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста». - М.: «Просвещение», 1991.
2. Баряева Л.Б., Вечканова И.Г. Театрализованные игры в коррекционно - развивающей работе с дошкольниками. - СПб., 2007 год
3. Программы (для специальных дошкольных учреждений). Авторы: Головчиц Л.А., Носкова Л.П., Шматко Н.Д., Салахова А.Д., Короткова Г.В., Катаева А.А., Трофимова Т.В.

Роль игры в воспитании и всестороннем развитии детей с ОВЗ

Н.С. Литвинова,

г. Белгород, ГБОУ Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат №23, воспитатель начальных классов,

Е.А. Крутых

г. Белгород, ГБОУ Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат №23, воспитатель начальных классов,

А.В. Чумакова

г. Белгород, ГБОУ Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат №23, учитель начальных классов

Процесс воспитания представляет собой сложное явление, в ходе которого происходит присвоение ребенком объективно заданных норм человеческого общежития и постоянное открытие, утверждение себя как социального субъекта и требует создания определенных условий организации жизни ребенка, насыщенной положительными эмоциями, разнообразной деятельностью, высоким интеллектуальным потенциалом окружающей среды и общения. Понимание воспитания как процесса организованной социализации, обеспечивающего становление социального опыта воспитанников, указывает на то, что результат воспитания следует устанавливать по степени проявления у детей способности разрешить жизненные проблемы, делать осознанный нравственный выбор.

Как любой процесс, воспитание протекает под воздействием определенных методов. Назначение методов воспитания многогранно. Посредством методов осуществляется комплексное формирование сознания, поведения, убеждения, идеалов, привычек, навыков, чувств, воли, характера, нравственных качеств и т. д., что указывает на широкие возможности их применения – от самых общих компонентов личности воспитанника до конкретных качеств. В связи с этим надо учитывать, как более конкретные, так и более общие последствия применения методов воспитания в определенной ситуации.

К основным методам воспитания относятся:

- метод стимулирования, направленный на повышение стремления воспитанника к участию в определенной деятельности, активизацию внимания, восприятия, эмоциональной сферы;
- метод репродуцирования, направленный на осуществление воспитывающей деятельности, посредством выполнения воспитанником конкретных действий определенным способом;
- метод закрепления и обогащения, направленный на формирование у воспитанника необходимых качеств личности, активизацию самостоятельных усилий воспитанника;

- метод содействия и творчества, обеспечивающий благоприятные условия и содействие самостоятельной деятельности воспитанника.

Наиболее доступным для детей видом деятельности, способом переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний является игра. «Игра есть потребность растущего организма. В игре развиваются физические силы ребёнка, твёрже делается рука, гибче тело, вернее глазомер, развиваются сообразительность, находчивость, инициатива. В игре вырабатываются у детей организационные навыки, развивается выдержка, умение взвешивать обстоятельства» - писала Н.К. Крупская [3].

Игра как деятельность и как средство воспитания находится во взаимодействии с другими видами деятельности детей и средствами воспитания.

Она имеет большое значение для интеллектуального и социально – личностного развития ребенка, так как игровая ситуация требует от каждого, включенного в нее, определенной способности к коммуникации, также для уточнения его знаний об окружающем. Игра, как никакая другая деятельность, в силу своей специфики обеспечивает детскую активность, самостоятельность, самовыражение, самодеятельность.

Сюжетно-ролевая игра для ребенка – основной вид деятельности, форма организации жизни, средство всестороннего развития. В процессе обучения она является вторичным этапом. Во время игры они учатся самостоятельно применять эти знания в соответствии с ее правилами. Благодаря этому их знания и представления становятся более осознанными, четкими [2].

Для большинства ребят школа является первым детским обществом, где они приобретают первоначальные навыки коллективных отношений. Надо научить ребенка жить общими интересами, подчиняться требованию большинства, проявлять доброжелательность к сверстникам.

Совместная игра доставляет детям большое удовольствие, именно здесь появляются первые ростки дружбы, начинаются общие переживания. Дети учатся самостоятельно строить сюжет и реализуют его, используют знания, полученные при наблюдении за окружающей жизнью. Наблюдение строится так, чтобы в центре внимания был человек, осуществляющий трудовую деятельность, например, наблюдение за работой шофера, врача: обратить внимание на то, что шофер работает на машине и привозит продукты, врач лечит детей. Такие наблюдения помогают переключать детей от игровых действий, связанных с предметом, к игровым действиям, связанным с ролью. Однако одного ознакомления недостаточно для возникновения игры.

Нужно показать детям, как эти знания использовать, каким игровым материалом пользоваться.

Большое значение имеет содержание игры, в процессе которой воспитывается правильное отношение к явлениям окружающей жизни: любовь к труду, уважительное отношение к людям труда. Учитывая, что содержание игры оказывает большое влияние на формирование личности ре-

бенка, нужно развивать интерес к таким играм, как «Больница», «Магазин», в которых формируются доброта, заботливость, вежливость.

Продуманная обстановка, интересные игрушки, дружное общество товарищей – все это заставляет ребенка играть с удовольствием, с хорошим настроением.

Необходимо не только научить детей играть, но и дать им через игру знания, воспитать у них нравственные качества. Игра становится неотъемлемой частью жизни и деятельности детей, у них появились такие качества, как активность, уверенность в себе, умение объединяться небольшими группами и главное – дружить.

Игра школьника – это не бесцельная забава, а особая форма детского труда. Игра направлена на ориентировку в предметной и социальной действительности и её познание. Она должна быть максимально приближена к труду, наполнена трудовыми заданиями. Игра и работа у детей тесно взаимосвязаны. Изготовление игрушек, сооружение построек – это тоже часть игры, важное средство изображения задуманного. Даже при наличии разнообразных готовых игрушек ребёнок стремится сделать какую-нибудь для игры вещь самостоятельно. Часто игра служит побудителем к работе: изготовлению необходимых атрибутов, конструированию.

А.С. Макаренко справедливо указывал, что между игрой и трудом детей нет большой разницы. В игре и труде есть рабочее усилие мысли: «Игра без усилия, игра без активной деятельности – всегда плохая игра».

Игра для детей сама по себе не организуется. Помочь ребёнку овладеть этим сложным и серьёзным для него видом деятельности должны взрослые. Руководство игрой со стороны взрослых должно быть особенно вдумчивым, тактичным, неназойливым.

Необходимо придерживаться в повседневной жизни правила: «Не делай за ребёнка того, что он может сделать сам», также этому необходимо следовать и в игре.

В игре осуществляется практическое познание ребёнком окружающего мира. Ребёнок играет не ради приобретения или закрепления знаний – к игре его побуждают другие мотивы: желание действовать как взрослые, стремление к общению, к активным действиям. Используя игру в воспитательно-образовательном процессе, через её правила и действия у детей формируется корректность, доброжелательность, выдержка [4].

Отличие игры от работы заключается только в том, что «. . . работа есть участие человека в общественном производстве, в создании материальных, культурных иначе говоря социальных ценностей. Игра не преследует таких целей, к общественным целям она не имеет прямого отношения, но имеет к ним отношения косвенное: она приучает человека к тем физическим и психологическим усилиям, которые необходимы для работы» [1].

Ещё А. С. Макаренко указывал, что каков ребёнок в игре, таким он во многом будет в работе, когда вырастет. Действительно, в игре ребёнок получает многое: умение сосредотачиваться, самостоятельно осмыслить

ситуацию, поставить цель, найти все необходимое для её выполнения, довести дело до конца.

Литература

1. Аванесова В.Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в школе. – М., 1972
2. Жуковская Р.И. Игра и ее педагогическое значение. – М., 2014
3. Крупская Н.К. Дети – наше будущее. – М., 1975
4. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. – М., 2012

Инновационный потенциал и особенности реализации дидактической системы деятельностного метода в образовании (из опыта работы с детьми с ОВЗ)

*И.Н. Логвинова, И.Е., учитель истории, обществознания,
И.Е. Филимонова, учитель-дефектолог,
учитель истории, обществознания,
В.Н. Комиссарова,
Белгородская область, ГБОУ «Белгородская коррекционная
общеобразовательная школа-интернат № 23»*

«Скажи мне –и я забуду.
Покажи мне –и я запомню.
Вовлеки меня –и я научусь».
Китайская пословица

За окном XXI век – прорыв в информационных технологиях. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в обучении позволяют более эффективно реализовать возможности детей с недостатками слуха, применять деятельностный метод в обучении..

Компьютерные технологии как инновационный потенциал – это инструмент познания окружающего мира, коррекции нарушений речевого и психического развития, реабилитации, профориентации и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями. Однозначно повышается мотивация обучения. Особую радость испытывает ребенок при возможности самостоятельного действия, поиска решения. Тут же появляется желание выполнить задачу как можно лучше. Повышается самооценка. Эффективно решается задача дифференциации и индивидуализации обучения. Методический материал, разрабатываемый для детей с недостатками слуха, имеет всю необходимую учебную информацию и по своей структуре прост и нагляден.

Урок истории в школе для детей с ОВЗ должен решать в комплексе образовательные, коррекционные, развивающие и воспитательные задачи.

Способствует не только усвоению исторического материала, но и развитию психических процессов (мышления, памяти, воображения, восприятия, внимания...). Носит воспитательный характер (формирование толерантности, активной гражданской позиции, патриотизма) и имеет коррекционную направленность – способствует развитию словесной речи незлышащих обучающихся.

При подготовке к уроку педагоги учитывают следующие рекомендации:

1. Конкретизируется учебный материал – он должен быть доступным и четким.

2. Выделяется больше времени на закрепление и повторение изученного материала.

3. Уделяется время для более подробного знакомства с выдающимися историческими деятелями различных периодов, яркими представителями своей эпохи.

4. Использование наглядного материала, который помогает формировать исторические представления и понятия.

5. Используются возможности ИКТ при изучении нового материала, при закреплении и повторении пройденного.

Важным приемом обучения является показ кинофильмов, презентаций, видеоуроков, которые повышают внимание и активность детей, создают эмоциональный эффект, сближают обучение с жизнью. Учащиеся наблюдают предметы и явления в определенной естественной сфере, в движении и развитии. На уроке новой истории 8 класса по теме «Технические изобретения начала 19 в.» на экран выводятся несколько картинок с изображением важных технических изобретений. Рядом вразброс даны их определения (описания). Ученик самостоятельно находит соответствие картинке. В данном случае очень важна наглядность «образ - описание». Или дается «образ - изображение» и набор слов, терминов, словосочетаний... Задание: выбрать соответствующий материал, раскрывающий значение данного образа, отбросив все лишнее.

Структура материала каждого раздела последовательно усложняется (слоги, слова, словосочетания, фразы, тексты).

Хорошая тренировка и развитие логического мышления следующее упражнение к теме «Занятия древних славян (Земледелие и скотоводство)» 6 класс: (иллюстративный ряд) плуг – мотыга – палкакопалка - трактор - соха – борона. Задание: В какой последовательности развивалось земледелие? Расставить правильно предложенные изображения.

Контроль усвоенного исторического материала для обучающихся с нарушением слуха эффективнее осуществляется на основе словарной работы, составления исторического глоссария, работы с картами и заданиями на карточках. При этом преподаватель четко излагает задание, повторяет его в текстовой и наглядной формах, предлагает алгоритм выполнения задания, затем предоставляет ученикам карточки с заданиями. Дается возможность спокойно ответить на вопросы, а затем пошагово проверить от-

веты учеников.

При изучении темы «Восстание декабристов» (8 класс), во время уроков и во внеурочное время создается историческая карта, которая посвящена ссылке декабристов. На карте России необходимо будет указать кружками разного цвета или мелкими фигурками:

а) города, через которые декабристы следовали в Сибирь;

б) места отбывания декабристами каторжных работ.

Применение проектного подхода имеет особое значение в изучении культурно-исторического материала. Учебный проект для ученика- способ создать нечто интересное самостоятельно, попробовать свои силы, проявить знания и умения и показать публично достигнутый результат. Данный способ применим к изучению повседневной культуры общества, так как позволяет реконструировать на исторической основе проявление бытовой и ментально-нравственной сфер общества.

Актуальность темы проекта: «Моя политическая партия» состояла в том, что для школьников вопросы создания партий и их роли в выборах- вещь малопонятная. Игра проводилась в 2016 году. Она позволила сконцентрировать внимание обучающихся 9-11 классов не на персоне политического лидера, а на идеях, программе партии. Цель игры - повышение правовой и политической культуры школьников через непосредственное участие каждого в создании молодёжной политической партии. В ходе мероприятия старшеклассники обменивались личным опытом участия в выборах различных уровней.

Необычной формой подачи учебного материала является участие ребят в исторических квестах («Курс молодого бойца»). Неоценим вклад клуба исторических реконструкций. Погружение в эпоху, посредством музейных уроков еще один из эффективных методов изучения истории. Применение деятельностного метода происходит, когда ребята самостоятельно определяют период, соответствующий экспозиции, выделяют наиболее значимые ее моменты, вспоминают выдающихся деятелей эпохи и дают эпохе краткую характеристику.

Исходя из практического опыта педагогов, можно сделать вывод о положительной динамике и результативности обучения школьников при изучении исторического и обществоведческого материала.

Литература

1. БУП специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений для учащихся с нарушением слуха I вида, 2002г
2. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Под ред.: Г.Н. Пенина, З.А. Пономарёвой ; Рец.: Ю.Т. Матасов, А.П. Марков: - СПб.: КАРО, 2006
3. Основы сурдопедагогики, Карпова Г.А., 2008
4. Янн П Л . Воспитание и обучение глухого ребенка: Сур- допедагогика как наука / Пер. с нем. М., 2003.

Особенности воспитательной работы со слабослышащими детьми в условиях школы-интерната

*О.Н. Маркова, А.А. Выглазова,
Белгородская область,
ГБОУ «Белгородская коррекционная
общеобразовательная школа-интернат №23», воспитатели*

На современном этапе развития общества государственные образовательные стандарты практически предполагают овладение учениками с нарушениями слуха информационно-коммуникативных, проектных, исследовательских знаний, навыков, умений, поскольку это является необходимым условием достижения нового качества образования. Чтобы не потеряться в обществе слабослышащим детям приходится обучаться в специальных учреждениях. Слабослышащие дети в большинстве своем обучаются в школах - интернатах. Это обусловлено своеобразием воспитательного процесса, требующего непрерывного и долговременного воздействия на учащихся, единства действий обучающихся и воспитывающих, создания слухоречевой среды, комплексного подхода к воспитанию, что часто недостижимо в условиях, когда слабослышащий ребенок лишь посещает уроки, а воспитание его предоставлено семье, не владеющей необходимыми умениями.

Школа-интернат обеспечивает практически круглосуточное коррекционно-воспитательное воздействие на детей с нарушениями слуха, создавая благоприятные условия для их всестороннего развития и оказывая тем самым помощь семье в воспитании ребенка.

В специальной школе-интернате работа по развитию речи состоит не только из учебных занятий, но и особое внимание следует уделять работе во внеурочное время. От того, как в школе - интернате организована ежедневная жизнь воспитанников, зависит успех учебно-воспитательной работы. Значительное место в деятельности школы - интерната следует отводить рациональной разработке режима дня, его научному обоснованию в соответствии с санитарно-гигиеническими требованиями, особенностями учебного плана.

Одним из важнейших вопросов организации работы интерната является взаимосвязь в работе воспитателей, учителей и классных руководителей. От этого зависит учёба и воспитанность учащихся.

- Совместная работа воспитателя и учителя по воспитанию коллектива, планированию и проведению внеурочной воспитательной работы; ведению психолого-педагогических наблюдений, посещаемость уроков и т.д.
- Обмен информацией между учителем и воспитателем. Классные журналы, дневники учащихся, личная беседа.
- Совместная работа с родителями.

- Совместное проведение учителем и воспитателем отдельных учебно-воспитательных мероприятий.

- Обсуждение единых требований к учащимся по предмету, режим устной и письменной речи, ведение тетрадей, объём домашних заданий, возможности усиления эффективности уроков и самоподготовки.

В объединении усилий педагогов и воспитателей большую роль играет совместная работа с родителями учащихся. Учителя и воспитатели готовят и проводят вместе родительские собрания (изучают):

- домашние условия учащихся;
- устанавливают с родителями хорошие деловые отношения;
- согласовывают индивидуальный подход к детям;
- проводят индивидуальные беседы.

Основными требованиями к организации и проведению самоподготовки в школе для слабослышащих детей являются:

1) преемственность в работе и единство действий учителя и воспитателя;

2) тщательная подготовка воспитателя к каждому занятию с детьми (знание учебного и речевого материала, а также методики работы, подготовка необходимых пособий, подбор заданий для воспитанников, окончивших самоподготовку раньше остальных);

3) соблюдение слухоречевого режима и работа над дальнейшим развитием словесной речи и остаточного слуха учащихся;

4) единство руководства коллективной самоподготовкой учащихся и оказания им своевременной индивидуализированной помощи со стороны воспитателя;

5) проведение самоподготовки в точном соответствии с режимом дня, после обеда и продолжительного отдыха воспитанников.

В ходе самоподготовки педагогом решаются образовательные, воспитательные и коррекционные задачи.

В школе-интернате для слабослышащих детей проводятся и дополнительные виды деятельности. К ним относятся: экскурсии, внеклассное чтение, беседы, игры, бытовой труд.

Большое место в развитии воспитанников отводится экскурсиям, которые проводятся с целью закрепления, расширения и углубления имеющихся и приобретения новых знаний, а также для решения конкретных воспитательных задач, расширения сферы общения, социальных контактов, профессиональной ориентации слабослышащих учащихся. Тематика экскурсий может быть связана с учебным предметом, а может носить и более широкий коррекционно-развивающий и воспитательный характер.

В ходе экскурсии воспитатель руководит наблюдениями детей, обращая внимание на существенные признаки объектов, явлений, дает словесные пояснения наблюдаемому, вовлекает детей в общение, следит за выполнением индивидуальных заданий, оказывает помощь в случае затруднений. Результаты наблюдений, деятельности, общения обобщаются и закрепляются в словесной форме.

После экскурсии полученные знания и представления целесообразно закрепить при изготовлении альбомов, стендов, рисунков, организации выставки собранных коллекций или поделок из собранных материалов, при написании отчетов, сочинений, в беседах, при чтении литературы по теме экскурсии. Некоторые наблюдения за изменениями в природе воспитанники записывают в дневники наблюдений.

Внеклассное чтение выступает как составная часть внеклассной работы по чтению и литературе и как вид учебно-познавательной деятельности воспитанников в интернате. Оно направлено на формирование слабослышащего ребенка как читателя, воспитание у него интереса к книге, к процессу чтения, потребности самостоятельно обращаться к книге как источнику знания, умения самостоятельно выбрать нужную книгу. В режиме дня для внеклассного чтения отводится специальное время.

Трудовая деятельность воспитанников в интернате реализуется через различные виды и формы труда по самообслуживанию - уход за своей одеждой и ее мелкий ремонт, уборку помещений и пришкольного участка, различные виды дежурства, овладение несложными навыками кулинарии и домоводства, уход за комнатными растениями, домашними животными и животными уголка природы.

Эффективным средством общего и речевого развития, воспитания положительных качеств личности ребенка с нарушениями слуха являются игры: подвижные, дидактические, сюжетно-ролевые.

Специальными задачами, стоящими перед воспитателем, являются развитие и обогащение игровой деятельности детей; расширение круга знакомых им игр; использование игры как коррекционного средства в общем и речевом развитии ребенка с недостатками слуха.

В ходе воспитательной работы, таким образом, расширяется, дополняется трудовое, нравственное, эстетическое воздействие на ребёнка. Так как, воспитательная работа является важнейшим звеном системы, которая в комплексе с учебной помогает достичь желаемых результатов, то мы можем сделать вывод, что благодаря правильной организации воспитательной работы мы формируем личность.

Литература

1. Медведева Е.А., Левченко Н. Ю. и др. Содержание и организация воспитательной работы в школе-интернате для слабослышащих детей в условиях группы-класса. г. Москва, 1997г.;
2. Моисеева Р. И. Использование современных информационно-образовательных технологий в работе со слабослышащими детьми // Наука XXI века: вопросы, гипотезы, ответы. – 2010. - №4. - с. 70.
3. Фарафонова С. С. Особенности воспитательной работы в специальной школе-интернате // Научные исследования в образовании. – 2009. - №10. - с.55.

Инклюзивное образование: реальная проблема современного образования в России

*Л.А. Миненкова,
Белгородская область, МОУ «Уразовская СОШ №1»,
учитель начальных классов*

*Теперь, когда мы научились летать
по воздуху, как птицы, плавать под водой,
как рыбы, нам не хватает только одного:
научиться жить на земле, как люди.*

Б.Шоу

«Мы живем, как мы можем, а ОНИ живут, как мы поможем».

За этой рифмовкой – весь смысл инклюзии.

Инклюзивное образование – это, если можно так сказать, целая философия взглядов и уместить её в одно выступление невозможно. Но мы, современные педагоги, должны об этом знать, иметь об этом представление и своё мнение.

Инклюзивное образование – это специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ограниченными возможностями здоровья обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей. Главное в инклюзивном образовании ребенка с ограниченными возможностями – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Прежде чем говорить о проблеме, обязательного решения которой требует сама жизнь, прочитаю небольшую историю.

Идея инклюзии подразумевает подстройку всей образовательной среды под конкретного (и каждого) ребёнка-инвалида. Главный принцип инклюзивного образования – «не ребенок подгоняется под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а, наоборот, вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного ребенка»... Одним словом, утопия. Прекрасная идея, несущая разочарование всем участникам образовательного процесса. И вопрос не в том, насколько внедрение инклюзивного образования реально, а в том, насколько реально сделать это качественно... Об инклюзивном образовании у нас в стране всерьёз заговорили в конце первого десятилетия нынешнего века. В 2009 году был создан Институт проблем инклюзивного образования при Московском городском психолого-педагогическом университете. Первые шаги инклюзивного образования в России оказались сразу семимильными – без глубокого общественного и профессионального обсуждения, без обеспечения образовательных учреждений тьюторами (сопровождающими), без сокращения наполняемости классов до 6-8 обучающихся и т.д. и т.п. Так высокая идея на практике начала превращаться в профанацию... Главная проблема введения инклюзивного образования – не в «стереоти-

пах и предрассудках», не в «низкой культуре педагогов» и не в «неготовности» учителей «принять» детей-инвалидов. И даже не в том, что учителей не снабдили конкретными методическими разработками и технологиями обучения разных категорий детей-инвалидов, предложив лишь общие философские постулаты. Проблема в том, что очень затруднен сам процесс включения ребенка с тяжелыми нарушениями в развитии в программу обучения массовой школы, крайне затруднена сама возможность организации образовательного процесса и аттестации, особенно на второй ступени обучения, когда добавляются сложности, связанные с предметным образованием. Тем не менее, чиновникам, реагирующим на обращение родителей ребёнка-инвалида с просьбой (или требованием) устроить ребенка в определенную школу, надо «решить вопрос», ибо есть вышеперечисленные (федерального уровня) документы. Чиновников не интересует, как. А учителей интересует именно это «как»: как в рамках инклюзива учитывать специфику обучения детей с различными ограниченными возможностями. К примеру, в коррекционных образовательных учреждениях VIII вида (для детей с умственной отсталостью) математику преподают только в предметно-практической направленности, то есть для использования в повседневной жизни. Нет ни химии, ни физики, как таковых – они изучаются в рамках естествознания. Ученикам не преподают алгебру – они просто не могут её усвоить. При этом в коррекционных учреждениях VIII вида обязательны специальные занятия по ритмике, развитию речи, социально-бытовая ориентировка и т.п. И что прикажете делать учителю массовой школы? Ему сегодня идти на урок. Да будь он семь пядей во лбу, не обеспечит он качественной инклюзии. Чиновник надавит, ребенка поместят в класс, и случится инклюзия фиктивная. ...Внедрение инклюзии начали с обеспечения «физической» доступности образовательных учреждений – установки пандусов, поручней и пр. Пандусы, лифты, подъёмники – это всё прекрасно, да только инвалиды-колясочники – лишь малая часть детей с ограниченными возможностями здоровья. Инвалид-колясочник – это как раз самый легкий случай в плане включения в образовательный процесс в «обычной» школе. Совсем другое дело – дети с выраженными психическими отклонениями, неспособные усваивать типовую образовательную программу. Представьте, у вас в классе ребёнок с аутизмом, который сидит под партой, поскольку ему там комфортнее, и мычит весь урок. Другой ребёнок – с умственной отсталостью: он не понимает объяснения учителя, да и по индивидуальной карточке самостоятельно заниматься не в силах, вот и хохочет, кривляется, выкрикивает непристойные слова, срывая весь учебный процесс... И пока Институт проблем инклюзивного образования рассуждает о возможности введения тьюторов, такая «инклюзия» УЖЕ практикуется в школах. Страдают все участники образовательного процесса. А чиновники от образования, запрашивая многочисленные отчеты и мониторинги, требуют, чтобы процент образовательных учреждений, внедряющих инклюзивное образование, неуклонно увеличивался. Так по всей стране расцветает формальная инклюзия. А это страшнее, чем отсутствие

инклюзии вообще. Между тем, в России создана великолепная система коррекционной педагогики. Она включает в себя подготовку узких специалистов – учителей-логопедов, дефектологов, в том числе сурдо-, тифло-, олигофренопедагогов. Сеть учебных заведений, в которых дети-инвалиды получают образование, адекватное их возможностям, навыки самостоятельной жизни в обществе, а главное – профессию. Разработаны уникальные методики обучения, специальные программы и оборудование для школ, обучающихся слепых и слабовидящих, глухих и слабослышащих, с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, с умственной отсталостью и т.д. И неужели тьютор – помощник учителя общеобразовательной школы – равноценная замена квалифицированным специалистам-дефектологам, а создание особых, специальных условий для получения детьми-инвалидами образования, адекватного их возможностям, и профессии – это нарушение их прав? (Ведь именно так ставится теперь вопрос – как проблема защиты прав инвалидов, когда каждое критическое выступление воспринимается как персональный выпад в адрес больных детей: «против инклюзивного образования – значит, против инвалидов»). Сейчас во многих есть психолог, но только некоторые школы могут похвастаться наличием в штате дефектолога, а тем более тьютера. Да, можно громко и пафосно говорить о нравственности общества и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в обществе, но прежде необходимо создать соответствующие условия в образовательных учреждениях для воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Так что вот Вам «непродуманное» инклюзивное образование. А где выход? Сколько лет ещё понадобится и на переоборудование помещений детских садов и школ и на переоборудование нашего сознания?

Литература

1. Волосовец Т.В. Инклюзивное образование: модная тема или долгосрочная стратегия. [Электронный ресурс]:
URL: edu.open.ru/Portals/0/Documents/Docladi/Volosovets.doc
2. Жданова В.О. Инклюзивное образование умственно отсталых детей в «зеркале» педагогического мнения. [Электронный ресурс]: URL: www.km.ru
3. Четверикова Т.Ю. Практики инклюзивного образования школьников с умственной отсталостью /Международный научно-исследовательский журнал. 2016. Вып.4.Часть 3. Педагогические науки. С.116-118.

Гиперактивный ребенок в школе - секреты эффективного взаимодействия

*О.В. Мироненко,
г. Белгород,
МБОУ «Лицей №9»,
учитель начальных классов*

Часто педагоги испытывают особые трудности, работая с гиперактивными детьми, так как они доставляют наибольшее беспокойство, постоянно норовят сорвать урок, невнимательны и неусидчивы.

Учитель же, прекрасно зная, как и чему учить детей, не всегда может найти контакт с такой категорией обучающихся. Как правило, это дети с разнообразными нарушениями эмоциональной сферы. Однако задача педагога состоит в том, чтобы помочь таким ребятам адаптироваться в классном коллективе и найти свое место в социуме.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (сокращенно СДВГ) – это особое неврологическое и психическое состояние ребенка, выражающееся в гиперактивности, импульсивности и невнимательности. Примечательно, что мальчики примерно в три раза чаще страдают синдромом гиперактивности по сравнению с девочками.

Практически в каждом классе можно найти такого ребенка. У разных детей симптомы могут различаться, однако большинство из них имеет трудности с контролем активности, страдают от неустойчивости внимания.

Практически всегда дети с синдромом гиперактивности имеют проблемы в школе и дома.

Симптомы синдрома дефицита внимания и гиперактивности.

Синдром может по-разному проявляться у детей, однако схожими и ведущими симптомами являются невнимательность, гиперактивность и импульсивность.

Невнимательность заключается в том, что ребенок с трудом концентрирует внимание на одном предмете. Целенаправленное сосредоточение на чем-то вызывает у таких детей значительные затруднения. При этом они становятся неугомонными и с трудом выполняют необходимую деятельность. Все свои дела они откладывают напоследок, никогда не стремятся выполнять свои обязанности, не могут усидеть спокойно на месте. Часто такие дети начинают много дел одновременно и ни одно не доводят до логического завершения.

Гиперактивность выражается в том, что дети, страдающие синдромом дефицита внимания и гиперактивности, не могут усидеть на месте. Они находятся в постоянном движении и все время о чем-нибудь разговаривают. Такой ребенок сразу замечен в классе: он либо ерзает на месте, либо качает ногой, стучит по столу ручкой, иногда даже ходит по кабинету во время занятий. При этом ребенок еще испытывает сильное волнение.

Импульсивность проявляется в следующем: со стороны может показаться, что ребенок, прежде чем что-то сделать, не думает вообще. На вопрос он отвечает первое, что приходит в голову. Он легко может сделать неуместное замечание, выйти из класса на уроке, переходит улицу, не глядя по сторонам.

Помимо этого, дети с гиперактивностью могут страдать от тревоги и даже депрессии, демонстрировать различные нарушения поведения.

Как педагог может помочь ребенку?

Свою работу с гиперактивным ребенком учитель может выстроить по трем направлениям:

1. Стимулирование развития функций, дефицит которых наблюдается (внимание, контроль поведения, двигательный контроль).

2. Отработка конкретных способов взаимодействия с окружающими людьми.

3. Работа с негативными эмоциями, в частности с гневом.

Коррекционная деятельность может идти параллельно сразу по всем направлениям, или по одному конкретному.

Развитие дефицитарных функций.

Развивая дефицитарные функции, стоит проводить работу поэтапно. Начинать можно с развития какой-либо одной функции. Ведь таким детям трудно быть и внимательными, и спокойными одновременно. Поэтому если педагогу важно, чтобы ребенок был спокоен на уроке, то не стоит ждать от него больших результатов и аккуратности в тетрадях. И только лишь когда в процессе коррекции удалось добиться устойчивых и положительных результатов по тренировке какой-то одной функции, можно перейти к тренировке одновременно двух. Как правило, начинать стоит с тренировки внимания. Затем следует работать над снижением импульсивности и контролем над поведением.

Игры на развитие внимания

На сегодняшний день существует масса игр для развития внимания ребенка. В частности педагоги и родители могут пользоваться следующими:

«Последний из могикан», когда ребенку предлагается поиграть в индейца. Для того чтобы не пострадать от рук неприятеля или хорошо поохотиться, индеец должен быть очень внимательным к звукам, окружающим его. Пусть малыш закроет глаза и постарается услышать все звуки в помещении и за его пределами. Взрослый может специально создавать шумы и звуки.

«Корректор». Такая игра дает ребенку возможность почувствовать себя взрослым. Расскажите ему о работе корректора, о том, как важно, чтобы в тексте не было ошибок. Затем выберите страницу из книги, договоритесь, какая буква будет считаться «ошибкой» и пусть малыш последовательно вычеркивает эту букву в каждой строчке. Главное, чтобы эта игра длилась не более 10 минут. Если ребенок хорошо справился с заданием, обязательно нужно его похвалить.

Игры на расслабление.

Причиной повышенной импульсивности и двигательной активности детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности является их неспособность расслабляться. Поэтому взрослые обязательно должны научить детей приемам релаксации. Для этого можно использовать следующие игры:

«Прикосновение». Для проведения игры необходимы предметы из разных материалов: кусочки ткани и меха, деревянные вещи, вата, мятая бумага. Взрослый раскладывает их на столе перед ребенком, чтобы тот мог их хорошо рассмотреть. После этого, малыш должен закрыть глаза и попробовать догадаться, каким из этих предметов взрослый до него дотронулся. Касания должны быть приятными и ласковыми.

«Солдат и тряпичная кукла». Суть данной игры заключается в попеременном сильном напряжении мышц и последующем расслаблении. Сначала ребенок должен представить, что он солдат, стоящий на плацу, вытянувшись в струнку. Пусть ребенок изображает военнослужащего, когда услышит слово «солдат». После того, как малыш постоял в напряженной позе, скажите «тряпичная кукла». Ребенок при этом должен наклониться вперед, так чтобы руки висели как тряпичные, и постараться максимально расслабиться. Чередуйте команды несколько раз, завершая игру фазой расслабления.

Игры для развития волевой регуляции поведения.

Поскольку отсутствие достаточного контроля над собственным поведением является еще одной характерной особенностью гиперактивных детей, взрослым стоит заниматься коррекционной работой, направленной на развитие волевой регуляции. С этой целью можно предложить поиграть с такие игры:

«Молчу – шепчу – кричу». Дети, страдающие синдромом дефицита внимания и гиперактивности, с трудом могут контролировать свою речь. Эта игра позволяет научить ребенка осознанно регулировать громкость своей речи. Взрослый показывает ребенку специальный знак, ориентируясь на который он должен говорить то громко, то тихо, то молчать. Необходимо заранее оговорить, какой знак что означает. Лучше всего заканчивать игру на молчании, чтобы избежать излишнего возбуждения нервной системы.

«Говори по сигналу». Общаясь с ребенком, взрослый задает ему вопросы. Однако отвечать малыш может только тогда, когда увидит специальный знак, например, когда взрослый примет определенную позу. Если же вопрос задан, но условного знака нет, ребенок должен молчать, как будто ничего не слышал.

Отработка конкретных способов взаимодействия с окружающими людьми.

На первом этапе работы стоит заниматься с ребенком индивидуально. Взрослый должен сначала научить ребенка слушать инструкции, понимать их. Для этого может потребоваться, чтобы малыш проговаривал их

вслух. Кроме того, важно сформулировать систему правил поведения во время общения с другими людьми и во время выполнения задания. Важно добиться, чтобы ребенок усвоил эти правила. Затем за выполнение каких правил он получит поощрение.

Инструкции, которые взрослый дает ребенку с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, должны быть предельно понятными и короткими, не более 10 слов. Педагог должен быть готов к тому, что такие дети могут попытаться манипулировать им, и сохранять спокойствие.

После того, как первый этап преодолен, можно вовлекать ребенка в групповые виды деятельности. Для начала подойдут малые группы детей по 2 – 4 человека. Освоившись в малой группе, отработав правила поведения в коллективе, малыш способен участвовать в общих групповых играх.

Работа с негативными эмоциями.

У детей, страдающих синдромом гиперактивности, при выполнении любой деятельности ведущим является эмоциональный компонент. И поскольку эмоции стимулируют деятельность, то волевой компонент уходит на второй план. Получается, что именно эмоции определяют поведение гиперактивного ребенка. Ребенок может переживать целый спектр неприятных переживаний, и задача взрослого научить его справляться с ними. Для начала обсудите такие вопросы:

- Что тебя может разозлить?- Как ты ведешь себя, когда злишься?

- Что ты переживаешь в состоянии гнева?- Какие слова ты говоришь, когда ты злишься?

Чтобы преодолеть злость или гнев, взрослый может предложить ребенку использовать специальные психологические методики:

- Нарисуйте знак «СТОП» и скажите ребенку, что как только он начнет сердиться, пусть достает знак и сам себе вслух говорит «Стоп!». Тренироваться нужно в течение нескольких дней, чтобы закрепить навык.

- Важно научить ребенка выражать гнев в приемлемой форме. Для этого научите его выражать гнев в словесной форме, используя такие фразы, как «Я расстроен, это меня обижает и т.д.». Для того, чтобы выплеснуть негативные эмоции, научите ребенка следующим приемам: кричать в пустую чашку, бросать резиновые игрушки в ванную с водой, лепить из пластилина неприятные переживания и разрушать их.

В заключение хотелось бы добавить, что, несмотря на то, что гиперактивные дети доставляют взрослым много беспокойства, грамотный и здравый подход к коррекции их поведения может помочь свести к минимуму негативные проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности и успешно социализировать этих детей.

Литература

1. Лютова Е. К., Моница Г. Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. СПб., 2010.

2. Мони́на Г. Б., Лютова-Робертс Е. К., Чутко Л. С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. Монография. СПб., 2007.
3. Ольшанская Е. В. Развитие мышления, внимания, памяти, восприятия, воображения, речи. Игровые задания. М., 2004.
4. Сиротюк А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. М., 2002.

**Структура сопровождения детей с овз
учителем – дефектологом в детском саду комбинированного вида**

*М.И Некрылова,
Воронежская область,
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 167», учитель-
дефектолог.
О.И. Ряснянская
Воронежская область,
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 167», учитель-
дефектолог.*

Детский сад комбинированного вида предполагает обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями совместно с нормально развивающимися сверстниками, совместную жизнь всех воспитанников в пространстве дошкольного образовательного учреждения. Совместное воспитание детей формирует толерантность, милосердие и взаимоуважение.

Модульная структура детского сада комбинированного вида № 167 создает условия для достижения детьми равного или близкого возрастной норме уровня развития, а также помогает, как можно раньше влиться в среду сверстников. В детском саду функционирует группа для детей со сложной структурой дефекта, «Ресурсная группа», группы кратковременного пребывания для детей с тяжелыми нарушениями зрения и детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы. Для сотрудничества с родителями созданы структурные подразделения «Центр ранней помощи», ПМПк, «Лекотека». Таким образом, создана система индивидуальной дифференцированной помощи в условиях детского сада комбинированного вида. Совокупность таких условий может обеспечить полноценную, грамотно организованную систему интегрированного воспитания и обучения.

Дети, приходящие в наш детский сад, совершенно разные по своим личностным характеристикам, по умственному и физическому развитию, это и дети с инвалидностью с разными, порой сложными дефектами в развитии. Немаловажным условием является готовность педагогов к сочетанию разных форм и методов работы, тесное взаимодействие между педаго-

гами и родителями.

Значимым направлением в системе комплексного сопровождения детей с ОВЗ является дефектологическое сопровождение. Учитель-дефектолог в детском саду – это специалист широкого профиля, который работает со всеми видами нарушений в развитии ребенка. Основные формы работы учителя-дефектолога: групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия. В практической деятельности преобладают индивидуальные занятия, так как они позволяют максимально учесть индивидуальные особенности каждого ребенка. Дефектологическое сопровождение включает следующие компоненты:

Дефектологическая диагностика. Основная цель диагностики заключается в выявлении уровня потенциального развития ребенка, его потенциальных возможностей. На основе собранных данных и с учетом особенностей ребенка (степени тяжести дефекта, уровня развития компенсаторных функций и потенциальных возможностей) строится индивидуальный образовательный маршрут развития ребенка. Реализация образовательного маршрута проходит уже на втором этапе.

Дефектологическая коррекция. Основная деятельность здесь – это проведение коррекционных занятий, на этом этапе происходит и корректировка маршрута (при необходимости). Основным направлением занятий с дефектологом является развитие высших психических функций (внимание, память, мышление), формирование пространственных и временных представлений, развитие коммуникативных навыков.

Дефектологическое сопровождение предполагает использование разнообразных форм коррекционной работы от индивидуальных занятий длительностью 10-15 минут до частичной интеграции для достижения наиболее полного включения ребенка с ОВЗ в группу детей. Для лучшей социализации детей с ОВЗ мы используем следующие модели интеграции:

Точечная инклюзия – это когда ребенок включается в коллектив сверстников кратковременно в играх или на праздниках.

Временная интеграция – включение ребенка на короткое время в группу сверстников на занятия или прогулку.

Частичная интеграция в группу сверстников на неполный день (это может быть первая или вторая половина дня).

Полная инклюзия в группу сверстников происходит, когда ребенок готов (соблюдает все режимные моменты дня).

Сопровождение не заканчивается на моменте перехода ребенка на полную интеграцию, воспитатель и родители получают консультации дефектолога, продолжаются и индивидуальные занятия с ребенком.

Реализация адаптированных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья

*Н.А. Носатова,
Е.И. Калинина,
О.М. Придворова
Белгородская область*

МБОУ «Пятницкая средняя общеобразовательная школа»

Мы живём в эпоху перемен цивилизованного значения, где сочетаются высокий динамизм и глобальный характер. Поэтому образовательные учреждения, как и другие социальные институты, должны оперативно отвечать современным запросам.

Сегодня модно говорить о гуманности, толерантности. Одной из популярных тем в этом ряду является инклюзивное образование, относительно новое для России. Цель образования, включая инклюзивное образование: создание условий для реализации федеральных государственных образовательных стандартов, создание механизмов, обеспечивающих равный доступ к качественному общему образованию, обеспечение доступности общего образования для детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

Согласно части 3 статьи 79 Закона об образовании под специальными условиями для получения образования обучающимся с ОВЗ в Законе понимаются условия обучения, воспитания и развития обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг тьютора (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Обучающиеся с ОВЗ должны получить образование, сопоставимое с образованием нормально развивающихся сверстников, а по окончании обучения – аттестат об основном общем или среднем общем образовании. Поэтому их образование организуется по адаптированной образовательной программе, разрабатываемой на основе ФГОС начального общего, основного общего, среднего общего образования.

Адаптированная образовательная программа - образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц;

В нашей школе разработаны 3 адаптированных программы, по которым обучаются дети с ОВЗ. Это:

- Адаптированная основная образовательная программа начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ОВЗ (вариант 5.1);
- Адаптированная основная образовательная программа основного общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (5-9 классы);
- Адаптированная основная образовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) вариант 1.

Для реализации адаптированных программ необходимо использование активных форм, методов и приёмов обучения, которые являются одним из необходимых средств повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса в работе педагога, т.к. у большинства обучающихся с ОВЗ отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности. При подборе содержания занятий для учащихся с ОВЗ необходимо учитывать, с одной стороны, принцип доступности, а с другой стороны, не допускать излишнего упрощения материала. Содержание становится эффективным средством активизации учебной деятельности в том случае, если оно соответствует психическим, интеллектуальным возможностям детей и их потребностям.

Разработанная нормативно-правовая база позволила нам сегодня совершенствовать, развивать систему мер по созданию условий для воспитания детей с ОВЗ и получения ими соответствующего уровня образования в нашей школе, а при невозможности осуществления воспитания и обучения детей в школе мы обеспечили с согласия родителей обучение детей-инвалидов и детей с ОВЗ по индивидуальной программе на дому.

В новых Федеральных образовательных стандартах (ФГОС) для детей с ОВЗ предусмотрено создание специальных условий для обучения и воспитания, их комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение. Основной формой взаимодействия всех специалистов является школьный психолого-педагогический консилиум (ПМПк).

В нашей школе разработано Положение о школьном психолого-медико-педагогическом консилиуме, План работы школьного ПМПк. Данные документы составлены с учетом контингента учащихся и потребностями данного образовательного учреждения. В школе 7 учащихся с умственной отсталостью. Двое из них обучаются инклюзивно в 4 классе, пять человек проходят очно-заочную форму обучения на дому. 12 учащихся с тяжелыми нарушениями речи, которые учатся в общеобразовательных классах.

В Плате работы школьного ПМПк запланировано большое количество индивидуальных консультаций родителей по данным диагностических обследований специалистами школьного ПМПк, консультирование педагогов по организации и планированию работы с учащимися с ОВЗ, проведение коррекционных и развивающих мероприятий с детьми с ОВЗ, посещение семей таких учащихся.

У нас имеются личные карточки на таких детей. Здесь собраны сведения о ребенке и семье, результаты диагностик специалистов ПМПк, заключение школьного ПМПк, результаты коррекционной работы и т.д. По ним видна динамика развития ребенка.

Сегодня серьезной проблемой является отсутствие у родителей знаний о способах коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющих те или иные проблемы в развитии. Поэтому в нашей школе очень много внимания уделяется такому направлению коррекционно-педагогического процесса, как работа педагогов и специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение, с родителями, воспитывающими ребенка с ОВЗ. Трудности, которые постоянно испытывает семья с таким ребенком, значительно отличаются от повседневных забот, которыми живет семья, воспитывающая нормально развивающегося ребенка.

Детям с ограниченными возможностями здоровья сложно адаптироваться в новой обстановке. Их необходимо поддерживать, направлять, давать возможность проявлять свои лучшие качества, это возможно путём вовлечения их в активную внеурочную деятельность.

Целью внеурочной деятельности является содействие интеллектуальному, духовно-нравственному, социальному и физическому развитию обучающихся, создание условий для приобретения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья позитивного социального опыта в образовательном учреждении и за его пределами, проявления инициативы, самостоятельности, ответственности, применения полученных знаний и умений в реальных жизненных ситуациях.

В нашей школе дети с ОВЗ посещают различные кружки. Для них проводятся: занятие изобразительным искусством, занятие пением, спортивно-оздоровительные занятия.

В связи с тем, что инклюзивное образование гарантирует создание необходимых условий для получения качественного обучения и воспитания любого ребенка, оно становится все более привлекательным для родителей детей с особыми возможностями здоровья. Поэтому они все чаще приводят детей в общеобразовательные школы.

За словом «образование», по сути, стоит весь жизненный мир ребенка за пределами семьи – мир, где он удовлетворяет свои основные социальные потребности. Поэтому очень важно, чтобы в образовательной организации, в которой будет обучаться ребенок с ОВЗ, были созданы все условия, обеспечивающие максимальный физический, эмоциональный комфорт, а также условия, отвечающие образовательным потребностям ребенка.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://base.garant.ru>.

2. Зинченко О.В. Реализация адаптированной образовательной программы и индивидуального учебного плана учащегося с ОВЗ <http://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2015/10/25/realizatsiya-adaptirovannoy-obrazovatelnoy>.

Применение наглядного метода как средство развития познавательной и речевой деятельности у детей с нарушением слуха

Е. Л. Нудель,

*г. Белгород, ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 23»,
учитель-логопед*

Е.В. Заречная,

*г. Белгород, ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 23»,
учитель начальных классов*

И.Н. Головки,

*г. Белгород, ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 23»,
учитель начальных классов*

Образование в начальной школе является базой, фундаментом всего последующего обучения. В первую очередь это касается сформированности универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих умение учиться.

Сегодня начальное образование обучающихся с ОВЗ должно закладывать основу формирования учебной деятельности обучающегося, включающую систему учебных и познавательных мотивов, умения принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат [1].

У обучающихся с нарушением слуха система понятий формируется медленнее, чем у слышащих. Обучающиеся недостаточно пользуются обобщающими понятиями, типа «растения», «животные», и заменяют их предметными («яблоня», «корова»), не понимают смысл задачи, испытывают трудности при составлении ее условия, при составлении описательного рассказа или пересказа прочитанного [3].

В сурдопедагогике применяются *общепедагогические и специфические* методы обучения. К общепедагогическим относятся методы, разработанные и применяемые в обучении детей с нормальным развитием в массовых общеобразовательных учреждениях; эти методы взяты на вооружение и в специальной педагогике, хотя и применяются особым образом.

К специфическим относятся методы, созданные и применяемые в обучении глухих и слабослышащих детей, ориентированные на преодоление последствий дефекта, использующие компенсаторные возможности

детей, целенаправленно корригирующие их развитие [2].

Преодоление недостатков возможно путем усиления сенсорной основы, которая может быть достигнута за счёт моделирования. Использование наглядных методов есть способ реализации общепедагогического принципа наглядности [1].

Использование наглядных моделей - это познавательные УУД, которые основываются на познании окружающего мира, построении самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупности операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации.

Моделирование - это метод опосредованного познания, при котором изучается не интересующий нас объект, а его заместитель (модель), находящийся в некотором объективном соответствии с познавательным объектом, способный замещать его в определённых отношениях и дающий при этом новую информацию об объекте» [1].

Цель метода наглядности: помочь обучающемуся увидеть существенные стороны изучаемых объектов, явлений и сделать из содержания познавательной деятельности.

К моделированию относятся предметная модель, графическая модель, условно-символические модели (схемы, чертежи, круги Эйлера, планы, таблицы, и т.д.

Применение наглядного метода в обучении детей с нарушенным слухом служит своеобразным мостиком между наглядно-образными и понятийным мышлением, что особенно важно иметь в виду по отношению к обучающимся с отставанием в развитии словесно-логического мышления [3].

Своеобразие применения наглядности в обучении детей с нарушением слуха состоит в следующем. Наглядные методы наиболее адекватны возможностям сенсорной и интеллектуальной сферы «человека зрения». У детей с дефектом слуха сохранены зрительные, тактильные, вибрационные, двигательные ощущения, которые составляют психофизиологическую основу чувственного, эмпирического восприятия объектов. Наглядно-образное и наглядно-действенное мышление по своему развитию в целом приближаются к норме и долгое время в процессе обучения являются преобладающими типами мышления [2].

Ввиду указанных образовательных возможностей наглядные методы являются одним из важнейших источников учебной информации.

В школе для обучающихся с нарушением слуха, в начальных классах, одно из приоритетных мест занимает выполнение действий *по образцу* в процессе зрительного восприятия и последующего подражания. Этот вариант наглядного метода используется в обучении изобразительной, конструктивной, трудовой, физкультурной, игровой деятельности. Подражание артикуляционному образцу лежит в основе обучения произношению. Образец, его анализ и воспроизведение – одна из центральных частей уроков предметно-практической деятельности [4; 5].

Известно, что само зрительное восприятие детьми с нарушением слуха предъявленной реалии или ее изображения замедленно, слабо категорично. Обучающийся сосредоточен на деталях и с трудом выявляет существенные черты; кроме того, сама по себе наглядность не вызывает у него активного наблюдения. Поэтому, несмотря на природосообразность, наглядные методы требуют специальной *техники* применения в процессе обучения детей с дефектами слуха.

- Необходимо побуждать и помогать учащемуся выделять существенное, кодировать его словом.
- Проверять, чтобы наблюдаемое (эмпирически чувственное) активно соотносилось учащимся с логикой объяснения (абстрактно-логическим) на основе вопросов *почему? из-за чего? сколько? где? откуда?* и т.п.
- К особым требованиям к применению наглядных методов относятся недопустимость перегруженности урока средствами наглядности, ее чрезмерной пестроты и контрастной яркости. Все это физически перенапрягает зрительный анализатор, ребенок с нарушением слуха устает, и его внимание истощается, становится рассеянным [2].

В процессе формирования деятельности моделирования школьники с нарушением слуха проходят путь от двигательного изобразительного моделирования к предметному и от конкретно развёрнутой предметной модели к обобщенной, содержащей только ключевые заместители, позволяющие выразить смысл предметной карты, схемы, мнемотаблици.

Таким образом, результатом овладения метода наглядности являются развитые психические процессы: внимание, память, мышление, речь, а также личностные качества: самостоятельность, общительность, творческое воображение, инициативность; познавательная деятельность: анализ, синтез, сравнения, обобщение, классификация, наблюдательность, оперирование предложенными моделями.

Литература

1. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха: Монография / Е.Г. Речицкая – 2-е изд. - Москва: МПГУ, 2017.
2. Основы сурдопедагогики: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.А. Карпова. – Екатеринбург, 2008
3. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДАС, 2014.
4. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
5. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. пед. высш.учеб.заведений / Л.П. Назарова. – М.: ВЛАДАС, 2001.

Формирование у студентов основ lean & green мышления

*В.И. Орехова,
г. Белгород,
государственное автономное
профессиональное образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»,
преподаватель, педагог-психолог*

В современном мире больше нельзя оставаться пассивными и равнодушными, ведь от этого зависит наша личная жизнь и жизнь человечества (насколько она будет благоприятной, гармоничной и счастливой). Идет время, меняется образ мышления и жизни. Появляются новые запросы общества, которым должен отвечать «мир/мировая общественность»: предприятия, сферы услуг, медицина, образование.

В нашем колледже мы готовим специалистов, которые должны отвечать требованиям и запросам общества. Современные исследователи выделяют основные тренды (запросы общества) актуальные до 2035 года, о которых уже рассказывал предыдущий оратор.

- Глобализация;
- Рост и конкуренция в экономике;
- Автоматизация;
- Рост требований к экологичности;
- Цифровизация;
- Распространение системы ценностей сетевой культуры;
- Индивидуализация образования и компетентностный подход;
- Прагматизация образования;
- Образование в течение всей жизни
- Обучение команд и проектно-ориентированное образование в сообществах практики
- Геймификация образования [2].

Мы можем проследить тесную взаимосвязь между выделенными трендами, поэтому и реализовываться должны совместно.

Для того, что бы наши выпускники были конкурентоспособны на рынке труда, были профессионалами своего дела и работали на благо обществу, они должны придерживаться заявленных трендов образования.

А для этого необходимо формировать «Бережливое» мышление у студентов.

Что такое Lean and Green мышление?

Lean and Green мышление это бережливый образ мыслей, другими словами «бережливое» мышление. Образ мыслей, который позволяет достигать высоких результатов, при минимальном количестве потерь и рациональном использовании ресурсов [3].

Основными инструментами бережливого мышления можно выде-

лить:

1. «Точно в срок».
2. Защита от ошибок в процессе.
3. Канбан – своевременна поставка «продукта» в соответствии с запросами.
4. Система стандартизации учебного процесса.
5. Организация рабочего (в том числе учебного) пространства.
6. Визуализация образовательного процесса[1].

Для формирования «бережливого» мышления наших студентов мы разработали проект «Лагом», идея которого родилась во время форсайт-сессии в рамках тренда «рост требований к экологичности». Ответом на запрос общества к росту требований к экологичности был проект, который направлен на сокращение временных, ресурсных, физических потерь с использованием инструментов «бережливого» мышления.

Лагом как стиль мышления и философии вышел на лидирующие позиции еще с 2018 года. Лагом учит ощущать достаток, во время которого вам всего хватает и вы не испытываете дефицита чего-либо. Лагом это «не слишком много, не слишком мало – достаточно». Это не имеет ничего общего с экономией и ограничениями. Лагом – это не только количество, но и качество. Ровно столько – сколько нужно, это философия умеренности, в основе которой лежит, чувство равновесия и забота об окружающих[4].

Именно философия «Лагом» может заложить основы «Бережливого мышления». Поэтому в своем проекте мы начинаем со знакомства с философией «Лагом» и с технологиями Lean -мышления, а в дальнейшем учим применять их в жизни.

Целью нашего проекта является формирование у студентов «бережливого мышления».

Реализация проекта заключается в следующие основных этапы работ.

1. Организационный этап.

На данном этапе формируется команда проекта, закладываются видение и основные идеи проекта, разрабатываются нормативные и локальные акты, планы работ, мероприятия. Основная мысль проекта в уважительном отношении к окружающему миру, заботе о себе и других для создания гармоничного образа жизни. Всего этого мы планируем достигнуть применяя инструменты «бережливого мышления». Мы учитываем угрозы для реализации нашего проекта, например для того чтобы «бережливое» мышление не было навязанным – мы плавно вводим в курс дела студентов и преподавателей, знакомим с основами нового мышления. Невозможно просто навязать мнение, необходимо создать условия, в которых мы раскроем личностные смыслы, и это благоприятно повлияет на мотивацию студентов понять и принять данный подход. Основным преимуществом проекта мы бы хотели выделить: «Гармонизацию жизни», а именно сокращение потерь, выполнение дел точно в срок, сохранение физического и психического здоровья, общественную пользу. В идеальном будущем

сформировав основы «Бережливого мышления» будет больше свободного времени, работа и обучение станет комфортными, деятельность эффективной, студенты более счастливыми, найдут свое место в жизни, саоактуализуются и самореализуются в профессии.

2. Подготовительный этап

Данный этап направлен на подготовку и мотивацию студентов к усвоению «Бережливого» мышления.

2.1. Диагностический блок.

Изначально мы должны понимать, с чем мы работаем, какие представления и направленность уже сформированы у студентов, каковы особенности внутренней картины мира, на сколько гармоничными они себя ощущают в мире. Для исследования представлений о рациональной и гармоничной жизни мы планируем использовать опросник, который будет направлен на знаемую и действующую направленность и анкету психологического благополучия.

2.2. Просветительский блок.

В рамках просветительского блока, мы организуем знакомство студентов с новым форматом мышления. Будут созданы дискуссионные площадки, на которых будет происходить обсуждение гармоничной жизни, видения мира, образов мышления. Также планируется запуск клуба гармонизированной жизни. Основной деятельностью клуба будет популяризация «бережливого» мышления, а также «живая» реклама реальных достижений. Участники клуба на своем примере смогут демонстрировать более гармонизированную и успешную жизнь после изменения привычного мышления.

2.3. Блок мотивации и актуализации.

С помощью участников клуба и волонтеров будет разработана реклама и пропаганда, акции «Живи с умом» для популяризации философии Лагом. Видеоролики будут демонстрировать положительные эффекты «бережливого мышления», пропаганда и акции будут включать в бережливую деятельность и других студентов. Например акция «Живи с умом»: используя технологии 5-С волонтеры будут просить студентов найти в разных организационных условиях пространства один и тот же документ (стол, компьютер), «Время самый ценный ресурс», основная мысль – призыв к рациональному планированию времени используя технология «точно в срок». (Например: поставив определенную цель (научиться играть на пианино, съездить в путешествие), предъявлять два хода развития событий, один из которых приближает к реализации цели, а другое событие очень важно, но отдаляет от цели. Здесь важно правильно расставить приоритеты, чтобы достигнуть поставленной цели, но не владея технологией расстановки приоритетов, студенты почувствуют необходимость этому научиться).

3. Формирующий этап

Коррекционно-развивающий блок.

На данном этапе планируются обучающие курсы «Развитие эффек-

тивных и рациональных приемов управления своей жизнью». Данные курсы направлены на формирование «Бережливого» мышления, овладение рациональными методами и техниками управления своей жизнью. Сюда войду такие занятия, как «Правильная постановка целей» «Организация эффективной деятельности», «Тайменеджмент», «Организация рабочего пространства», «Визуализация целей», «Визуализация деятельности», а так-же «Деловые игры» на осознание и выявление личностных целей, формирование «бережливого» отношения к себе и другим.

4. Блок подкрепления поведения.

На данном этапе предполагается разработка дополнительных средств гармонизации жизнь для подкрепления бережливого стиля мышления и поведения. Что бы студенты чувствовали себя более комфортно и защищено, чувствовали заботу о них, необходимо создать благоприятные условия для их деятельности. Например островки эмоциональной разгрузки (варианты с живой природой и приятной музыкой, зоотерапевтические уголки, уголки релаксации); «Час здоровья», который предполагает доступ к физ.деятельности (на базе колледжа в течение часа будут работать различные спортивные секции: волейбол, баскетбол, футбол, фрисби, настольный теннис. «Час творчества» также предполагает собрание студентов по интересам и проведение времени в свое удовольствие (бисреоплетение, игра на гитаре, арт-терапия).

5. Заключительный этап.

На данном этапе необходимо проведение контрольной диагностики для выявления сформированности «Бережливого мышления студентов» и выявления эффективности проекта, а также получение обратной связи для анализа и усовершенствования проекта.

В нашем колледже уже запущены такие «Бережливые» проекты, как «Организация рабочего пространства сотрудника», «Визуализация внутри-колледжного пространства», «Оптимизация контроля посещаемости студентов с использованием системы электронного мониторинга посещаемости (СЭМП)», в которых принимают участие и студенты и преподаватели.

Мы предполагаем, что воздействие данных проектов во главе с проектом «Лагом» благоприятно воздействует на формирование «бережливого» мышления студентов.

Литература

1. Бурнашева Э. П. Использование инструментов бережливого производства в проектировании образовательного процесса // ИТС. 2016. №1 (82).
2. Доморацкий А. В. Вы стали счастливым обладателем вуза! Что дальше? К рассуждениям о перспективных моделях инновационного развития высших учебных заведений // Россия: тенденции и перспективы развития. 2016. №11-3.

3. Caldera H. T. S., Desha C., Dawes L. Exploring the role of lean thinking in sustainable business practice: A systematic literature review //Journal of Cleaner Production. – 2017. – Т. 167. – С. 1546-1565.
4. Dunne L. Lagom: The Swedish Art of Balanced Living. – Hachette UK, 2017.

Формирование жизненных компетенций детей с РАС на уроках домоводства

*А.Ю. Плеханова
Т.В. Голосная
Е.С. Карташова*

В данной статье представлен опыт работы с учащимися с расстройством аутистического спектра (далее РАС), с интеллектуальной недостаточностью средней степени, обучающихся по СИПР.

СИПР - это специальная индивидуальная программа развития, предназначенная для обучения ребенка с умственной отсталостью (УО), с тяжелыми множественными нарушениями в развитии (ТМНП), разрабатывается на один год.

В СИПР включены следующие предметные области: речь и альтернативная коммуникация; математические представления; окружающий социальный мир; окружающий природный мир; адаптивная физкультура; музыка; изо; человек; домоводство; профильный труд;

Предмет «Домоводство» входит в обязательную нагрузку и относится к предметам федерального компонента.

Программа по домоводству включает следующие разделы:

Раздел	Навыки, которым обучается ребенок
«Покупки»	Планирование покупок. Выбор места совершения покупок. Совершение покупки. Сначала необходимо рассказать ребенку социальную историю, для того, чтобы он понимал смысл и порядок последующих событий. Затем составляется список покупок. И затем осуществляется поход в магазин.
«Уход за вещами»	Ручная стирка. Складывание белья и одежды. Уход за обувью.
«Обращение с кухонным инвентарем»	Обращение с посудой. Различение предметов посуды. Мытье посуды. Использование бытовой техники по назначению.
«Уборка помещений и территории»	Уборка мебели. Уборка пола. Помощь в уборке школьной территории.

тории».	
«Приготовление пищи»	Выбор продуктов, необходимых для приготовления блюда. Выбор инвентаря. Подготовка продуктов. Нарезание продуктов кубиками (кольцами, полукольцами). Натирание продуктов на тёрке. Соблюдение последовательности действий при приготовлении блюда.

Материально-техническое оснащение учебного предмета «Домоводство» предусматривает:

дидактический материал	Оборудование
изображения (картинки, фото, пиктограммы) предметов посуды, кухонной мебели, продуктов питания, уборочного инвентаря, бытовой техники; альбомы с демонстрационным материалом, составленным в соответствии с изучаемыми темами учебной программы; изображения алгоритмов рецептуры и приготовления блюд, стирки белья, глажения белья и др.	кухонная мебель, кухонная посуда (кастрюли, сковороды, чайники, тарелки, ложки, ножи, вилки, кружки и др.), таймер, тазики, гладильная доска, бытовая техника (чайник электрический, блендер, комбайн, утюг, фен, пылесос, электрическая плита, электрическая духовка, миксер, микроволновая печь), магнитная доска, уборочный инвентарь (тяпки, лопаты, грабли), тачки, лейки и др.

Именно на домоводстве наши ученики учатся элементарным бытовым навыкам (постирать одежду, погладить, помыть посуду, приготовить что-либо).

Учащиеся ресурсного класса учились готовить бутерброды, салаты, торт, пиццу. В процессе обучения возникали некоторые сложности. Не все могли спокойно ждать инструкцию, необходимо было постоянно контролировать соблюдение техники безопасности.

Содержание программы «Домоводство»

Четверть	Навыки	Приемы и методы
1	Правила работы со столовыми приборами и бытовой техникой. Знание (соблюдение) правил гигиены при приготовлении пищи.	Моделирование, метод отдельных блоков, метод прямой и обратной цепочки, визуальное расписание, карточки, социальная история, видеомоделинг, само моделинг,
2	Подготовка к приготовлению блюда. Выбор продуктов. Выбор инвентаря. Обработка продуктов. Резка продуктов разными способами. Соблюдение последовательности действий при приготовлении бутерброда и салата.	

3	Работа с тестом. Раскатывание, лепка по формам, выпекание.	подсказки
4	Соблюдение последовательности действий при варке или жарке продуктов.	

Инклюзивное образование как ресурс создания толерантной среды

*Н.Л. Плеханова,
Белгородская область,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Центр образования – средняя школа №22», учитель русского языка и литературы
Я.Н. Просвирина,
Белгородская область,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Центр образования – средняя школа №22», учитель английского языка*

В настоящее время общество ставит перед образовательными учреждениями такие глобальные задачи, как высокий уровень и широкий спектр образовательных услуг, а также доступность образования для всех категорий детского населения. Выполнение этих задач возможно при условии создания в образовательных учреждениях комфортной образовательной среды, в которой учебные процессы протекают в наиболее благоприятных для учащихся условиях.

Инклюзия – это одна из последних стратегий специального образования. Инклюзия означает полное вовлечение ребенка с особыми образовательными потребностями (ОВЗ) в жизнь школы. Смысл инклюзии состоит в том, чтобы полностью вовлечь ребенка с ОВЗ в жизнь класса. В идеале инклюзивный класс должен объединять несколько групп детей с особыми образовательными потребностями, чтобы дети имели возможность общаться друг с другом [3].

Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором все дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку [2].

Ожидаемый результат содержательной области образования ребенка с ОВЗ в инклюзивном классе заключен в ряде критериев: – что ребенок должен знать и уметь на данной ступени образования; – что из полученных знаний и умений он может и должен применять на практике; – насколько активно, свободно и творчески он их применяет; – усвоение разделов образовательной программы; – анализ поведения и динамики его развития в

повседневной жизни ребенка; – индивидуальный профиль развития жизненной компетенции.

Идея инклюзии преобразует систему образования России, практика инклюзии порождает научные споры в педагогической среде. Сложившаяся система образования России устанавливает процесс обучения и развития детей с ОВЗ в обособленных учреждениях. Между тем, ценность каждого человека и реализация его права на получение полноценного образования в неограниченной социальной среде устанавливается законодательством РФ [1].

XXI век – этап в развитии «включенного» образования, ориентированный на стандартизацию процессов, обеспечивающих доступность и качество образовательных условий. Инклюзии сегодня, как рычагу формирования толерантной среды, необходимо преодолеть ряд сложившихся проблем:

1. «Включенное» образование во многих регионах реализуется как перевод «особых» детей в «обычное» учреждение, где отсутствуют необходимые для этого условия.

2. «Закоренелые» аспекты образовательного процесса: учебная программа, отношение Учитель/ученик, ориентир на успеваемость, конкуренция.

3. Недостаточное оснащение образовательных учреждений необходимой материально-технической базой: мало оборудованы места общего и индивидуального пользования; ограничен бюджет; слабо разработаны необходимые учебно-методические пособия.

4. Недостаток специалистов: логопеды, психологи, дефектологи, специалисты лечебной физкультуры.

5. Отсутствие необходимого медицинского сопровождения и оснащения образовательного процесса.

6. Ограничения социокультурного свойства, обусловленные особенностями сознания людей по отношению к детям с ОВЗ в российском обществе.

7. Психологическая и педагогическая неготовность действующих школьных преподавателей к работе с «особыми» детьми.

Важно, что приведенные трудности имеют в большей степени системный характер, т.е. формировались постепенно, наслаиваясь друг на друга. Поэтому мероприятия по их преодолению не могут быть единовременными – нужна государственная поддержка и общественное принятие процесса (та самая толерантная среда).

Инклюзивное образование – это ступень к сплочению общества, которое не может и не должно быть одинаково умным, здоровым, красивым или иметь одинаковый цвет кожи. Толерантная среда, безусловно, – гарантия успешного сосуществования народов и поколений в любых условиях во все времена [3].

Литература

1. Алехина С.В. Состояние и тенденции развития инклюзивного образования // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: Сборник материалов III Междунар. науч.-практ. конф. – М.: МГППУ, 2015. – С. 528–529.
2. Артамонова И.А. Инклюзивное образование в условиях образовательной организации СПО // Инклюзивное образование в среднем профессиональном образовании: проблемы, опыт и перспективы: Материалы межрег. науч.-практ. конф. в г.Чебоксары. – 2017. – С. 4.
- 3 Интернет-ресурсы: Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография/ Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. Гос. Пед. Ун-т им В.П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2013. С.71-95 Сору://www.inclusive-edu.ru/people/1/26/

Инновационные технологии обучения старших дошкольников с нарушением слуха

*Г.М. Попова, Л.И. Чеботаева, воспитатели,
ГБОУ «Белгородская коррекционная
общеобразовательная школа – интернат № 23»*

В современном обществе число детей с недостатками слуха увеличивается. Учитывая, что у них нарушены познавательные функции, дети с нарушениями слуха подвержены риску социальной дезадаптации. Очень важно в процессе их обучения использовать инновационные технологии. Одним из условий правильной организации воспитательного процесса детей с недостатками слуха является знание сложной структуры дефекта. В этом состоит первая особенность воспитания таких детей.

Второй особенностью является опора на потенциальные возможности ребенка, вера в возможности преодоления отставания.

Третьей особенностью воспитания детей с недостатками слуха является широкое использование разнообразных видов деятельности. В процессе трудовой, игровой, познавательной деятельности глухие и слабослышащие овладевают навыками организации и планирования, учатся входить в широкое общение с окружающими.

Четвертой особенностью воспитания детей с недостатками слуха является учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, которые обусловлены нарушением слуха и речевым недоразвитием.

Обучение слабослышащих детей имеет коррекционную направленность, способствующую преодолению отклонений в развитии.

Коррекционная работа в «Белгородской школе-интернате № 23» осуществляется в процессе учебно-воспитательной деятельности по трем направлениям:

1. Развитие словесной речи – основы формирования личности неслышащего воспитанника.

2. Развитие слуховой функции – одно из условий совершенствования образовательного процесса.

3. Активизация устной коммуникации неслышащих школьников в учебно-воспитательном процессе. Образовательно-воспитательный процесс строится на основе словесной речи во всех ее функциях: коммуникативной, познавательной, регуляторной.

Наряду с использованием традиционных подходов в обучении неслышащих и слабослышащих детей, специалисты, работающие с данной категорией детей, все больше пытаются расширить круг знаний в области реабилитации и обучении детей с нарушением слуха, и речи, обращаясь к современным технологиям.

Важное место при обучении языку занимает верботональный метод, основанный не только на новой технологии педагогической работы с глухими детьми, но и предполагающий использование оригинальной слуховой аппаратуры нового поколения, учитывающей значительные поражения слуха глухих.

Верботональный метод – способ реабилитации детей, использующий все ресурсы тела для развития устной речи и дальнейшей интеграции в общество. При использовании верботонального метода в развитии речевой коммуникации педагог сможет достигнуть следующих целей:

- 1) сформировать у ребёнка потребность общаться словесной речью;
- 2) сформировать самоконтроль за звучанием собственного голоса, речи;
- 3) способствовать развитию выразительной, эмоциональной речи;
- 4) обратить большее внимание ребёнка на речь и меньшее на жесты;
- 5) научить правильно повторять любую речевую фразу.

Задачи верботонального метода:

- создание у ребенка потребности и мотивации слушать себя и говорить;
- формирование базы развивающих показателей (4 показателя – дыхание, голос, ритмико-интонационная сторона речи, звукопроизношение);
- развитие слухового восприятия.

Верботональная система – это реабилитация в первую очередь остаточного слухового восприятия с активизацией всех сохранных анализаторов, потенциальных возможностей человека. На базе остаточного слухового восприятия развивается речь ребенка – это является основным в верботональной системе обучения.

Элементы верботональной системы:

- вибротактильная фаза,

- аудиовизуальный курс,
- фонетическая ритмика,
- музыкальная стимуляция,
- пиктографическая ритмика.

Вибротактильная фаза предлагает использование вибратора или вибрационной доски (стола) низких частот, восприятия звуков всем телом. Применяется на первом этапе, когда только начинается работа над словарем, новыми словами, детям предъявляются картинки, таблички. Также идет работа над уже знакомыми словами. Учитель произносит их за экраном. Вибростол может применяться и в ходе речевой зарядки. Например, при работе над долготой и краткостью звучания; над силой голоса (тихо-громко).

Аудиовизуальный курс содержит в себе все теоретические положения понимания языка и коммуникации и является составной частью верботонального метода. Картинка является помощником в усвоении звуков в начале формирования произношения. Слуховое восприятие играет важную роль в становлении и развитии речи. Слуховой и звуковой образ связывается со значением - картинкой. Картинка соотносится с ситуацией – реальностью.

Фонетическая ритмика. Все движения, отобранные для проведения занятий по фонетической ритмике, рассматриваются как стимуляция для формирования и закрепления произносительных навыков. Движения, которые выполняются на занятиях, предварительно не выучиваются. Поэтому они повторяются синхронно с учителем. Движение полностью выполнит свою функцию только тогда, когда слово, слог, звук правильно реализуются в речи и после того, как прекратилось движение. Конечная цель этих занятий – фонетически правильно оформленная речь без движений.

Музыкальная стимуляция. На занятиях музыкальной стимуляции особое внимание уделяется работе над двумя основными элементами речи – ритмом и интонацией. Для того чтобы пробудить у детей с нарушенным слухом чувство ритма и навыки подвижной интонации, на занятиях по музыкальной стимуляции используется ритмичность считалок. Используются речевые ритмические считалки:

иррациональные – состоят из слогов, не несущих смысловое значение: папа по; та те ти;

полуиррациональные – смешанные: мама ам; папа то; у папы авто;

рациональные - состоят из слогов, несущих смысловое значение: папа тут; мама там; папа мама тут и там.

Пиктографическая ритмика. Пиктограмма – знак, отображающий важнейшие черты объекта в схематическом виде. Лексические структуры легче запоминаются детьми, когда представлены графически. В этом творческом процессе может участвовать и ребёнок, часто дети сами придумывают, как графически обозначить то, или иное слово. Таким образом, использование пиктограмм помогает детям со сложной структурой дефекта в восприятии и закреплении звуков, расширении словаря.

Элементы верботональной системы можно использовать на: общеобразовательных уроках, внеклассных занятиях, музыкально-ритмических занятиях, индивидуальных занятиях. Результаты применения верботонального метода:

- достигается сенсорная активность ребенка;
- формируется слуховая привычка, внимательное отношение к услышанному;
- обеспечивается качество звучания;
- создается естественная основа для овладения речью.

Кроме того, при работе с детьми с нарушением слуха в нашей школе широко применяются и используются современные информационно-компьютерные технологии, различные мультимедийные приложения, позволяющие расширять кругозор всех учащихся. На занятиях и уроках активно используются заранее подготовленные презентации.

Применение информационных технологий является важным дополнительным средством преподавания, существенно расширяющего возможности традиционных приёмов обучения.

Литература

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. - М.: 2003. - 123 с.
2. Миронова Э.В., Шматко Н.Д. Формирование речи у глухих детей // Дефектология. - 2005. - №5.-27 с.
3. Руленкова Л.И. Как научить глухого ребенка слушать и говорить на основе верботонального метода: пособие для педагога – дефектолога / Л.И.Руленкова. – М.: Парадигма, 2010. - 191 с.

Воспитание и обучение дошкольников с нарушенным слухом

*В.Н. Прышко,
Е.А. Умникова,
г. Белгород,*

*ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная
школа-интернат №23», учителя-дефектологи.*

Слух играет большую роль в интеллектуальном и речевом развитии ребенка. Ребенок с сохранным слухом слышит речь взрослых, подражает ей и учится самостоятельно говорить. Глухота и тугоухость могут быть наследственными, врожденными и приобретенными.

В настоящее время определить состояние слуховой функции можно уже на ранних этапах развития. Место и степень поражения слуха определяются при помощи аудиометрии – тональной (с применением аппаратуры), речевой – для первичной проверки слуха.

В нашей стране наибольшее распространение получила классификация нарушений слуха у детей, предложенная Л.В. Нейманом. Диагноз «глухота» ставится при потере слуха до 75–80 Децибелл. Устанавливается три степени тугоухости. По классификации Л.В. Неймана (1961).

слабослышащие дети	глухие дети
I степень – не превышает 50 дБ; II степень – от 50 до 70 дБ; III степень – более 70 дБ;	I группа – 125–250 Гц; II группа – 125–500 Гц; III группа – 125–1000 Гц; VI – 125–2000 Гц и выше.

Условная граница между тугоухостью и глухотой – 85 дБ.

По международной классификации (1988) 4 степени тугоухости и глухоту:

I степень – 26–40 дБ;

II степень – 41–55 дБ;

III степень – 56–70 дБ;

IV степень – 71–90 дБ; глухота – более 90 дБ.

Глухота – стойкая потеря слуха, при которой невозможно самостоятельное овладение речью и разборчивое восприятие речи ушной раковиной. При этом человек может воспринимать некоторые громкие неречевые звуки (свисток, звонок, удар в бубен). Глухота бывает врожденная и приобретенная. Дети с приобретенной глухотой – это ранооглохшие (ранняя глухота), безречевые дети, а также поздно оглохшие, у которых речь сформирована, в той или иной степени.

Тугоухость – стойкое понижение слуха, при котором возможно овладение речью с опорой на остаточный слух. Речь при этом имеет специфические нарушения.

Тугоухие – это слабослышащие дети с тяжелым недоразвитием речи и слабослышащие дети с достаточно развитой речью.

Дети с нарушениями слуха подразделяются на 4 группы: глухие без речи (ранооглохшие), глухие, сохранившие речь позднооглохшие), слабослышащие с развитой речью, слабослышащие с глубоким речевым недоразвитием.

Речь слабослышащих детей находится в зависимости от степени и от времени снижения слуха. Если нарушение слуха произошло до 3 лет, то речь самостоятельно не развивается. Если слух нарушен после 3 лет, то у ребенка сохранится фразовая речь, но будут отклонения в словаре, грамматическом строе речи и звукопроизношении. Если слух нарушен в школьном возрасте, то ребенок будет владеть фразовой речью, но будут ошибки оглушения звонких согласных и при произношении слов сложной слоговой структуры. Уровень развития речи также зависит от условий воспитания, от начала коррекционной работы: чем раньше предприняты коррекционные мероприятия, тем успешнее развивается речь.

Речь слабослышащего ребенка имеет свои особенности, характеризуется неразборчивостью, глухостью, замедленным темпом. При легкой степени снижения слуха оказывается достаточным усиление громкости звучания речи на занятии – это помогает активизировать и ослабленный слух. При тяжелых степенях снижения слуха детей приучают считывать с губ, используют тактильно-вибрационную чувствительность, на занятиях используют и подключают остаточный слух.

Дети с нарушенным слухом представляют собой разнородную группу, характеризующуюся: степенью (тугоухость, выраженная в той или иной степени, и глухота) и характером (кондуктивная, сенсоневральная и смешанная тугоухость) нарушения слуха; временем, в котором произошло понижение слуха; уровнем речевого развития, наличием или отсутствием дополнительных отклонений в развитии.

Успешность коррекционной работы с детьми, страдающими тугоухостью и глухотой, зависит от ряда благоприятных факторов:

- систематического и адекватного состоянию ребенка обучения;
- активного участия семьи в его воспитании и обучении;
- потенциальных возможностей самого ребенка, его физического состояния и личностных качеств (активности, коммуникабельности, физической выносливости, работоспособности и т.п.);
- использования сурдотехнических средств.

В содержании коррекционно-педагогической работы выделяются несколько разделов, каждый из которых включает решение как воспитательных и образовательных задач, так и коррекционных, направленных на преодоление некоторых особенностей в формировании различных сторон психического развития дошкольников с нарушенным слухом.

Раздел «Развитие речи» является одним из ведущих в системе коррекционной работы, так как его задачи связаны с преодолением специфического для глухих и слабослышащих детей нарушения речи и речевого общения. Основными задачами являются: развитие языковой способности; накопление словаря и работа над значением слова; формирование разных форм речи (устной, письменной, дактильной); отработка различных видов речевой деятельности, проведение элементарных языковых наблюдений.

Важные коррекционные задачи решаются в процессе развития слухового восприятия и обучения произношению. Работа по развитию слухового восприятия у глухих и слабослышащих дошкольников направлена на развитие остаточного слуха: дети обучаются восприятию на слух речевого материала и неречевых звучаний. Обучение произношению предполагает: создание потребности в устном общении; формирование приближенной к естественному звучанию устной речи; широкое использование различной звукоусиливающей аппаратуры.

Дети с нарушениями слуха овладевают систематизированными элементарными представлениями о количестве и числе, величине и форме, о пространственных свойствах и отношениях предметов, счетными и изме-

рительными умениями на занятиях по формированию элементарных математических представлений.

Особое значение в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями слуха придается обучению игре. Формирование игровой деятельности предполагает развитие интереса к играм, обучение действиям с игрушками, формирование ролевого поведения, умение использовать предметы-заместители и воображаемые предметы и действия, умение отражать в играх действия людей и их отношения, разворачивать и обогащать сюжеты игр.

На занятиях по изобразительной деятельности и конструированию, в свободной деятельности, в семье проводится целенаправленное обучение рисованию, лепке, аппликации, конструированию.

В процессе трудового воспитания дошкольников с нарушениями слуха развивается интерес к труду взрослых, происходит приобщение к элементарной трудовой деятельности. Познавательное и социальное развитие дошкольников происходит в процессе целенаправленной работы по ознакомлению с окружающим миром.

Особую значимость в процессе коррекционно-педагогической работы с глухими и слабослышащими дошкольниками приобретает музыкальное воспитание. Здесь задачи коррекции и компенсации недостатков развития детей решаются с помощью таких средств, как формирование восприятия музыки, вокально-интонационное развитие голоса, развитие ритма движений и речи. Письмо и чтение – основные средства овладения языком в процессе специального обучения слабослышащих.

Важная роль в этом процессе отводится средствам наглядности, применение которых должно решать прежде всего задачи, связанные с освоением содержания учебного материала, а не только с его иллюстрированием.

Развитию представлений и понятий (от конкретных до абстрактных и переносных) способствуют такие наглядно-образные средства и приемы, как инсценировка, драматизация, пантомима.

Литература

1. Белова Н.И. Специальная дошкольная сурдопедагогика. – М.: Просвещение, 1985. – С. 88–97.
2. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – С. 3–45.
3. Выгодская Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. – М.: Просвещение, 1975.
4. Выготский Л.С. О развитии речи глухих // Дефектология. – 1994. – №4. – С. 88–90.
5. Зыкова М.А. Самостоятельное общение глухих школьников в процессе совместной деятельности // Дефектология. – 1995. – №4. – С. 38–43.
6. Изучение слабослышащих детей в процессе обучения: Сб. / Под ред.

- Р.М. Боскис. – М.: Педагогика, 1972. – 192 с.
7. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. – М.: Педагогика, 1970. – 192 с.

Коррекционная работа по развитию коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха

*И.Н.Рожкова,
ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная
школа-интернат №23», учитель-логопед,
С.Н.Савенкова,
ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная
школа-интернат №23», учитель русского языка и литературы
Н.Ю.Короткая,
ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная
школа-интернат №23», учитель математики*

Основной задачей в обучении детей с нарушениями слуха является формирование и развитие коммуникативной компетенции.

Умение общаться с окружающими – достаточно большая проблема для детей с нарушениями слуха. Их словарный состав ограничен, а речь маловыразительна. Потеря возможности устной коммуникации у детей чаще всего делает их замкнутыми и пассивными. Они боятся вступать в контакт с окружающими их слышащими людьми. Но ежедневно и многократно учащимся приходится обращаться к кому-то, приветствовать своих знакомых, прощаться, кого-то благодарить, перед кем-то извиняться.

Основные направления работы по формированию речевых высказываний на индивидуальных занятиях :

- развитие потребности в речевом общении;
- формирование произносительных навыков;
- развитие речевого слуха;
- развитие диалогической речи;
- накопление активного словаря;
- развитие слухо-зрительного восприятия;
- работа над просодической стороной речи;
- развитие памяти, внимания, мышления [4].

Школа для детей с нарушением слуха призвана учить детей не только говорить, но и понимать обращённую к ним речь. Для реализации этой задачи в содержание программы включены упражнения по обучению диалогической речи.

Диалог – это речевое средство, это развитие желания и умения общаться на основе устной речи. Диалогическая речь развивает способность мыслить, творить, оценивать чужую мысль, чужое творчество.

В диалоге дети с нарушенным слухом испытывают следующие труд-

ности:

- дети занимают пассивную позицию в диалоге;
- предпочитают больше отвечать, нежели спрашивать, не инициируют диалог;
- в речи, в основном, преобладают короткие односложные предложения;
- в ответах часто ограничиваются одним словом;
- не умеют последовательно и точно излагать свои мысли;
- редко пользуются формами речевого этикета;
- ограниченный словарный запас учащихся;
- отсутствие умения правильно строить предложения;
- нарушение грамматического строя речи;
- нарушение связи слов в предложении.

Поэтому обучение умению вести диалог - важная часть коррекционной работы в школе, которая определяет следующие задачи:

1. Научить детей вступать в контакт и поддерживать его в условиях учебно-игровых и реальных ситуаций общения;
2. Сформировать умения пользоваться различного рода опорами: зрительными и слуховыми, вербальными и невербальными, содержательными, смысловыми; умения создавать их;
3. Описывать на элементарном уровне людей, предметы, животных и действий с ними; научить описывать свой день; комментировать действия сверстников;
4. Научить детей выражать свои интересы, потребности и реагировать на интересы и потребности собеседника;
5. Научить высказываться и вести беседу об увиденном, прочитанном, прослушанном; обмениваться мнениями об этом;
6. Тренировать в выразительном чтении диалога вслух и про себя.

Приёмы работы над диалогом:

1. составление диалога из рассыпного текста;
2. составление диалога по картинкам и иллюстрациям;
3. продолжение диалога по его началу;
4. вставка в диалог пропущенных реплик (из числа предложенных);
5. разучивание диалога при формировании произношения;
6. ведение диалога по заданию учителя на различные темы в связи с событиями личной и общественной жизни и с изучаемым программным материалом;
7. составление диалога по ситуации (естественной, наглядной, воображаемой);
8. смена позиций беседующих (например, диалог ведут «мама» и «дочка», затем они меняются ролями);
9. трансформация диалога по различным заданиям (изменение времени или места действия);
10. самостоятельное составление диалога на заданную тему;

11. разыгрывание по ролям;
12. инсценировка [1].

Совершенствование обучения диалогической речи неслышащих школьников способствует развитию их речевого общения и речевого слуха. Оно осуществляется за счет частоты применяемых школьниками речевых средств, вариативности высказываний, проведенных аналогий, предугадывания ответов собеседника.

Чтобы достигнуть результатов, необходимо работать в тесной связи с участниками учебно-воспитательного процесса. Учитель-дефектолог, учитель, воспитатель, родители прилагают все усилия к тому, что полученные произносительные и коммуникативные навыки на индивидуальных занятиях, ребенок проявлял в самостоятельной речи на уроках, во внеурочное время.

Все задания по коррекции звуков, развитию связной речи и умению зрительного восприятия устной речи способствуют активизации собственной речи учащихся, дают возможность применять полученные навыки в общении с окружающими.

Литература

1. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку. М., 1977.
2. Кузьмичева Е.П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1991.
3. Сурдопедагогика / Под ред. Е.Г. Речицкой. М., 2004.
4. Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1981.
5. Рау Ф.Ф. Формирование устной речи глухих детей. М.: Педагогика, 1981.
6. Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З., Шевцова О.В. Развитие устной речи у глухих школьников: Методическое пособие: В 2 ч. М.: НЦ ЭНАС, 2001.
7. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. М.: Гуманитарное издательство центр ВЛАДОС, 2001.

Направления психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении

*Н.В.Седых,
Белгородская область, г. Старый Оскол,
МАОУ «СОШ №24 с УИОП»,
учитель-логопед*

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии. Они должны обеспечиваться не только медико-социальным, но и психолого-педагогическим сопровождением, включающим такую составляющую, как работа со средой (социальным окружением), в которую интегрируется ребенок.

Следует отметить специфические особенности обучения детей с ОВЗ. К ним можно отнести: увеличение сроков обучения, наличие адаптированной программы, создание особых материально-технических условий, наличие штата педагогов по сопровождению особого ребенка.

Уточнение знаний о причинах, природе, логике и развитии социальных контактов, а также возможных способах своевременного сопровождения данной категории детей приобретает первостепенное значение.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями, в условиях массовой школы, ведется по четырем направлениям.

В рамках первого направления (адаптационный этап) проводится работа с ребёнком и членами его семьи. На данном этапе ребенку и его семье должна быть оказана конкретная помощь на основе индивидуальной программы, которая составляется при непосредственном участии семьи и всех членов ПМПк, работающих с ним. Особое место здесь занимает проведение психо-коррекционных занятий и консультаций, направленных на принятие особого ребенка коллективом школьников. Также данная работа ведется и среди родителей ученика. В этом направлении следует учитывать детско-родительские отношения, которые на этапе адаптации имеют первостепенное значение. Главной задачей логопеда при взаимодействии с семьей детей данной категории является не только разработка рекомендаций по коррекции речи и воспитанию ребенка, но и создание таких условий, которые максимально стимулировали бы членов семьи к активному решению возникающих проблем. Сотрудничество логопеда с семьей является необходимым условием положительного воздействия на ребенка.

При составлении коррекционной программы учитывается не только адаптационные возможности ребенка, но и его интересы, желания и возможности освоения жизненного пространства.

В данный момент особо важно провести качественную диагностику всем участникам образовательного процесса. Логопедом осуществляется

оценка звукопроизносительной, слоговой и коммуникативной сторон речи. Психологом проводится диагностика поведения, его адекватности, критичности, а также когнитивных функций. В качестве особой формы специальной развивающей среды также используется психодиагностика, в которой заложен принцип самопознания и саморазвития на основе анализа и использования данных, полученных с помощью психодиагностических процедур.

Результаты данной диагностики являются отправной точкой в разработке индивидуальной программы сопровождения и служат маркером в правильности выбора форм и методов обучения и психолого-педагогического сопровождения.

Оказание психолого-педагогической поддержки ребенку с ОВЗ в условиях школьного обучения с целью развития его коммуникативных навыков, расширения его социального пространства, является целью второго направления психолого-педагогического сопровождения. Создание специальной развивающей среды, в которой ребенок чувствует себя комфортно и может реализовать имеющиеся у него возможности, является необходимым условием его сопровождения. К формам специальной развивающей психологической среды мы относим различные занятия, на которых решаются как развивающие, так и коррекционные задачи.

На третьем направлении психолого-педагогического сопровождения определяется оказание индивидуальной психолого-педагогической помощи ребенку с особыми образовательными потребностями в процессе его обучения в условиях общеобразовательного учреждения. Оказание индивидуальной психолого-педагогической помощи ребенку с особыми образовательными потребностями в процессе его развития в условиях общеобразовательного учреждения. Здесь осуществляется мониторинг адаптационного процесса ребенка в условиях массовой школы. Основными специалистами, работающими на данном этапе со школьником, являются психолог и дефектолог. Мониторинг позволяет выявить общую картину поддержки ребенка в школе, а также отслеживать изменения, достигнутые применяемыми способами воздействия. Также в данный момент ведется работа с классом по коррекции межличностных отношений и формированию установок на принятие классом таких детей.

Четвертое направление должно охватывать работу с педагогическим коллективом. Эта работа включает в себя поддержку по вопросам психолого-педагогического сопровождения, организацию психологической помощи участникам образовательного процесса, организационно-методическую и правовую поддержку, информационно-методическую поддержку.

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

Во-первых, обучение детей с ограниченными возможностями предполагает комплексное сопровождение.

Во-вторых, все участники образовательного процесса должны быть готовы к появлению таких детей в учреждении. Что в свою очередь подра-

зумевают создание материально-технической базы, комплектование штата педагогами сопровождения и переподготовка педагогического состава.

В-третьих, при работе с родителями учитывать их потенциал и адекватность их детско-родительских отношений.

Литература

1. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Акатов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с. Зубкова Н. Б. Реализация проекта «Поможем детям вместе» волонтерским отрядом студентов Сахалинского промышленно-экономического техникума [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Букки-Веди, 2012. – С. 221-224.
2. Сиротюк, А.С. Организация полисубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования [Текст] / А.С. Сиротюк // AlmaMater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 4. – С. 66-70.
3. Слинко, О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи [Текст] / О.А. Слинко // Дефектология. – 1992. - № 1. – С. 62 – 67.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

Инклюзивное образование российского образования

*А.В. Станкевич,
Белгородская область,
МБУ ДО «ЦТТ и ПО», преподаватель,
С.А. Евстафьева,
Белгородская область,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №17»,
учитель начальных классов,
Л.П. Борисенко,
Белгородская область,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №17»,
учитель русского языка и литературы*

Совершенствование российского образования предполагает введение в его основу новейших технологий, систем и подходов. Для повышения эффективности инклюзии в период получения основного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, необходимо соблюсти следующие условия:

1) педагогам, работающим в инклюзивном образовании необходимо проводить повышение квалификации в области коррекционной педагогики и специальной психологии;

2) создавать в образовательном учреждении благоприятный социально-психологический климат, который позволит школьному социуму принять в свое сообщество лиц с ограниченными возможностями здоровья;

3) дифференцировано подходить к каждому ребенку, имеющему особые образовательные потребности;

4) организовывать образовательный процесс таким образом, чтобы у детей с ограниченными потребностями здоровья формировалась и развивалась мотивация к учебной деятельности;

5) повышать социальный статус детей с ОВЗ, что будет способствовать степени их адаптированности к получению дальнейшего образования.

Отсутствие возможности соблюдения данных условий, недостаточность теоретических и методологических данных, равно как и отсутствие эффективной методики по организации инклюзивного учебного процесса негативно отражаются на качестве инклюзивного образования. В последние годы наряду с теоретическими постулатами сложились и практические предпосылки развития условий для внедрения инклюзивного образования во все образовательные учреждения. Проблемы реализации инклюзивного образования стали неотъемлемой частью государственной политики в сфере образования и Национальной инициативы «Наша новая школа», которая направлена на успешную адаптацию и социализацию детей с особыми образовательными потребностями. Сравнительный анализ зарубежного и российского инклюзивного образования показывает, что в наших образовательных учреждениях не учтены организационные и социокультурные условия, не искоренены стереотипы, сложившиеся в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья. Особенности менталитета некоторых этнических групп не позволяют принять ребенка с особыми образовательными потребностями в общий социум, так как в данных группах существует устойчивое мнение, что наличие психофизиологических дефектов в развитии ребенка является позором для семейного рода.

Эффективность интеграции детей с особенностями развития в системе современного образования напрямую связано с необходимостью создания службы психологической помощи, которая позволит проводить раннюю психологическую диагностику, консультирование, коррекцию и психологическое просвещение детей и их родителей, что позволит сделать осознанный выбор между обучением в специализированной школе и инклюзивным образованием. Каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья имеет индивидуальные возможности адаптации и социализации в обществе. Отсюда следует, что в процессе реализации инклюзивного образования для каждой категории детей с аномалиями психофизиологического развития необходимо создать специальные условия психолого-педагогического сопровождения с учетом специфики основного дефек-

та. Ответственность за выполнение данных условий всеми участниками образовательного процесса возлагается на психолога, чья компетентность позволяет проводить консультационную помощь учащимся, родителям и педагогам. Чтобы понять, насколько инклюзивное образование востребовано современным обществом было проведено анкетирование заинтересованных участников и их родителей. Анализ полученных данных показал, что большая часть респондентов считает необходимым развитие инклюзивного обучения во всех сферах образовательной деятельности по месту жительства или пребывания детей с особенностями психофизиологического развития. С целью организации доступного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья с согласия родителей был проведен формирующий эксперимент. Для этой цели были созданы группы детей с сочетанными нарушениями, которые стали частью детских коллективов. Эксперимент проводился в несколько этапов. Первый этап включал в себя медико-психолого-педагогическое обследование детей, которое проводилось с целью диагностики психологических особенностей развития учеников инклюзивных классов и уровня их психосоциальной адаптации к социуму. Второй этап позволил исследовать содержание образовательного материала и возможности его освоения детьми с особыми образовательными потребностями. Основываясь на результатах проведенного исследования, были составлены индивидуальные программы обучения. Особенности организации психолого-педагогического сопровождения ребенка основывались на рекомендациях психологов, педагогов с учетом мнения родителей. На данном этапе для родителей и педагогов проводились консультационные беседы преподавателями коррекционной педагогики и специальной психологии. Третий этап эксперимента заключался в обеспечении инклюзивных коллективов специальными техническими средствами обучения детей с различными психофизическими дефектами развития. Наряду с этим была составлена программа развития социальной компетентности, с целью успешной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в детский коллектив. На протяжении всего эксперимента отношения между детьми, их родителями и педагогами строились на взаимопонимании, взаимоуважении и сотрудничестве. Для эффективного освоения учебного материала детьми с особыми образовательными потребностями в программу были введены элементы психотехники и психотехнические игры. В процессе эксперимента особое внимание уделялось работоспособности обучающихся, с целью недопущения переутомления детей и сохранения позитивного эмоционального состояния во время учебного процесса. В перерывах между занятиями проводились релаксационные упражнения, исследовалась вариативность социального поведения детей, а также уровни взаимодействия учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Оценка результатов в ходе экспериментального исследования включала в себя методы биометрии и математической статистики, что позволило обеспечить характерность, полноценность и достоверность исследования. Данные, получаемые в ходе эксперимента, обсу-

дались участниками с целью корректировки образовательного процесса и повышения его эффективности. Результаты исследования показали, что в условиях инклюзивного обучения, дети с особенными образовательными потребностями эффективнее овладевают навыками общения в окружающем обществе, легче адаптируются к условиям социума, более активны, чем в учреждениях коррекционной направленности. Не менее значимым фактором является создание специальной коррекционно-развивающей среды и условий для детей с учетом их особых образовательных потребностей. Анализ полученных результатов проводимого исследования в условиях инклюзивного обучения, позволил проследить положительную динамику изменения социальной активности детей с ограниченными возможностями здоровья. В условиях полной инклюзии, дети с особенностями развития быстрее адаптируются к условиям массового социума, эффективнее овладевают навыками социальной и учебной деятельности. В тоже время, у детей без аномалий развития, формируется толерантное отношение к детям с особенными образовательными потребностями, что способствует развитию чуткости, взаимопомощи, взаимоуважения и положительно сказывается на формировании благоприятной психологической среды. Таким образом, приходим к выводу, что внедрение, развитие и реализация инклюзивного образования, способствует эффективной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям массового социума и положительно влияет на их дальнейшую интеграцию во все сферы образовательной и профессиональной деятельности.

Литература

1. Бойков Д. И. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы // Материалы XV Международной конференции «Ребенок в современном мире. Искусство и дети». СПб., 2008. С. 40–43.
4. Малофеев Н. Н. Школа должна учить ребенка быть независимым: образование детей с ограниченными возможностями / Н. Н. Малофеев // Социальная педагогика. 2011. № 3. С. 121–125.

Инклюзивное образование

*Е.А. Топунова, Л.С. Манаева, Мирошниченко Н.В.,
ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат №23»,
воспитатели*

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования

положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Инклюзивное образование процесс развития общего образования который подразумевает доступность для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзивное образование слабослышащих детей может осуществляться как в обычных, так и в специализированных школах-интернатах. В зависимости от степени поражения слуха, слабослышащие дети определяются в обычное или специализированное учреждение: дети с незначительным дефектом могут обучаться в обычных общеобразовательных школах. Дети со стойким поражением слуха могут обучаться и в обычных общеобразовательных школах, если в них реализуется инклюзия.

Восемь принципов инклюзивного образования:

- 1) ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- 2) каждый человек способен чувствовать и думать;
- 3) каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- 4) все люди нуждаются друг в друге;
- 5) подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- 6) все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- 7) для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- 8) разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования.

Ее целью является создание без барьерной среды обучения и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями.

Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с инвалидами. Кроме этого необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении.

Положения об инклюзивном образовании включены в Конвенцию ООН «О правах инвалидов», одобренной Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года. Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980-1990 гг. В Москве в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№1321). По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008–2009гг. модель инклюзивного образования внедряется в порядке экс-

перимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации:

Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях. У нас в Белгороде внедряется проект «Создание инклюзивной образовательной среды в муниципальной системе образования города Белгорода» («Пусть всегда будем МЫ!»). Целью проекта является создание необходимых условий, обеспечивающих доступность учреждений и услуг в сфере образования, для не менее 200 детей с ОВЗ и детей-инвалидов. В рамках реализации проекта были проведены мероприятия, направленные на создание в образовательных учреждениях города Белгорода организационно-нормативных, материально-технических, финансовых и кадровых условий, организацию методического сопровождения и информационно-аналитического обеспечения.

Для реализации муниципального проекта «Создание инклюзивной образовательной среды в муниципальной системе образования города Белгорода» («Пусть всегда будем МЫ!») были определены пилотные образовательные организации на уровне дошкольного, общего и дополнительного образования: МБДОУ №№ 2, 12, 15, 25, 36, 54, 58, 67, 72, 78, 89, МБОУ СОШ № 50, МБУДО «Белгородский Дворец детского творчества», МБУДО «Станция юных натуралистов», МБУДО «Юность».

И так, при инклюзивном образовании, со стороны общества развиваются чувство равенство в обществе, инвалиды усваивают социальные навыки, приобретают самостоятельность.

Президентская программа «Доступная среда» успешно реализуется в нашей школе. Дети посещают много фестивалей, соревнований вместе с учащимися общеобразовательных школ. Ведётся большая работа по социализации воспитанников: посещают Индустриальный колледж с целью освоить профессию оператор, центр «Преображение», где проводятся беседы о семейном воспитании. Многие воспитанники нашей школы успешно учатся в «БелАвтокурсе» и получают права водителя. Наибольшая роль в нашей школе отводится адаптивному спорту. Это баскетбол, пулевая стрельба, теннис. Занимаясь этими видами спорта имеют призовые места.

О внедрения инклюзивного образования во все субъекты Российской Федерации пройдет не один десяток лет, разрыв между практикой преподавания и законодательными документами большой.

Но все же выбор образовательного учреждения остается за родителями детей-инвалидов. Государственная политика направлена на минимизацию тех препятствий, которые могут возникнуть у желающих обучить своих детей в общеобразовательной школе.

Литература

1. Насретдинова Э.Р. Особенности внедрения в Россию передового западного опыта в виде инклюзивного образования // Научное сообщество

- студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XIV междунар. студ. науч.-практ. конф. № 14. .
2. Битов А.Л. «Особый ребенок исследования и опыт помощи» проблемы интеграции и социализации; учебное пособие. М.: Правда, 2000. – 254 с.
 3. Екжанова Е. А., Резникова Е. В. Основы интегрированного обучения. – М., 2008.
 4. Проект « Организация образования детей с РАС».

Включение инклюзивного образования в ДОУ

*Ю.С. Ушакова, воспитатель,
Е.Д. Русанова,
О.П. Серых ,
инструкторы по физической культуре,
Белгородская область, г. Губкин,
«Детский сад компенсирующего
вида № 3 «Белоснежка»*

Каждый ребенок, приходя на этот свет, не думает – каким он будет, как его примут, как он будет жить. Он как чистый лист. Как разукрасишь его, так и будет расти. Некоторые дети рождаются с ограниченными возможностями здоровья или недуг может быть приобретен в течение жизни. Дети, видя рядом «особых» детей, учатся общаться с ними, играть, поддерживать друг друга в трудной ситуации. Для гармоничного развития личности ребенка необходимо создать ему определенные условия. Дать возможность реализовать уже заложенные природой способности. Развитие каждого ребенка это физическое, познавательное, художественно-эстетическое, речевое и социально-коммуникативное развитие.

В современном обществе существуют различные мнения. Родители нормально развивающихся детей чаще говорят о необходимости разделять детей, чтобы получить наилучший результат в образовании. А родители «особых» детей настаивают на их включении в обычное детское сообщество. Прежде всего, такие разногласия связаны с тем, что система инклюзивного образования только начинает набирать обороты. А почему не посмотреть на сложившуюся ситуацию с другой стороны? Дети, имеющие здоровые образовательные потребности, должны не только развивать умственные способности, но и учиться жить в обществе с «особыми» детьми. У здоровых детей улучшаются образовательные возможности, формируется толерантность, терпимость. Дети должны с детства уметь чувствовать, слышать и видеть других - «особых» детей. Эти умения научат детей быть гуманными. Дети в рамках образовательного процесса учатся видеть как «особые» дети преодолевают имеющиеся у них затруднения в обучении, движениях, взаимоотношениях. В это же время «особые» дети получают стимул стремиться к обучению и развитию. Тем самым эти две категории

детей будут иметь на жизненном пути не барьеры, а возможности.

Каждый ребенок – это личность. Вопрос инклюзии необходимо поднимать с вопроса о формировании нравственного общества. Исходя из этого, система дошкольного образования должна быть гибкой и соответствовать потребностям каждого из детей. Все дети должны иметь равные права и развиваться вместе! А сделать это возможно, если поставить данную задачу приоритетным направлением в дошкольном образовании. Ведь ценность детей не зависит от их способностей и достижений. Именно инклюзивное образование должно предполагать изменение образовательной среды, а не самого ребёнка. Мы должны дать каждому ребенку право на образование. Образовательное пространство должно стать опорой для каждого ребенка, а не барьером!

В нашем детском саду создано единое образовательное пространство, которое удовлетворяет потребностям всех детей. Эта тема нас заинтересовала, так как процент детей со сложной структурой дефекта, с комплексными заболеваниями в образовательных учреждениях растет. «Детский сад компенсирующего вида № 3 «Белоснежка» города Губкина Белгородской области посещают дети только с ОВЗ, с разными нарушениями здоровья - с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА). Когда к нам были зачислены дети с различными сопутствующими нарушениями в развитии и сложными заболеваниями - ДЦП, аутизм, слабослышащие, слабовидящие мы пришли к выводу, что необходимым условием организации успешного обучения и воспитания данных детей является создание соответствующей среды, позволяющей обеспечить их интеграцию в образовательный процесс. Специфика организации коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, приводит к необходимости прохождения специальной подготовки или переподготовки педагогов образовательного учреждения. Именно поэтому педагогами нашего детского сада изучены нормативно-правовые акты, гарантирующие право получения детьми с ограниченными возможностями здоровья адекватного их возможностям образования. В ДОУ созданы соответствующие условия для «особых» детей - постоянное сопровождение специалистами: ассистентами (помощниками), учителем-логопедом, учителем-дефектологом, педагогом-психологом, инструктором по физической культуре, музыкальным руководителем, медицинской сестрой и медицинской сестрой ЛФК и физиотерапии.

В детском саду реализована программа «Доступная среда», в рамках которой для детей с ОВЗ и детей-инвалидов создано без барьерное пространство – установлены пандусы, поручни, расширены дверные проемы, приобретено специализированное оборудование. Кроме того в нашем детском саду с 2017г. реализуются такие региональные и муниципальные проекты, как: «Будь здоров, малыш!» - по адаптивной физической культуре для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата; «Дышим правильно - говорим легко!», «Мы разные, но мы вместе!» - по формиро-

ванию нравственных ориентиров в образовательном процессе, способствующих воспитанию толерантности к детям с ОВЗ.

Таким образом, в инклюзивном образовании процесс обучения (среда, условия, средства) подстраивается под нужды и образовательные потребности ребенка с обязательной разработкой индивидуальной программы обучения, т.е. происходит адаптация системы к образовательным потребностям детей. Нужно создать соответствующие условия для каждого ребёнка, чтобы полноценно развиваться. Постоянное сопровождение и поддержка специалистов и воспитателей особенно помогает в решении разных проблем, которые могут возникнуть в процессе обучения детей с ОВЗ разной степени сложности. Так же, для работы с такими детьми, педагоги должны использовать методики и технологии организации образовательного и абилитационного процесса для воспитанников образовательного учреждения, должны владеть основами коррекционной педагогики и специальной психологии, иметь четкое представление об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья разных нозологических групп. При внедрении инклюзивного образования в образовательный процесс у детей повышается жизненный тонус, активная позиция, появляется шанс достигнуть определенных положительных результатов в развитии.

Литература

1. Волосовец Т.В. Инклюзивное образование: модная тема или долгосрочная стратегия. [Электронный ресурс]: URL: eduopen.ru/Portals/0/Documents/Docladi/Volosovets.doc
2. Четверикова Т.Ю. Практики инклюзивного образования школьников с умственной отсталостью /Международный научно-исследовательский журнал. 2016. Вып.4.Часть 3. Педагогические науки. С.116-118.
3. Пугачев А. С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. – 2012. – №10. – С. 374-377. – URL <https://moluch.ru/archive/45/5498/> (дата обращения: 26.03.2019).

Речевое развитие детей с ОВЗ посредством дидактических игр

*П.А Хоменко, студент,
В.Ф. Окунева,
г. Белгород,
государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж», преподаватель*

Речь представляет собой сложную, специфически организованную форму сознательной деятельности человека. Сегодня особенно важна про-

блема эффективности речи. Овладение языком, речью – необходимое условие формирования социально-активной личности. Наиболее доступным для ребенка видом речи является устная речь. Как правило, нормально развивающиеся дети овладевают устной речью без специального обучения, в процессе живого общения с окружающими их людьми. Научить детей связно, последовательно, логически излагать свои мысли, описывать события из окружающей жизни и личного опыта является одной из основных задач педагогического воздействия в области речевого развития. Дефекты речи у детей с ОВЗ отчетливо проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности: ограниченность активного словарного запаса, замедление овладением грамматическим строем речи.

Речевые задачи решаются в процессе интеграции с другими видами деятельности детей. Это позволяет не только перераспределить учебную нагрузку, но и организовать нормальное функционирование речи в жизни детей. В связи с этим важно использовать педагогами такие методы в развивающей и коррекционной работе, которые помогут активизировать речевое развитие детей. При этом в одном и том же упражнении всегда можно варьировать правила выполнения задания с учетом возможностей ребенка. У детей с ОВЗ оказываются несформированными все операции речевой деятельности. Отмечаются слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении; создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы, контроля речи, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности. Нарушаются все компоненты речи: фонематическая сторона, лексика, грамматический строй. Недостаточная сформированность устной речи ведет к нарушениям письменной речи. Нарушения познавательной деятельности накладывают отпечаток на формирование пассивного и активного словаря. Словарный запас беден, ограничен обиходно-бытовой тематикой. Одним из эффективных приемов выработки правильного чтения и развития речи являются специальные игровые упражнения, которые способствуют совершенствованию учебно-воспитательного процесса. Переходной формой от игры к учебе является дидактическая игра, органично соединяющая обучение с игровой формой его организации. Именно, она позволяет определить грань между игрой и учебой, сделать смену видов деятельности менее ощутимой.

Дидактические игры разработаны и адаптированы с учетом как общих дидактических принципов: доступности, сознательности, конкретности, наглядности, индивидуального подхода, а также принципов коррекционной работы. Развивая и обучая детей с ОВЗ, мы тем самым корректируем имеющиеся нарушения развития, способствуем всестороннему развитию малышей. В процессе индивидуального обучения, используются упражнения на развитие познавательной деятельности, психических процессов, мелкой моторики, включая в совместные игры родителей и близких людей ребенка. Во время дидактических игр у детей складываются положительные взаимоотношения со взрослыми. Они тянутся к тем взрослым,

которые с ними занимаются, играют. У ребенка возникают эмоционально-деловые связи со взрослыми. Дети быстро перенимают характер отношения к ним взрослого (внимание, ласку, сочувствие) и сами начинают проявлять к нему такое же отношение. Следовательно, игровая деятельность и есть тот необходимый базис, в рамках которого происходит формирование и повышение речевой активности ребенка, познание окружающей действительности. В игровой форме сам процесс мышления протекает быстрее, активнее, так как игра - вид деятельности, присущий этому возрасту. В игре ребенок преодолевает трудности умственной работы легко, не замечая, что его учат. Игры для детей младшего школьного возраста в основном направлены на развитие речи, уточнение и закрепление словаря, воспитание правильного звукопроизношения, развитие мыслительной способности. Логико-поисковые задания предусматривают связь с различными сторонами жизни. Такое чередование развивает гибкость мышления, заставляет находить оригинальные, нестандартные способы выхода из затруднительных ситуаций.

Чтобы учащиеся учились устанавливать последовательность событий, им показывают беспорядочно разложенные картинки и дают следующую инструкцию: «Посмотрите, перед вами лежат картинки, на которых изображено какое-то событие. Порядок картинок перепутан, и вам надо догадаться, как их поменять местами, чтобы стало ясно, что нарисовал художник. Подумайте и переложите картинки, как считаете нужным, а потом составьте по ним рассказ о том событии, которое здесь изображено».

Игра: «Признаки времени года». В центр выкладывается картинка с изображением символа времени года. Ребенок подбирает подходящие картинки и выкладывает их вокруг. Это задание формирует представления ребенка о временах года, их признаках, приметах, пословицах и поговорках на заданную тему.

Развитие зрительного восприятия происходит в играх «Найди пару», «Что забыл художник?». В игре «Найди пару» нужно рассмотреть карты с изображением живой и неживой природы, предложить подобрать соответствующую картинку из маленьких карт. В игре «Что забыл художник?» нарисованы только половины предметов. Детям сообщается: «Художник нарисовал грибы, но очень спешил, поэтому оставил половину изображения не нарисованной. Дорисуйте незаконченные предметы».

Развитие мелкой моторики происходит в игре «Путешествие». Предложить ребенку путешествие по зеленой лужайке, где живут интересные животные и насекомые. Нужно решить проблему: «Найти недостающие детали картинок. Рассказать сказку о веселом путешествии».

В играх решаются задачи на сравнение, классификацию, установление последовательности. Игры способствуют развитию основных механизмов восприятия человеком свойств окружающего мира. Педагогические эксперименты психологов и педагогов убедительно продемонстрировали огромный потенциал детских способностей и доказали, что основным условием речевого развития и мышления детей с ОВЗ, является их целена-

правленное воспитание и обучение посредством игровой деятельности.

Литература

1. А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская. Дидактические игры, используемые на уроках русского языка в 1- 4 классах вспомогательной школы: Кн. для учителя.- М.: Просвещение, 1987
2. И. В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. – М.: Изд. Центр «Академия», 1999
3. Р. И. Лалаева. Логопедическая работа в коррекционных классах.- М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1999
4. С.Г.Шевченко. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1999

Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха младшего возраста

*Л.В. Черных, И.Н. Беседина, Т.В. Лепперт,
Белгородская область,
ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат №23»,
учитель, воспитатели*

Процесс сопровождения осуществляется специалистами, знающими психофизиологические особенности детей (сурдопедагог, педагог-психолог, музыкальный руководитель, педагоги-воспитатели, инструктор по физвоспитанию). Он включает в себя: создание предметно-развивающей среды; материально-техническое оснащение; разработку индивидуальных программ воспитания обучения и развития; обязательное обучение родителей педагогическим приёмам общения со своим ребёнком и приёмам развивающих занятий в домашних условиях. В связи с этим сформирована чёткая система работы. Она включает в себя четыре основных направления:

- I. Обучение, воспитание, развитие;
- II. Коррекцию нарушенных функций;
- III. Оздоровительно-восстановительные мероприятия;
- IV. Социальную адаптацию и интеграцию в общество.

Ни для кого не секрет, что утрата нормальной функции того или иного анализатора (в данном случае слухового) в детстве нарушает нормальный ход психического развития ребёнка и приводит к аномалиям, т. е. к возникновению отклонений и недостатков, являющихся следствием нарушенного развития. Поэтому, у ребёнка с дефектом того или иного анализатора следует различать первичный недостаток, возникший под воздейст-

вием какого-либо влияния, и вторичные, которые имеют своей причиной нарушения, возникшие в общем ходе детского развития под влиянием первичного дефекта. При полном выпадении анализатора отдельные зависящие от него психические функции (речь) могут совсем не развиваться, если нарушение возникает внутриутробно или в самом раннем возрасте. При рано возникшем частичном нарушении анализатора зависящие от него психические функции могут при определённых условиях развиваться, но с запозданием и чаще всего неполноценно. Для правильной организации коррекционно-развивающей работы таких детей важное место отведено классификации: глухие без речи (ранооглохшие); глухие, сохранившие речь (позднооглохшие); слабослышащие; кохлеарные импланты [4, с.32].

Программа обучения и воспитания детей с нарушениями слуха содержит, прежде всего, разделы по физическому, эстетическому, нравственному, сенсорному, умственному и трудовому воспитанию. Вместе с тем в школе-интернате огромная коррекционная работа проводится с каждым ребёнком, для максимальной компенсации недостатков и отклонения в развитии детей. У детей формирование разных навыков и способностей тесно взаимосвязано. То как ребёнок будет учиться понимать речь и говорить, зависит от развития у него зрительного внимания, памяти, мышления, умения действовать с предметами, контролировать свои эмоции, добиваться результата и многого другого. Многие дети с нарушениями слуха отстают в развитии от нормально слышащих сверстников. Проблемы в двигательной сфере очевидны: одни не ловки и плохо двигаются, другие выглядят очень подвижными, на самом деле не могут выполнять точные движения, так же им трудно выполнять последовательность движений. У не слышащих детей проблемы с координацией любых движений и, особенно с тонкой моторикой пальцев. А это уже связано с речью, так как процесс говорения представляет собой тонкую координацию последовательных движений разных органов. Данные нарушения вызваны наличием у части детей с нарушенным слухом поражения мозга разной степени, в том числе и двигательных центров. К тому же при сенсоневральной тугоухости повреждаются не только структуры улитки, но и связанный с ней орган равновесия. Все эти нарушения отрицательно влияют на развитие общей моторики координации движений. Нарушено и зрительное восприятие. Способность не слышащих детей видеть и запоминать детали поражает, однако они плохо выделяют главные признаки предметов, что важно для развития понятий [1, с. 14].

Уровень понимания и развития речи также зависит от степени поражения слуха, времени его нарушения, условий воспитания, индивидуальных особенностей. Речь бедна по словарному составу, искажена, нечленораздельна, косноязычна, аграмматична. Из-за этого нарушается естественное общение этих детей с окружающими. Они не участвуют в общих играх, не воспринимают детских передач по радио, не слушают и не понимают рассказы и сказки без дополнительного объяснения, не могут осмыслить и обобщить окружающие явления и отношения людей не только на

уровне своих слышащих ровесников, но и даже на уровне слышащих детей младшего возраста. Всё это влияет на эффективность мыслительных процессов, приобретение знаний и умений, усвоение моральных норм и формирование нравственных представлений. Чтобы ребенок с слуховым аппаратом, кохлеарным имплантом мог общаться речью, понимать речь и говорить, ему необходимо развивать: научиться анализировать речь и другие звуки, а в его памяти должны накопиться образы разных звуков и слов; овладеть системой родного языка – знать значения слов(словарь), правила изменения и соединения слов в предложении (грамматика); научиться произносить разные звуки речи, соединять их в слова; научиться общаться с другими людьми с помощью речи. Это важно, так как дети с нарушениями слуха в повседневной жизни почти не говорят, хотя знают и произносят слова на занятиях. Сначала развивается способность анализировать речь как звуки. Постепенно появляется потребность в общении, необходимости для говорения (управление своим голосом, голосообразование) и способность произносить звуки речи, которые он слышит (звукопроизношение) [2, с. 41].

Для развития необходимо слышать речь взрослого, поэтому у малышей с нарушенным слухом эти навыки общения развиваются плохо. Дети не смотрят на лицо взрослого, не подражают его действиям, не стараются понять, что взрослый от них хочет, не соблюдают очередности при общении. Детям с нарушенным слухом сложнее научиться общаться с окружающими потому, что у многих из них из-за патологии нервной системы повышенная возбудимость и нарушено внимание. Ребенка трудно чему-либо научить, пока у него нет предречевых навыков общения, поэтому процесс обучения слушанию и речи является активным – это не столько обучение, сколько научение [3, с. 36].

Главные правила обучения и развития детей с нарушениями слуха:

- 1) при общении глаза взрослого должны находиться на одном уровне с глазами ребёнка;
- 2) развивайте у ребёнка умение смотреть на лицо (в глаза) взрослого (контакт «глаза в глаза»);
- 3) устанавливайте совместное внимание (взгляд) ребёнка на один предмет или действие;
- 4) следуйте за направлением внимания ребёнка;
- 5) проявляйте искренний интерес к игре и действиям ребенка;
- 6) комментируйте все свои действия и действия ребёнка так, как это делает хорошая мама нормально слышащего малыша;
- 7) обязательно оставляйте паузу между своими фразами, давая ребёнку возможность ответить вам;
- 8) часто задавайте ребёнку вопросы, комментируя свои действия и действия ребенка;
- 9) реконструируйте высказывания ребенка при общении с ним;
- 10) моделируйте жесты, действия, мимику, слова, звуки, которым вы хотите научить его;

11) подражайте мимике, жестам, действиям ребёнка, а также поощряйте подражание ребёнком вашим действиям или жестам;

12) при общении говорите короткими фразами с четкой артикуляцией в чуть более медленном темпе, выделяя ключевые слова интонацией.

Таким образом, в силу имеющихся особенностей физического и психического развития дети с нарушением слуха имеют особые потребности в условиях и технологиях обучения, воспитания, требуют особого внимания и комплексной психолого-социально-педагогической поддержки при разных видах обучения: дифференцированном, интегрированном, инклюзивном.

Литература

1. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2002.
2. Речицкая Е.Г. Личностно-ориентированный подход в современной сурдопедагогике. Межвузовский сборник научно-методических трудов, М., 2001.
3. Мишина Г.А. Коррекционная и специальная педагогика: учеб. пособие для учреждений сред. проф. образования/Г.А. Мишина, Е.Н. Моргачева. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007.
4. Саянко Ю. В. Специальная психология: учебное пособие.– М.: Академический Проект, 2006.

Развитие коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха в игре-драматизации

*Г.В. Чунихина, учитель – дефектолог,
Л.Н. Тимошенкова, воспитатель,
В.И. Бутенко, воспитатель*

ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат №23»

Общение - одна из важнейших сторон жизни человека. Без общения человек не может существовать в обществе. Овладение искусством общения, искусством слова, культурой речи необходимо для каждого человека, несмотря на наличие или отсутствие каких - либо ограничений (слуховых, речевых, двигательных).

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования большое значение уделяется развитию общения детей со взрослыми и сверстниками, а также формированию коммуникативной деятельности на всех этапах дошкольного детства.

Коммуникативные навыки - это умение взаимодействовать с иными людьми, правильно трактуя получаемую информацию, а кроме того, верно

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

В дошкольном возрасте происходит активное развитие всех психических процессов, обогащение представлений об окружающем мире, становление игровой, познавательной и трудовой деятельности. Также происходит активное формирование речи, которое способствует развитию коммуникативных навыков у детей. Но у детей с нарушением слуха речь без обучения никак не формируется, а, следовательно, коммуникативные навыки тоже. Часть слабослышащих детей понимает элементарную обращенную речь в обстоятельствах установленной ситуации, а другие осознают только лишь выученные слова. Некоторые слабослышащие дети с детальной фразовой речью способны сознавать обращенную речь за пределами ситуации. В общении, слабослышащие дети, широко пользуются указаниями на объекты и предметными действиями, естественными жестами, мимическими средствами. Создание наиболее эффективных условий формирования личности слабослышащего ребенка, включение его в общественно - полезную деятельность и социально активную жизнь, предполагает развитие способности понимать обращенную к нему речь собеседника и говорить разборчиво, понятно для окружающих.

У детей с нарушением слуха коммуникативные навыки формируются в процессе всей образовательно - коррекционной работы, в ходе целенаправленного развития речевого поведения. Умение общаться с окружающими - достаточно большая проблема для детей с нарушениями слуха. Их словарный состав ограничен, а речь маловыразительна. Потеря возможности устной коммуникации у детей чаще всего делает их замкнутыми и пассивными. Они боятся вступать в контакт с окружающими их слышащими людьми. Но ежедневно и многократно детям приходится обращаться к кому - то, приветствовать своих знакомых, прощаться, кого-то благодарить, перед кем-то извиняться.

Опыт работы со слабослышащими детьми показал, что словесные формы, которыми пользуются дети, бедны. Поэтому необходимо проводить специальное обучение формам общения, учитывая возрастные особенности, и сохраняя единые речевые ситуации.

Дошкольный возраст является сенситивным периодом для социально - коммуникативного развития на основе игровой деятельности детей. Следовательно, при использовании системы игровых мероприятий в работе с детьми с нарушением слуха повысится уровень социального общения и поведения. Целью коррекционной работы, является оказание практической помощи детям с нарушением слуха и нормой развития в социальной адаптации, через использование игровых технологий.

Приоритетным методом социализации, несомненно, является игра, с помощью которой дети с нарушением слуха, в естественных для них усло-

виях, приобретают навыки социального общения и поведения в обществе. Учитывая, что игра является ведущим видом деятельности, она является одним из наиболее эффективных и доступных способов формирования коммуникативных навыков детей, и имеет большое значение для нормального психологического развития и эмоционального состояния. Во время игровой деятельности дети развиваются и взаимодействуют с окружающим миром, со сверстниками и взрослыми, развивается их речь: увеличивается объем словаря, развивается грамматический строй речи, умение слушать и думать, выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств общения, движений, жестов, мимики.

В специальной работе по развитию коммуникативных навыков, слухозрительного и слухового восприятия речи, и ее произносительной стороны широко используется моделирование типичных ситуаций общения, отраженных в диалогах игры - драматизации. Игры - драматизации создаются по готовому сюжету из литературных произведений (сказок) или театрализованного представления. Овладение игрой связано со знакомством со сказками, которые предлагаются педагогам в «Программе воспитания и обучения слабослышащих детей дошкольного возраста», авторы Л.А. Головчиц, Л.П. Носкова и Н.Д. Шматко. Это такие сказки, как: «Репка», «Колобок», «Теремок», «Три медведя», «Курочка Ряба» и др.

Задачей для учителя - дефектолога и воспитателя является привитие детям интереса к драматизации. Им необходимо помнить о том, что каждый ребенок - уникальная личность и вносит в роль свой характер, который сохраняется, когда разыгрывается литературный сюжет. Подготовка к проведению таких игр требует участия учителя - дефектолога, так как с текстами сказок дети знакомятся на занятиях по развитию речи. Первоначально проводится эмоциональное рассказывание сказки с демонстрацией персонажей и их действий, т. е. использование наглядного материала (показ картинок, презентаций, видеофрагментов, мультфильмов, использование кукольного театра); по ходу уточняются значения незнакомых слов, проводятся беседы для того, чтобы убедиться в том, что дети правильно поняли сюжет. Затем сюжет сказки воспроизводится через чтение, повторное рассказывание детьми. Только когда учитель - дефектолог убедится в том, что каждый ребенок понимает, что было описано в сказке, тогда можно приступать к драматизации. Необходимо выяснить действия персонажей, их последовательность; подобрать костюмы, распределить роли.

При руководстве педагога эти игры носят образовательный, развивающий, воспитательный и коррекционный характеры. Драматизация развивает в детях любовь к литературе, родному слову, обогащает впечатлениями. В игре - драматизации происходит непосредственное развитие речи, так как детям нужно проговаривать диалоги, объясняться на репетициях. Участие в инсценировке представляет детям простор для творчества, инициативы. У участников действия развивается воображение и память, так как каждому герою нужно представить себя персонажем, понять его действия, запомнить слова, проникнуться чувствами - создать полный об-

раз героя.

И только тогда, когда сказка понятна всем детям, воспитатель переносит ее в игру. Выясняются действия персонажей и их последовательность; подбираются костюмы и атрибуты игры, распределяются роли. Благодаря необычному сказочному сюжету игры - драматизации имеется возможность заинтересовывать детей, у них возникает естественная потребность вмешаться и повлиять на ход событий, что заставляет детей приложить максимум усилий для выполнения заданий. Потому задачей педагога является поддержание интереса к будущему представлению, и вот это и есть - умелая регуляция самостоятельной деятельности детей.

Подготовку к драматизации также можно осуществлять на занятиях по музыкальному воспитанию, изобразительной деятельности (подбор музыкального сопровождения, разучивание песен, создание костюмов, рисование декораций, изготовление масок). При подготовке к спектаклю воспитатель и учитель - дефектолог помогают детям выбирать костюмы, рисовать декорации, обыгрывать диалоги, распределять роли.

Еще одним, не мало важным, аспектом работы является включение игр - драматизаций в сценарии утренников, чтобы родители смогли наблюдать творческий потенциал ребёнка, насколько их дети артистичны и раскованы. Самое главное, что участие в таких постановках, доставляет детям радость, вызывает активный интерес, увлекает их. Эмоциональное общение возникает на основе совместных действий взрослых и детей, и должны сопровождаться улыбкой, ласковой интонацией, проявлением заботы к каждому ребёнку. Дети становятся более инициативными, любознательными, более внимательными и доброжелательными друг к другу.

При правильном и последовательном руководстве взрослых, игра становится важным средством нравственного, умственного и речевого развития детей с нарушением слуха. Через формирование и обогащение предметной и игровой деятельности можно влиять на те стороны развития ребенка, которые страдают из-за снижения слуха. Повседневное руководство игровой деятельностью помогает формированию социально - коммуникативных навыков. Педагогам необходимо создать все необходимые условия для воспитанников, сделать игру интересной и содержательной, наполненной радостью творчества, чтобы полученные игровые навыки дети смогли применять в повседневной жизни, что будет способствовать дальнейшей успешной социализации.

Литература

1. Головчиц Л.А., Носкова Л.П., Шматко Н.Д. Программа «Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста». - М.: «Просвещение», 1991.
2. Гуровец Г.В., Ленюк Я.Я. Коррекционно - развивающие игры как метод обучения в специальной педагогике. //Дефектология – 2001- № 2.

4. Баряева Л.Б., Вечканова И.Г. Театрализованные игры в коррекционно - развивающей работе с дошкольниками. - СПб., 2007 год
5. Бойков Д.И., Бойкова С.В. Как учить детей общаться. - СПб., 2004.
6. Синицын Е. Умные сказки. - М., 1998 год
7. Барабанов Р.Е. Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха. //Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Международной научной конференции. – Челябинск, 2013.

Особенности работы с обучающимися из числа лиц с ОВЗ и инвалидностью при обучении по профессии «Повар, кондитер»

*И.Н. Шалагина,
Оренбургская область,
ГАПОУ «Оренбургский государственный колледж», преподаватель*

При обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья следует учитывать особенности психофизиологических, слухоречевых и познавательных возможностей обучаемых:

- снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации;
- замедленный процесс формирования понятий;
- быстрая утомляемость и неустойчивость внимания;
- трудности переключения внимания;
- снижение скорости выполняемой деятельности и, как следствие, увеличение ошибок;
- зависимость продуктивности внимания от изобразительной выразительности воспринимаемого материала;
- слабая способность передачи содержания текста своими словами, стремление к его дословному воспроизведению [1].

Основной целью деятельности педагога при организации образовательного процесса является создание условий для возможности и успешности освоения содержания образовательных программ для обучающихся с нарушениями слуха.

В ГАПОУ «ОГК» при проведении уроков с обучающимися, имеющими нарушения слуха, большую роль имеет помощь сурдопереводчика. Главная задача сурдопереводчика – способствовать полноценному участию глухих и слабослышащих людей в жизни общества.

При обучении глухих и слабослышащих в группах по профессии «Повар, кондитер» применяются такие формы сотрудничества как, «педагог – сурдопедагог»; «сурдопедагог – обучающийся»; «сурдопедагог – педагог».

Очень важно при проведении учебных занятий с обучающимися с нарушением слуха соблюдать следующие требования к уроку:

- представление материала малыми дозами;

- комплексное использование устной, тактильной, жестовой речи;
- немногословность, четкость изложения, отсутствие лишних слов;
- неоднократное повторение, причем фраза должна повторяться без изменения слов и порядка их следования;

- обучение работе со зрительными образами: работа с учебниками, таблицами, рисунками и пр.;

- тренировка умения выделять главное: обучение составлению конспектов, таблиц, тех. карт, интеллект - карт, кроссвордов, презентаций [3].

На уроках в колледже используются различные формы подачи материала с использованием всех четырех видов речи: жестовой, тактильной, письменной, устной. Главное при обучении обучающихся с нарушениями слуха это наглядность: различный иллюстрированный материал (технологические карты, плакаты, стенды, муляжи блюд), практический показ приемов работы.

При проведении учебных занятий, особое внимание уделяется словарной работе, задачи которой заключаются в следующем.

Раскрытие значений слов, выражений, необходимых для понимания смысла изучаемого материала; (всем известный корнеплод хрен, сухофрукты – не известны таким обучающимся, так как у них не развито логическое мышление).

Введение новых понятий в активный фонд речи обучающихся с помощью организации речевой практики, систематического накопления словарного запаса (профессиональные слова и действия). Например, обучающиеся не знают слово «сковорода», но знают только жест; словосочетание «котлетная масса» понятно слышащему человеку, но для данной категории обучающихся оно не понятно, его значение они понимают как вес. Следовательно возникают трудности в переводе, осознании и понимании.

Развитие письменной речи (составление таблиц, опорных конспектов по теме, работа с учебником).

Словарно-разъяснительная работа проводится в отношении многих понятий, употребляемых не только в профессиональной, но и зачастую в бытовой сфере. Очень эффективна методика ведения словаря профессиональных терминов. На уроках ведется специальный словарь в конце тетради, записываются новые слова и дается определение (обязательно в доступной форме) [2].

Широко применяются информационные технологии. Использование компьютерной техники позволяет сделать занятие не только привлекательным и по-настоящему современным, но и позволяет реализовать принцип наглядности, личностно-ориентированный подход, активизировать самостоятельную познавательную деятельность обучающихся.

Так, например, мультимедийные презентации позволяют лучше запечатлеть в сознании обучающихся с нарушениями слуха образы, дают возможность ближе и лучше рассмотреть процессы, технологии, схемы. Возможно применение игрового момента (собрать корзину для приготовления определенного блюда; установить соответствие названия блюда и

картинки блюд; заполнение пробелов в технологических схемах).

Использование видеофильмов по приготовлению блюд способствует развитию различных сторон психической деятельности обучающихся, особенно с нарушением слуха и речи и, прежде всего, внимания и памяти, а также способствует практическому освоению умений и получению практического опыта. На уроках используется профессиональное видео, которое носит обучающий характер, с участием именитых поваров.

При работе необходимо учитывать параметр ранней утомляемости обучающихся с нарушением слуха. Известно, что у глухих и слабослышающих людей значительную долю слуховой информационной нагрузки берет на себя зрительная система, которая функционирует в более напряженном режиме, чем у здоровых людей. В связи с этим возникает необходимость при проведении теоретических и практических занятий применять методики различных видов деятельности. Целесообразно включение физминутки.

Для педагога работа с данной категорией обучающихся является не только ответственным, но и трудоемким делом:

- подготовка к уроку требует большего времени (подбор иллюстративного материала, составление презентаций, опорных конспектов, с объяснительными иллюстрациями);

- на учебном занятии приходится учитывать медленный темп усвоения материала данной категории обучающихся (что побуждает разрабатывать дифференцированные задания для среднестатистических обучающихся и обучающихся с ограниченными возможностями);

- кратковременная память и ограниченный словарный запас обучающихся данной категории затрудняет процесс обучения и вызывает необходимость затрат дополнительного времени для неоднократного повторения пройденного материала;

- при подготовке к уроку требуется постоянное консультирование с сурдопедагогом на предмет доступности предоставления учебного материала;

- низкий уровень социализации затрудняет не только общение, но и восприятие учебного материала в целом (приходится не только объяснить, но и обязательно найти и показать картинки, демонстрирующие понятия, выявления характерных особенностей предметов,

- организация контроля (текущего и промежуточного) требует индивидуального подхода: при выполнении письменных работ обучающиеся стараются дословно воспроизвести учебный материал (не могут передать своими словами и сократить материал);

- при устных ответах требуется больше времени на ответ, что трудно учесть не только на уроке, но и на промежуточной аттестации [4].

Комплексное использование форм, методов, приемов и средств обучения и контроля, формирование активной жизненной позиции, готовности обучающихся с нарушением слуха к осуществлению профессиональной деятельности, стремления к самореализации, самоактуализации и самосовершенствованию в стенах колледжа формируют комфортные усло-

вия для их обучения. Происходит формирование положительных личностных качеств, их морально-психологическая и профессиональная подготовка к самостоятельной жизни. Они чувствуют себя более комфортно в социуме, свободно общаются и живут в обществе слышащих.

Литература

1. Андреева Л.В. Сурдопедагогика. - М.: Изд. центр «Академия», 2005. - 371 с.
2. Дети с нарушением речи. Технологии воспитания и обучения / Под редакцией Ю.Ф. Гаркуши. - М.: З.Секачев В. Ю., НИИ школьных технологий, 2008. - 192 с.
4. Королева, И. Дети с нарушением слуха. Книга для родителей и педагогов / И. Королева, П. Янн. - М.: Каро, 2011. - 240 с.
5. Петер, Антон Янн Воспитание и обучение глухого ребенка. Сурдопедагогика как наука / Петер Антон Янн. - М.: Академия, 2003. - 248 с.

Современные технологии в обучении и воспитании детей с ОВЗ

*А.С.Щелокова,
Белгородская область, г. Старый Оскол,
МБОУ «ОШ№ 23 для обучающихся с ОВЗ», учитель начальных классов*

Проблемы образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), число которых ежегодно растет, в современном обществе являются одними из актуальных. Самым главным приоритетом в работе с такими детьми является индивидуальный подход, с учетом специфики психики и здоровья каждого ребенка. При обучении детей с ОВЗ одним из самых важных условий для педагога является понимание того, что эти дети не являются ущербными по сравнению с другими, но, тем не менее, эти дети нуждаются в особом индивидуальном подходе, в реализации своих потенциальных возможностей и создании условий для развития.

Педагог, взаимодействуя с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья, должен обладать качествами, которые присущи заботливым родителям, специалистам разных профессий: психологам, дефектологам, логопедам. Взаимодействуя с ребенком, имеющим ограниченные способности, специалист выступает в нескольких ролях: воспитателя, учителя, родителя. Он должен умело использовать формы, методы воспитательного воздействия, различные социально-реабилитационные технологии, владеть педагогической этикой, знать цели и функции учебно-воспитательного процесса. Главной целью педагога является помощь детям с ограниченными способностями здоровья. Им необходимо помочь социально адаптироваться, самореализоваться в современном обществе.

Овладение современными педагогическими технологиями, их применение учителем - обязательная компетенция профессиональной деятельности каждого педагога. Слово «технология» происходит от греческих слов - искусство, мастерство и учение. Поэтому термин «педагогическая технология» в буквальном переводе означает учение о педагогическом искусстве, мастерстве.

Исходя из этого, можно выделить современные технологии, элементы которых возможно применять на уроках: объяснительно-иллюстративные, игровые, личностно-ориентированные, технологии дифференциации и индивидуализации обучения, технологии компенсирующего обучения, информационно-коммуникативные, здоровьесберегающие.

Объяснительно-иллюстративные технологии применяются в классно-урочной системе и во внеклассной работе. Результатом их применения является экономия времени, сохранение сил учителя и учащихся в облегчении понимания сложных заданий.

К компенсирующим элементам реабилитационного пространства относят в первую очередь: любовь к ребенку, понимание детских трудностей и проблем, принятие ребенка таким, какой он есть, со всеми его достоинствами и недостатками, сострадание. Часто любое ласковое прикосновение успокаивает ребенка и активизирует его учебную деятельность.

Использование информационно-коммуникативных технологий (далее ИКТ) в коррекционно-развивающей работе не только расширяет возможности обучения в передаче и получении информации, выполнении детьми практических заданий, но и позволяет осуществлять педагогический контроль за реакцией воспитанников, вовремя реагировать на их настроение и изменяющуюся ситуацию. Особенно это важно с детьми, уровень развития которых характеризуется недостаточностью познавательной деятельности, сниженным уровнем работоспособности, недоразвитием внимания, памяти, эмоционально-волевой и личностной сферы. Таким образом, использование ИКТ является мощным стимулом развития детей со сложной структурой дефекта.

Использование презентаций в коррекционно-развивающей работе позволяет увеличить познавательную активность детей, облегчает усвоение программного материала, помогает формированию коммуникативных навыков, создает условия для овладения новым социальным опытом, способствует творческой активности и самостоятельности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Один из видов современных технологий сенсомоторного развития детей - занятия в сенсорной комнате, где особым образом организована окружающая среда для отдыха, расслабления и развития. Преимущества сенсорной комнаты для ребенка заключается в изолированности, необычности обстановки, в естественном настрое релаксации, ухода от стрессовых стимулов внешнего мира. Сенсорная комната - это особым образом организованная среда, состоящая из множества различного рода стимуляторов, которые воздействуют на органы зрения, слуха, обоняния, осязания

и вестибулярные рецепторы. Это комната - «сказка», где всё журчит, звучит, переливается, манит, где ребенок чувствует себя комфортно и готов познавать окружающий мир.

При выборе здоровьесберегающих технологий для ребенка с ОВЗ необходимо учитывать программу, реальные условия, а также заболеваемость каждого конкретного ребенка. Этот вид технологий предполагает проведение во время занятий физминуток, дыхательной гимнастики, зрительной гимнастики, пальчиковой гимнастики, релаксации. Одним из нетрадиционных методов является Су-Джок терапия. Данная технология, созданная талантливым корейским врачом, профессором Пак Чже Ву, представляет собой уникальную по своей эффективности и простоте лечебную методику. Приемы Су-Джок терапии: 1) массаж специальным шариком; 2) массаж эластичным кольцом; 3) ручной массаж кистей и пальцев рук. Очень полезен и эффективен массаж пальцев и ногтевых пластин кистей.

Активно используются кинезиологические упражнения, которые включают в себя растяжку, глазодвигательные, дыхательные, телесные упражнения, а так же упражнения развития мелкой моторики, релаксация и массаж, также можно использовать в качестве физминутки. Эти упражнения очень важны для детей с ОВЗ, в силу особенностей развития.

Хороший эффект дает применение «приёма аудиал». Данный прием нацелен на восприятие детьми информации с закрытыми глазами, то есть на слух. Используется данный прием для развития слухового восприятия, внимания и памяти, а так же для переключения с активного вида деятельности. Часто помогает в уравнивании эмоционального состояния коллектива.

Игровые приемы, используемые на уроках и во внеурочной деятельности, позволяют учащимся раскрыть и активизировать свои способности; усиливают интерес к изученным предметам, побуждают к решению учебных задач.

Благодаря новым образовательным технологиям обучающиеся овладевают приемами и умениями самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в современном информационном пространстве. Именно это и формирует «компетенцию» обучающегося нового поколения. Однако внедрение современных образовательных и информационных технологий не означает, что они полностью заменят традиционную методику обучения и воспитания, а будут являться её составной частью. Ведь педагогическая технология - это совокупность методов, методических приемов, форм организации учебно-воспитательной деятельности, основывающейся на теории обучения и воспитания, что способствует воспитанию полноценной личности современного социума.

Литература

1. Кукушин В.С., Болдырева - Вараксина А.В. Педагогика начального образования. - М.: ИКЦ «МарТ»; 2005.
2. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2004.
3. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: кн. Для педагога - дефектолога. - М.: Гуманит. Изд.центр ВЛАДОС, 2001.

Особенности методической работы воспитателя по музыкальному развитию дошкольников с ОВЗ

*Т.Г. Яковлева, Н.А. Орлова,
ГБПОУ КО «Калужский педагогический колледж»,
преподаватели*

Количество детей с ОВЗ, к которым относятся дети с нарушением зрения, слуха, речи, интеллекта, с расстройствами эмоционально-волевой сферы и трудностями в обучении, значительно с каждым годом увеличивается. Каждый ребенок – особенный, это бесспорно.

Детей с врожденной патологией называют «особенными» не для того, чтобы подчеркнуть уникальность способностей, а для того, чтобы обозначить отличающие их особые потребности.

Проблема воспитания и обучения детей с ОВЗ требует деликатного и индивидуального подхода, так как не все дети могут успешно адаптироваться среди сверстников.

Согласно Федеральному закону №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» педагогическая деятельность требует от педагога наличия системы специальных знаний в области обучения и воспитания детей с ОВЗ. Поэтому педагоги ДООУ и студенты, получающие специальность «Воспитатель детей дошкольного возраста» должны уметь работать в этом направлении!

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) ДО задачами в отношении детей с ОВЗ являются:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей (в том числе эмоциональной сферы);
- поддержка индивидуальности ребенка, развитие его индивидуальных способностей и творческого потенциала;
- формирование общей культуры воспитанников.

Музыка способна решить эти задачи. Именно музыкальная деятельность способствует развитию у «особенных детей» творческих способностей, формирует практические навыки в разных видах музыкальной деятельности, помогает взаимодействию с другими детьми, а также оказывает

успокаивающее воздействие на организм, повышает самооценку ребенка. И все это потому, что музыку называют языком эмоций, «модулем человеческих эмоций», она способствует развитию эмоциональной сферы у детей с ОВЗ.

Чем раньше начинается работа с ребенком, имеющим ОВЗ, тем выше его шансы на адаптацию и социализацию в обществе.

На уроках дисциплины «Теория и методика музыкального воспитания с практикумом» профессионального модуля 02 «Организация различных видов деятельности и общение детей» знакомим студентов с играми, наглядно-дидактическими пособиями, подвижными играми, музыкально-дидактическими играми, с детскими музыкальными инструментами, которые оказывают положительное влияние на развитие внимания, памяти, стимулируют двигательную, певческую активность, развивают слуховое восприятие и восприятие музыки у детей, имеющими проблемы в развитии. Уровень эмоциональной сферы этих детей и детей с нормальным развитием различный.

Есть такое понятие «незрелость» эмоциональной сферы и оно присуще детям с ОВЗ. Развитие эмоционального воспитания плодотворно проходит через музыкальную деятельность.

Например: упражнение на определение характера музыки - «Зайчик».

Игровой материал: карточки, на которых изображены зайчик пляшет, зайчик танцует.

Ход игры: звучит музыка, студенты подбирают карточки, которые соответствуют характеру музыки. Веселая - заяц танцует, грустная – заяц спит. Проводится игра в младшем дошкольном возрасте.

«Клоуны»

Игровой материал: картинки с изображением клоунов, разных эмоций.

Ход игры: клоун пришел в гости, бывает очень разным – сердитым, грустным, веселым. Подбираем эмоции в соответствии с характером клоунов. Игра проводится с детьми старшего дошкольного возраста.

Музыкально-дидактическая игра «Узнай, кто пришел в гости»

Игровой материал: карточки с изображениями лисы, зайца, медведя.

Ход игры: играет музыка, дети поднимают карточку, соответствующую данному образу. Игра проводится с детьми младшего дошкольного возраста.

Упражнение на самовыражение «Свободный танец»

Показ образа под музыку. Проводится с детьми старшего дошкольного возраста.

Диалоги на инструментах, в которых дети общаются друг с другом с помощью музыкальных инструментов.

Упражнение «Цвет-настроение».

Ход игры: звучит музыка, подбираются карточки по цвету, соответствующие характеру исполняемых произведений. Красная карточка – ве-

селяя музыка; темная карточка – тревожная музыка; светлый тон – спокойная, нежная музыка.

Упражнение «Музыкальная зарисовка» – индивидуальная импровизация, способствующая раскрепощению, обогащает невербальное самовыражение.

Структура, методы и приемы организации музыкальной деятельности для обычно развивающихся детей не всегда подходят для «особого ребенка». Главное – заинтересовать ребенка, создать игровую ситуацию, способную удерживать внимание. Дети с ОВЗ часто и легко отвлекаются, поэтому необходимо проявлять терпение и умелый подход к ним, учить их активно играть с яркими атрибутами, с различными предметами, выполнять несложные задания под музыку.

Праздники и развлечения - одна из самых интересных и любимых форм музыкальной деятельности. Они доставляют детям с ОВЗ огромную радость, показывают желание участвовать в каждом номере программы праздника, танце, музыкально-дидактической игре, а проявление положительных эмоций этих детей отвлекает внимание зрителей от видимых нарушений координации, от ошибок в выполнении движений.

С «особыми» детьми нужно больше заниматься индивидуально, настойчиво, доброжелательно и на протяжении всего дошкольного возраста. Только после такой плодотворной работы по музыкальному развитию дошкольников с ОВЗ можно прийти к положительным результатам.

1. Улучшение общего эмоционального состояния.
2. Музыка способствует расслаблению, снятию напряжения.
3. Желание общаться друг с другом через разнообразные формы музыкальной деятельности.
4. Дети научиться управлять своими эмоциями в повседневной жизни, усвоят основные нормы поведения.
5. Музыка – источник позитивных переживаний, создание условий для социальной адаптации.

Вся работа по музыкальному развитию дошкольников осуществляется в творческом взаимодействии музыкального руководителя с воспитателями, узкими специалистами и методической службой ДОУ.

И нельзя забывать еще и о том, что музыка также является средством, способным помочь детям с ОВЗ увидеть, услышать, почувствовать все многообразие окружающей среды, помочь им познать свое Я, войти в мир взрослых, полноценно существовать и взаимодействовать в нем.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012
2. Федеральный государственный образовательный стандарт Дошкольного образования (утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155)

3. Гогоберидзе, А.Г. Музыкальное воспитание детей раннего и дошкольного возраста: Современные педагогические технологии: Учебно-методическое пособие / А.Г. Гогоберидзе. - Рн/Д: Феникс, 2015г. – 428с.
4. Датешидзе Т. А. Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития, 2014 г. – 200 с
5. «Дошкольное воспитание аномальных детей» под ред. Носковой Л.П. М. 2015г.

4. СТУДЕНЧЕСКИЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Использование сюжетно-ролевых игр в развитии диалогической речи для детей с задержкой психического развития

*А.В. Абрамова,
студентка 41 СП группы,
М.Ю. Бекназарова, преподаватель
г. Белгород,
государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

Детям с задержкой психического развития доступна простота диалогической речи. При изложении своих мыслей дети допускают много ошибок в построении предложений, особенно сложных. Они легко соскальзывают с одной темы на другую, более знакомую. Рассказывая, дети часто повторяют одни и те же фразы, что указывает на нарушение динамики речевой деятельности, выступающей в несформированности внутреннего речевого программирования и грамматического структурирования, что в свою очередь указывает на задержку развития связной речи.

У детей с задержкой психического развития нарушения познавательной деятельности усугубляется слабой речевой активностью. Очень часто такие дети, зная материал, не отвечают из – за слабого побуждения к речи. Это может привести к неправильному формированию личности ребенка. Поэтому очень важно уделять развитию мотивационной стороны речевой деятельности особое внимание. Перед выполнением любого задания надо объяснить его цель, и стараться сделать её значимой для ребенка.

Особенно важными для развития диалогической речи имеет, прежде всего, творческая сюжетно-ролевая игра, в которой дети совместно создают предметно-игровую среду, придумывают тему и развивают сюжет, разыгрывают ролевые диалоги и по ходу их вступают в разнообразные реальные взаимоотношения.

Игра как ведущая деятельность у детей дошкольного возраста, благодаря которой в психике ребенка происходят важные изменения, формирует качества, подготавливающие переход к высшей, новой стадии развития. В игре развивается способность ребенка воспроизводить действительность с помощью различных способов ее обозначения (изображений, наглядных символов, слов и т. д.), развивается та функция обозначения и замещения, которая потом осуществляется с помощью слова в процессе словесно – логического мышления. Игра позволяет детям приобрести навыки совместной деятельности и произвольного поведения [13].

Руководство сюжетно-ролевой игры состоит из 3 этапов (Баряева Л.Б., Зарин А.): взрослый – сверстник; сверстник – взрослый – сверстник; сверстник – сверстник.

Существует методика организации сюжетно-ролевых игр у дошкольников с задержкой психического развития. Методика обучения сюжетно-ролевой игре включает такие компоненты:

- демонстрация педагогом элементов сюжетно-ролевой игры с предварительным и попутным разъяснением их смысла;
- последующее введение детей в роль и в игровую ситуацию;
- выполнение детьми игровых действий по подражанию;
- выполнение детьми игровых действий по подражанию;
- самостоятельное выполнение детьми игровых действий.

В работе необходимо учитывать принципы как общей, так и коррекционной дошкольной педагогики: принцип развивающего обучения; принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии; деятельностный принцип, определяющий подходы к содержанию и построению обучения с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности.

Программа состоит из трех взаимосвязанных этапов: пропедевтический, формирование игровых умений, обучение сюжетно-ролевой игре.

1 Этап – пропедевтический. Задачи:

- обогащение содержания сюжетно-ролевых игр;
- развитие навыков общения со взрослыми через диалогическую речь;
- расширять знания детей о функциональных особенностях персонажей сюжетно-ролевых игр.

Приемы:

- организация экскурсий, прогулок;
- беседы;
- игры, этюды на развитие умений выражать эмоциональное состояние персонажа и передавать его образ.

Для того, чтобы дети овладели игровыми умениями, педагог должен играть вместе с ними на протяжении всего дошкольного детства, но на каждом возрастном этапе разворачивать игру особым образом, так чтобы детьми сразу открывался и усваивался новый, более сложный способ ее построения; при формировании игровых умений необходимо одновременно ориентировать ребенка, как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам – взрослому или сверстнику; педагогический процесс организации игры должен включать моменты формирования игровых умений в совместной игре педагога с детьми и создания условий для самостоятельной игры дошкольников.

С целью обогащения содержания сюжетно-ролевых игр необходимо организовать: экскурсии, работу с кавролинографом, показ видео и фото презентаций, рассказывание по детским рисункам, беседы. Перед экскурсией ставить понятную и близкую для ребенка цель (например: пойдём к врачу, чтобы врач осмотрел Машу и дал ей лекарство и т.п.). На экскурсиях создаются условия для активной деятельности детей, руководить наблюдением детей за деятельностью взрослых людей, с помощью объяснений и вопросов обращать их внимание на выполняемые людьми действия,

их последовательность, используемые предметы, четко фиксировать их в речи и требовать от детей развернутых ответы. Необходимо создавать у детей положительный настрой, что способствует возникновению у них желания отобразить увиденное в своих играх.

Использовать дидактические игры, которые способствуют закреплению знаний полученных детьми на экскурсии. Например, после экскурсии в магазин предлагаются детям игры: «Овощи-фрукты», «В магазине», «Кому, что нужно для работы» и т.п. Можно использовать такие виды работ как беседа по картинке, рисование на заданную тему. Включать в занятия этюды на развитие умений выражать эмоциональное состояние персонажа и передавать его образ. Например: «Сердитый покупатель», «Грубиян», «Вежливый мальчик» и т.п.

II этап – Формирование игровых умений. Задачи:

- учить принимать и обозначать игровую роль;
- учить разворачивать ролевое взаимодействие, ролевой диалог со взрослым и партнером сверстником, используя название роли, ролевое обращение, краткий диалог;

- учить использовать предметы-заместители в игре;
- учить детей выполнять воображаемые действия;
- обучение играм-имитациям, играм-драматизациям.

Приемы:

- совместные действия ребенка и взрослого;
- действия по подражанию;
- свободные игры в «телефонный разговор» с парами детей;
- стимуляция диалога детей друг с другом используя набор «семейных ролей»;
- игра педагога с небольшой подгруппой детей по мотивам сказок.

На этапе формирования игровых умений широко используются такие приемы как совместные действия ребенка и взрослого, выполнение ребенком действий по подражанию, демонстрация образца действий. Необходимо учить детей сопровождать игровые действия речью, мимикой, жестами, используя свободные игры в парах, в подгруппах. Стимулировать высказывания детей, задавая наводящие вопросы, развивая диалогическую форму общения. С этой целью использовать игры «Телефонный разговор», «Справочное бюро»; игры по сказкам «Теремок», «Репка» и т.д.

В связи с тем, что у некоторых детей наблюдалось неумение использовать предметы заместители, воображаемые действия, ситуативное замещение в игре, необходимы были специальные игры и упражнения, в которых дети осваивали действия замещения. Например, переименовываю один предмет в другой и предлагаю ребенку совершить действие, характерное для переименованного предмета: «Давай назовем этот кубик мылом. Покажи, что ты будешь делать с мылом».

Характер заданий постепенно усложнялся: вначале переименовывает педагог, далее переименовывали сами дети и воспроизводили действия с новыми предметами. При этом осуществлялся постепенный переход от

сходных по форме предметов к более различающимся. Далее переходили к заданиям, требующим совершения действий замещения в рамках игрового повествования. Знакомыми детям изображениями обозначались предметы и персонажи, участвующие в игре (например, картинка с изображением плиты, обозначает, что надо готовить обед и т.п.). Выбирая картинки вместе с детьми, можно рассказывать историю, а в конце дети по символической записи развертывали деятельность. Для того чтобы снять свойственную детям с ЗПР тенденцию закреплять за каждым предметом только один присущий заместитель, сделать их обобщение более широким, гибким, изменялся дальнейший ход обучающей игры таким образом, чтобы возникла необходимость введения новых предметов. Так как все имеющиеся предметы были задействованы в игре, детям приходилось уже переименованные и выполнявшие другие функции предметы переименовывать заново. Таким образом, один и тот же предмет переименовывался и замещал разные предметы с непохожим набором действий (например: кубик - это мыло, а также пачка печенья, палочка - отвертка, градусник и т.д.)

Следующим направлением является обучение детей ситуативному замещению (замена реальной ситуации на воображаемую).

Для этого создаются небольшие проблемные ситуации в обучающих играх: «А где будем мыть руки? - А мы забыли положить сахар в компот».

Используя прием имитации, показывали детям как будто моют руки, как будто кладут сахар в компот и т.д.

Одним из видов работы было обучение детей перевоплощаться в другой образ (например, дети перевоплощались в птичек, бабочек, жучков, котят, зайцев) и действовать в соответствии их линии поведения. В дальнейшем на основе игр-имитаций дети переходили к несложным играм - драматизациям. В них учили детей сочетать свои поступки в игре с ролевой речью. Этот вид игры не требует разработки самостоятельного замысла, а способы совмещения деятельности заданы в сюжете. Игры-импровизации и игры-драматизации необходимы для того, чтобы научить детей позиционному ролевому замещению.

III этап – Обучение сюжетно-ролевой игре

1. Раздел. Задачи:

- учить детей развертывать совместный сюжет игры под руководством взрослого, исполняющего основную роль;
- учить ребенка брать на себя основную роль и разворачивать сюжет с помощью дополнительной роли взрослого.

Приемы:

- образец речи и действий педагога в игре;
- стимуляция диалогической речи детей;
- ролевое участие взрослого в игре;
- развернутое объяснение, оказание дозированной помощи;
- обесценивание неудачи.

Игры: «Утро семьи», «Семья на кухне», «Семья на прогулке», «Магазин», «Выбери подарки для друзей», «Аптека», «Дочка заболела», «Ав-

тобус», «Моряки», «Скорая помощь» и т.д.

2. Раздел. Задачи:

- учить изменять ролевое поведение в соответствии с разными ролями партнеров в игре;

- учить выстраивать новые последствия событий ориентируясь на партнеров и взрослого.

Приемы:

- стимуляция взрослым последовательной смены ребенком первоначально взятой на себя роли;

- руководство взрослым играми детей для закрепления последовательной смены ролей с изменением ролевого поведения;

- обсуждение правил реализации роли до начала игры;

- поочередное выполнение детьми разных ролей в одной и той же игре;

- создание проблемных ситуаций.

Игры: «Семья дома в выходные дни», «У мамы день рождения», «Семья в магазине», «Торговый центр», «Семья в поликлинике», «Скорая помощь увозит больного», «Самолет», «Поликлиника. Аптека».

3. Раздел. Задачи:

- учить детей комбинировать предложенные самим ребенком и другими участниками игры события в общем сюжете игры, совместно со взрослым.

Приемы:

- распределение ролей взрослым с удовлетворением игровых потребностей всех детей;

- ставить детей в позиции, требующие различной степени активности исходя из индивидуальных особенностей каждого ребенка;

- поощрение детей при проявлении творчества и построении ролевых диалогов, при изменении событийных звеньев сюжета;

- проговаривание и обсуждение, совместно со взрослым, новых событий, действий и характеров героев;

- авансирование личности и прием персональной исключительности.

Игры: «День рождения в кафе», «Супермаркет», «Аэропорт», «Едем на автобусе в аэропорт», «В зоопарк на корабле», «Путешествие в тундру», «Фотосессия в студии», «Строим магазин игрушек» и т.д.

Далее при обучении сюжетной игре используют методику обучения сюжетной игре:

- демонстрация педагогом элементов сюжетно-ролевой игры с предварительным и попутным разъяснением их смысла;

- последующее введение детей в роль и в игровую ситуацию;

- выполнение детьми игровых действий по подражанию;

- самостоятельное выполнение детьми игровых действий.

Сначала педагог выполняет главные роли (врач, продавец, мама и т.п.), дает детям указания в разных формах. Используя прямые указания говорим ребенку: «Идите в кассу. Оплатите покупку и принесите, пожа-

луйста чек» и т.п. Также использовала указания в форме конкретных или общих вопросов. Например: «Твоя дочка хочет спать?», «Почему твой сын плачет?» и т.п.

Затем педагог берет на себя второстепенные роли (покупателя, больного, дочки и т.п.) и, являясь участником игры, имеет возможность показать различные способы организации игры, решать спорные вопросы, т.е. косвенно руководила игрой. Детям, которым было необходимо, создают ситуацию успеха, например: «Арина, ты будешь хорошим парикмахером, ты очень красиво умеешь заплетать косички».

В дальнейшем педагог не принимает ролевого участия в игре, а использует при необходимости следующие приемы руководства: создание игровой обстановки, помощь в распределении ролей, совет по ходу игры. Учит детей вступать друг с другом в речевое взаимодействие, придумывать для изображаемого персонажа свои особенности, соблюдать игровые правила.

На данном этапе педагог формирует у детей умения изменять ролевое поведение в соответствии с разными ролями партнеров в игре, выстраивать новые последовательности событий, ориентируясь на партнеров и взрослого. С этой целью педагог стимулирует последовательную смену ребенком первоначально взятой на себя роли, организывает обсуждение правил реализации роли до начала игры, создавала проблемные ситуации. Например, в игре по теме «Семья» маме нужно сварить борщ, но нет для этого продуктов, взяв на себя второстепенную роль, я спрашиваю у детей «Что будем делать?». В создавшейся проблемной ситуации дети предлагают разные пути решения. Обсудив все предложения, выбираем наиболее приемлемое.

В обучении детей сюжетно-ролевой игре особое внимание уделяется формированию обобщенных действий, обучению вербализации цепочек и действий, последовательности их выполнения. На специальных занятиях по подготовке к игре проводятся беседы с детьми, учим отвечать на вопросы, объяснять, во что они хотят играть, что им будет необходимо в игре, какие игрушки, атрибуты, обучала игровому диалогу. Немаловажное значение уделяется развитию замысла в игре

Таким образом, в организации обучения сюжетно-ролевой игре у детей повышается не только уровень развития сюжетно-ролевой игры, но и уровень развития наглядно-образного мышления, а так же развитие диалогической речи.

Литература

1. Виноградова Н.А. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников. Москва, 2011.
2. Глухов В.П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. - М., Издательский дом «Грааль», 2011.
3. Иванкова Р.А. Планирование педагогической работы по формированию сюжетно-ролевой игры у детей раннего и дошкольного возраста // До-

школьное воспитание: Традиции и современность. - М., 2012 - выпуск четвертый.

4. Кузьмич А. Д. Роль игры в развитии диалогической речи детей дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2018. – №18. – С. 173-175. – URL <https://moluch.ru/archive/204/49999/> (дата обращения: 08.04.2019).
5. Нестерова И.А. Сюжетно-ролевые игры для детей с ЗПР [Электронный ресурс] // Образовательная энциклопедия ODiplom.ru - Режим доступа: <http://odiplom.ru/lab/syuzhetno-rolevye-igry-dlya-detei-s-zpr.html> - (Дата обращения: 24.03.2019)

Инклюзивное дошкольное образование детей с ОВЗ

*А.О. Аванесян,
студентка 31 ДО группы,
научный руководитель Н.А. Болотова,
г. Белгород,
государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж», преподаватель*

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает условия для детей, имеющих особые потребности.

Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения дошкольного, среднего, профессионального и высшего образования. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с инвалидами. Кроме этого есть специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в дошкольном общеобразовательном учреждении [1].

Образовательный процесс детского сада предусматривает как уход и заботу о детях, так и процессы воспитания и обучения знаниям, важным жизненным навыкам, развитие личностных качеств и способностей детей, коррекцию их дефицитов в развитии. Включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс ДООУ изменяет, прежде всего, установки взрослых на детей – у всех детей есть особенности, особые образовательные потребности не только у «особых». До сих пор в педагогической практике привыкли нивелировать эти особенности, ведь управлять похожими детьми проще, чем разными. Особенности особых детей нивелировать невозможно, необходимо изменять педагогиче-

скую практику, чтобы профессионально решать проблемы образования таких детей вместе с другими. Чтобы сохранить принцип равных прав и для других детей, надо научиться работать со всеми детьми, учитывая их индивидуальные особенности.

Проблема воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода, так как известно, что не все дети, имеющие нарушения в развитии, могут успешно интегрироваться в среду здоровых сверстников. Индивидуальный образовательный маршрут предполагает постепенное включение таких детей в коллектив сверстников с помощью взрослого, что требует от педагога новых психологических установок на формирование у детей с нарушениями развития, умения взаимодействовать в едином детском коллективе. Дети с ОВЗ могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и организованного процесса воспитания и обучения, удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их психического развития [2].

Наличие в группе массового дошкольного учреждения ребенка с ОВЗ требует внимания к нему со стороны воспитателей, готовности вместе с родителями разделить ответственность за его воспитание и обучение, подготовку к школе. Наиболее важным аспектом является психологическая готовность воспитателя группы к работе с ребенком, желание помочь ему и его родителям, сделать пребывание такого ребенка в группе полезным и интересным для него.

При определении ребенка с ОВЗ в дошкольное образовательное учреждение необходимо учесть:

- подходят ли условия дошкольного учреждения для комфортного существования в нем ребенка - создана ли безбарьерная среда;
- насколько ребенок готов к посещению дошкольного образовательного учреждения;
- есть ли возможность создания индивидуально-ориентированных программ на основе образовательной программы учреждения и будет ли ребенок, обучающийся по этим программам, достаточно успешен при их выполнении;
- есть ли в данном учреждении структурные подразделения, дополнительные специалисты, способные оказать профессиональную помощь ребенку;
- организовано ли психолого-педагогическое сопровождение.

Инклюзивная практика реализует обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создания необходимых условий для достижения адаптации образования всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, родного языка, культуры, их психических и физических возможностей [3].

Методическое обеспечение инклюзивных групп выбирается в равной

мере с ориентиром на детей с ОВЗ, обычно развивающихся дошкольников и детей, опережающих возрастные нормативы. Важной задачей методического обеспечения становится определение базовой программы, приоритет при решении этого вопроса отдается развитию социально активной личности, что предполагает одновременно индивидуализацию процесса образования и его социальную направленность.

В инклюзивном дошкольном учреждении создание перспективных, календарно-тематических планов воспитателей и специалистов производится с учетом как образовательной программы, так и индивидуального образовательного плана (ИОП). ИОП составляется по результатам первичной диагностики в ходе консилиумов специалистов и воспитателей групп. В дальнейшем ИОП может совершенствоваться и дополняться [4].

Для организации работы с детьми с ОВЗ необходим спектр специальных программ: для детей с нарушениями интеллекта, нарушениями речевого развития, комплексов методических рекомендаций по проведению занятий с детьми с различной структурой дефекта. Таким образом, методическое обеспечение должно быть вариативным, ориентированным на психофизиологические особенности, различный запас представлений об окружающем знании, умений и навыков конкретного ребенка.

Методы, средства и формы работы в инклюзивной группе направлены на расширение спектра компетенций ребенка, обеспечение социализации в коллективе сверстников.

Для педагога в инклюзивной образовательной среде важно владеть практикой в самостоятельной исследовательской деятельности, навыками разработки поурочных планов для конкретного класса, а также для конкретного ребенка, умениями творчески перерабатывать учебный план и адаптировать свои методы обучения к особенностям воспитанников.

Таким образом, для внедрения инклюзивной среды в общеобразовательное учреждение необходимо создать условия организации инклюзивной практики, использовать основные принципы коррекционной работы с детьми с ОВЗ, подобрать педагогические кадры, обладающие необходимыми характеристиками, учитывать особенности построения современного урока для обучающихся с ОВЗ. Работа педагогического коллектива в общеобразовательной организации должна быть направлена на достижение главной цели, указанной в ФГОС НОО ОВЗ: социализация детей и адаптация их в самостоятельной жизни. Благодаря данному пройденному курсу есть возможность выстроить верный путь обучения детей с ОВЗ. Данные знания необходимы каждому педагогу, так как на сегодняшний день количество детей с ОВЗ становится все больше и все они идут обучаться в общеобразовательную школу.

Литература

1. Инклюзивное образование в России. ЮНИСЕФ. М., 2011. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. М., 2009.

2. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л.Ратнер, А.Ю.Юсупов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2016.
3. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования.- 2013.- № 5.- С. 100-106
4. Об интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья
http://www.fatihovalf.ucoz.ru/blog/chto_vy_dumaete_ob_integrirovannom_obrazovanii_detej_s_ogranichennymi_vozmozhnostjami_zdorovja/2010-05-26-1

Влияние «эффекта Моцарта» на развитие показателей внимания старших дошкольников

*В.Э. Алфимова,
М.В. Котлова, В.В. Кузьмина,
г. Тверь*

*ГБПОУ «Тверской педагогический колледж», студентки 3 курса
А.Н. Новицкая, научный руководитель*

Данный исследовательский проект посвящен изучению влияния «эффекта Моцарта» и его воздействие на развитие интеллектуальных способностей, в том числе внимания, как одной из ключевых базовых интеллектуальных способностей, детей старшего дошкольного возраста в процессе восприятия музыки В. А. Моцарта во время музыкальных занятий в дошкольном учреждении.

Ключевые слова: музыкальное воспитание дошкольников, восприятие музыки, «эффект Моцарта», внимание.

Одной из важнейших целей на любой ступени образования является развитие интеллектуальных способностей воспитанников, в том числе внимания, как одной из основных базовых интеллектуальных способностей. Согласно И. А. Скворцову во время дошкольного периода функционального развития «факторы внешней среды являются не просто окружением...но, стимулируя ту или иную функцию,.. обеспечивают увеличение массы мозгового вещества, соответствующей этой функции».

Одним из таких факторов является музыка. Французские и американские исследователи (А. Томатис, Ф. Раушер, Д. Шоу и др.) писали о положительном влиянии музыки В. А. Моцарта на человеческий интеллект. Этот музыкальный феномен, до конца ещё не объяснённый, так и назвали – «эффект Моцарта».

В данной публикации представлены результаты исследования, проведенного нашим коллективом в рамках дисциплины «Основы учебно-исследовательской деятельности» в процессе производственной педагогической практики на базе ДОО №33 г. Твери.

Основная идея проекта – знакомство детей старшего дошкольного возраста с биографией и творчеством В.А. Моцарта и развитие в процессе

восприятия данной музыки такой интеллектуальной способности как внимание.

Несмотря на достаточно большое количество исследований, «эффект Моцарта» к настоящему времени до конца не изучен, особенно его влияние на интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста. В связи с этим, перед нами был поставлен ряд задач по подбору эффективных методов диагностики динамики интеллектуальных способностей, а также в разработке ряда музыкальных занятий (фрагментов занятий) с использованием произведений композитора в различных видах музыкальной деятельности, что представляет собой большую теоретическую и практическую значимость данных разработок.

Цель исследования: изучить влияние «эффекта Моцарта» на развитие показателей внимания старших дошкольников.

Задачи:

- 1) подбор и анализ литературы по теме исследования;
- 2) подбор методы диагностики показателей внимания дошкольников.
- 3) разработка и проведение занятий (фрагментов занятий) с использованием произведений В. А. Моцарта, применительно ко всем музыкальным видам деятельности;
- 4) количественная оценка динамики развития внимания.

Для решения поставленных задач на теоретическом уровне проведен анализ литературы в области педагогики, психологии, возрастной физиологии. На эмпирическом этапе – разработка и проведение музыкальных занятий, а также диагностика показателей внимания методом тестирования (корректирующая проба Бурдона; «Найди 7 отличий»), количественный и качественный анализ результатов.

В основе сложных интеллектуальных способностей (познание, логическое мышление, анализ и синтез и др.) лежат базовые познавательные процессы, в том числе внимание. Внимание - это направленность и сосредоточенность сознания человека на определенных объектах и явлениях при одновременном отвлечении от других. Оно ограничивает поле восприятия, направляет психическую деятельность, обеспечивает отбор информации, определяет последовательность ее анализа.

В данной работе были исследованы такие показатели интеллектуальных способностей старших дошкольников как скорость обработки информации, концентрация и точность внимания.

Проведена входная диагностика перед проведением системы занятий с использованием произведений Моцарта. Количественный анализ результатов пробы Бурдона показал, что средняя скорость обработки информации составляет 0,75 символов/с в старшей группе и 0,89 символов/с в подготовительной; количество ошибок – 0,72 и 0,56 – соответственно. Найдено в среднем 3,9 отличий из 7 в старшей группе и 4,3 отличия – в подготовительной.

Детское музицирование является эффективным средством развития музыкального внимания, вследствие совместного исполнения определен-

ной ритмической структуры, характерной для определенной группы ритмических инструментов, для определенного жанра, конкретного произведения. В период с 11.03.2019 г. по 15.04.2019 г. в экспериментальных группах (старшая – 22 человека; подготовительная – 25 человек) были проведены музыкальные занятия, разработанные на основе произведений В. А. Моцарта, с использованием их в различных видах музыкальной деятельности дошкольников: слушание, музыкально-ритмические движения, пение и игра на детских музыкальных инструментах.

На вступительном занятии ребята познакомились с детством и началом творческого пути композитора на основе сказки «Тайна запечного сверчка» Г. М. Цыферова с последующим анализом содержания сказки.

Основной этап проекта включал систему практических занятий по всем видам музыкальной деятельности:

- *Работа над музыкально-ритмическими движениями*: знакомство с танцевальным жанром «менуэт», разучивание движений. В процессе последующих занятий узнавание и закрепление движений, отработка более мелких деталей танца.

- *Пение*: знакомство и разучивание колыбельной «Спи, моя радость, усни», закрепление знаний о жанре «колыбельная».

- *Слушание*: знакомство с произведениями «Маленькая ночная серенада», «Симфония № 40», «Волшебная флейта», Концерт для скрипки с оркестром №3 G-dur, а также с биографией Моцарта при просмотре мультфильма «Сказки старого пианино: Моцарт». После просмотра проведена беседа о жизни и творчестве композитора.

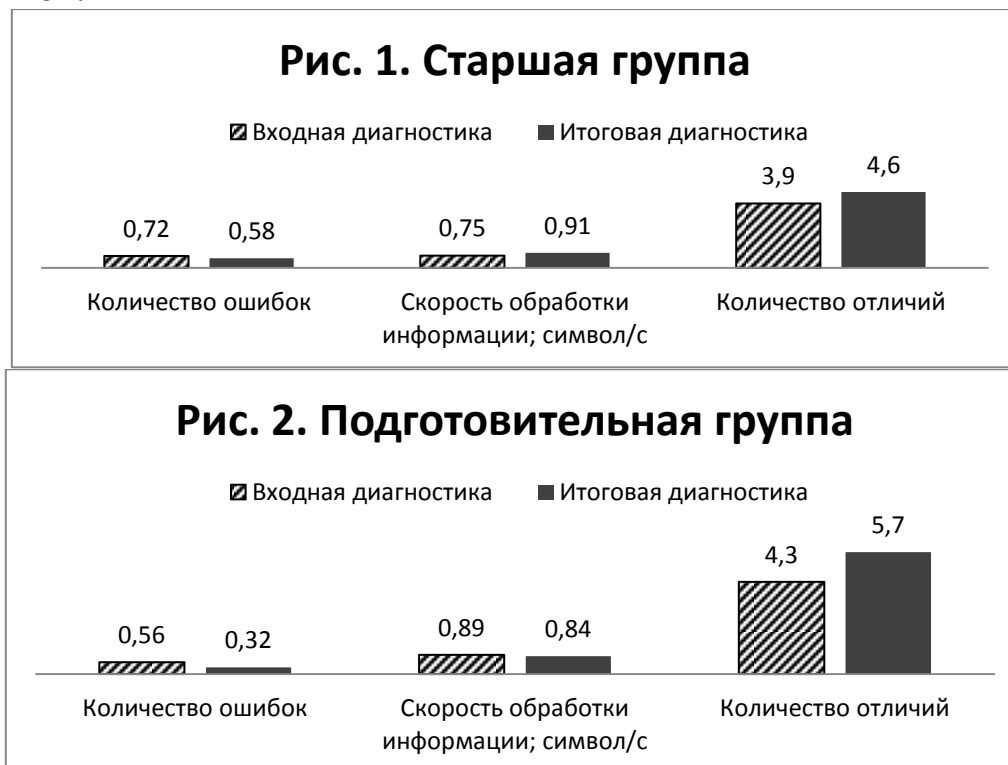
- *Игра на детских музыкальных инструментах* («Рондо в турецком стиле»): на подготовительном этапе в игровой форме с использованием метода body percussion проведено знакомство с ритмическим рисунком с дальнейшим закреплением при игре на детских музыкальных инструментах в оркестре.

Музыкальные занятия были построены на принципах системности, последовательности и природосообразности, с постепенным усложнением и уточнением материала.

На завершающем этапе в целях обобщения и подведения итогов исследования был проведен квест «Приглашение на бал». Данная форма деятельности включала в себя закрепление всех видов музыкальной деятельности, а также проверку полученных теоретических знаний о биографии и творчестве Моцарта. Форма «квест» была выбрана не случайно, т.к. именно игровая деятельность в данном возрасте является ведущей. А тематика квеста создала условия для знакомства детей с такой формой бытования, характерной для времен Моцарта, как бал, а также дала возможность для создания праздничной атмосферы: бальные наряды, особенности поведения и речи, музыкальное сопровождение и оформление зала.

В ходе квеста проведена итоговая диагностика, результаты которой представлены на диаграммах (в сравнении с исходными значениями): ри-

сунках 1 – динамика результатов в старшей группе; рисунок 2 – в подготовительной.



В целом заметна тенденция к увеличению скорости обработки зрительной памяти и показателей точности внимания – количество ошибок снижается в среднем по старшей группе с 0,72 до 0,58; по подготовительной – с 0,56 до 0,32. Количество найденных отличий возрастает с 3,9 до 4,6 в старшей группе; с 4,3 до 5,7 в подготовительной.

Таким образом на основе сравнительного анализа динамики показателей внимания можно сделать вывод о действии «эффект Моцарта». Следовательно, разработанная нами система музыкальных занятий может быть использована в дошкольном образовании как эффективное средство для развития внимания дошкольников. Теоретический и практический материал данной работы будет полезен для педагогов, психологов, родителей, может быть использован для составления программ по проведению музыкальных занятий в дошкольных учреждениях. Результаты диагностики могут послужить основой для разработки программы по развитию интеллектуальных способностей дошкольников.

Литература

1. Азимов, Г.А., Щукин, А. И. Словарь методических терминов / Г.А. Азимов, А.И. Щукин. - М.: Просвещение, 2002. - 363 с.
2. Айзман Р.И., Лысова Н.Ф. Возрастная физиология и психофизиология: Учеб.пособие. – М.: ИНФРА-М, 2014. – 352 с. – (Высшее образование).
3. Айсмонтас Б.Б. «Общая психология. Схемы», М., изд. Владос, 2002г, С.168

4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. - СПб. Питер, 1999. - 370 с.)
5. Кравцова, Н.М. Структура интеллектуальных способностей человека / Н.М. Кравцова // Успехи современного естествознания. - 2010. - № 5 - С. 91-93)
6. Кэмпбелл Д. Дж. Эффект Моцарта/ Пер. с англ. Л. М. Щукин. – Мн.: ООО «Попурри», 1999. – 320 с. – (Серия «Здоровье в любом возрасте»)
7. Скворцов И.А. Детство нервной системы. – М., 1995. – С. 89

Ознакомление дошкольников с миром природы в дидактических играх

*Т.Н. Бабынина,
студентка 4курса заочного отделения
В.Ф. Таранова, научный руководитель,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

Дошкольное детство - это период игры. Одним из средств формирования у детей знаний в области природы является дидактическая игра. Именно в дидактической игре познавательные задачи соединяются с игровыми. Играя, ребенок учится понимать закономерности, происходящие в природе, взаимосвязь всего в мире, многое узнает о природных сообществах и явлениях, о роли человека в природе. Повышенная познавательная активность дошкольников и тесно связанная с ней проблема экологического воспитания дошкольников является актуальной в настоящее время.

Значение игры в обучении детей дошкольного возраста рассматривали многие отечественные и зарубежные ученые. У истоков изучения дидактической игры, как основы обучения детей стоял Ф. Фребель. Автор одной из первых педагогических систем дошкольного воспитания Фридрих Фребель разработал систему дидактических игр, которая представляла собой основу воспитательно - образовательной работы в детском саду. Игры «с дарами», по мнению Ф. Фребеля, должны подвести детей к пониманию единства и многообразия мира. Автор одной из первых отечественных педагогических систем дошкольного воспитания Е.И. Тихеева заявила о новом подходе к дидактическим играм. По ее мнению они являются лишь одним из компонентов воспитательно-образовательной работы с детьми. Е.И. Тихеева разработала дидактические материалы, настольные печатные игры, содержанием которых стала окружающая жизнь со всем богатством мира природы, социальных связей, рукотворных предметов.

Сегодня вопросами ознакомления дошкольников с природой средствами дидактических игр занимаются такие педагоги, как В.А. Дрягунова, И.А. Комарова, С.Н. Николаева, Л.П. Молодова, Л.Ю. Павлова и др. В.А.

Дрягунова предлагает дидактические игры по ознакомлению детей разных возрастных групп с растениями. Данные игры имеют образовательную и воспитательную ценность. Исследование И.А. Комаровой о роли игры в становлении осознанного отношения к природе у детей среднего дошкольного возраста показало, что игровые обучающие ситуации способствуют умственному и нравственному воспитанию детей при знакомстве с явлениями или объектами природы.

Задачи по ознакомлению с миром природы конкретизируются в современных образовательных программах, которые определяют объем необходимых знаний, навыков и умений в разных возрастных группах. Для определения содержания работы в средней группе по ознакомлению с миром природы обратимся к анализу программы «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой [1]. Раздел ознакомление с миром природы отражен в образовательной области познавательное развитие. Реализация целей раздела идет через решение основных задач:

- ознакомление с природой и природными явлениями;
- развитие умения устанавливать причинно-следственные связи между природными явлениями
- формирование первичных представлений о природном многообразии планеты Земля;
- формирование элементарных экологических представлений;
- формирование понимания того, что человек - часть природы, что он должен беречь, охранять и защищать ее, что в природе все взаимосвязано, что жизнь человека на Земле во многом зависит от окружающей среды;
- воспитание умения правильно вести себя в природе; воспитание любви к природе, желания беречь ее [1].

Рассмотрим содержание работы по ознакомлению с миром природы в средней группе. Работа по ознакомлению с миром природы построена с учетом преемственности работы с младшими группами детского сада. У детей 5-го года жизни расширяются представления о мире природы. Воспитатель знакомит дошкольников с домашними животными, декоративными рыбками (с золотыми рыбками, кроме вуалехвоста и телескопа, карасем и др.), птицами (волнистые попугайчики, канарейки и др.), способствует расширению представлений у детей о фруктах (яблоко, груша, слива, персики др.), овощах (помидор, огурец, морковь, свекла, лук и др.) и ягодах (малина, смородина, крыжовник и др.), грибах (маслята, опята, сыроежки и др.), о некоторых насекомых (муравей, бабочка, жук, божья коровка). У детей закрепляются знания о травянистых и комнатных растениях (бальзамин, фикус, хлорофитум, герань, бегония, примула и др.); они знакомятся со способами ухода за ними. Дети учатся узнавать и называть 3–4 вида деревьев (елка, сосна, береза, клен и др.) [1].

В процессе проведения элементарных опытов воспитатель способствует расширению представлений детей о свойствах песка, глины и камня, помогает детям понять, какие условия необходимы для жизни людей, рас-

тений, животных (воздух, вода, питание и т.д.), учит детей замечать изменения в природе, рассказывает об охране растений и животных. В средней группе дети должны знать, какие явления характерны для каждого времени года, выделять некоторые признаки сезона (снегопад, листопад, радуга и т.д.) [1].

В парциальной программе «Здравствуй, мир Белогорья!» под редакцией Л. В. Серых, Г. А. Репринцевой [2], разработанной на основе требований ФГОС дошкольного образования выделено двенадцать самостоятельных модулей, три из которых относятся к ознакомлению с природой родного края: модуль 4. «Природа Белогорья», модуль 5. «Мир животных и растений Белогорья», модуль 12. «Замечательные места Белогорья» (природа, живые и неживые объекты).

Содержание работы в средней группе по четвёртому модулю «Природа Белогорья» предполагает организацию виртуальных экскурсий с целью обогащения знаний детей о природе Белгородчины (реках, лесах, животных и т.д.). В процессе опытов (лаборатория «Полезные ископаемые»), педагог подводит детей к пониманию того, что песок и глина – полезные ископаемые, дает представление о структуре и свойствах глины и песка. Для обобщения и расширения знаний дошкольников о животном мире родного края, воспитатель организует интегрированное занятие «Животный мир родного края», занятие «По страницам Красной книги Белогорья», способствует формированию у детей убеждения о том, что красота природы бесценна, поэтому природу надо охранять. Двенадцатый модуль предполагает выполнение проектов «Родники родного края», «Царь почв – чернозем – богатство Белгородской земли» [2].

Все современные образовательные программы ориентируют воспитателя на применение дидактических игр в ознакомлении с природой. Дидактические игры в ознакомлении дошкольников с природой имеют особое значение. Играя, малыш познает многоликий мир природы, учится общаться с животными и растениями, взаимодействовать с предметами неживой природы, усваивает сложную систему отношений с окружающей средой. Достаточно серьёзную проблему для детей дошкольного возраста представляет усвоение правил поведения в природе, а так же таких нравственных норм, как ответственность, бескорыстная помощь, сострадание и усваиваются эти нормы лучше всего в игровой деятельности.

В исследовании В.А. Дрызгуновой [3] выделяются два типа дидактических игр с природным материалом: бессюжетные и сюжетные. Бессюжетные игры – это игры, в которых все дети выполняют одно-два однородных действия, например, «Угадай по описанию», «Узнай по вкусу». Сюжетные игры – те игры, в которых действия, согласно ее правилам, выполняются соответствующими участниками (исполняют роли), а содержание отражает определенный сюжет.

Основные природные материалы, которые предлагает использовать в играх В.А. Дрызгунова [3], это овощи, фрукты, листья деревьев и кустарников, цветущие травянистые и комнатные растения. Овощи и фрукты

привлекают детей, прежде всего, своей формой, окраской, вкусом, запахом. Так как многие овощи и фрукты сохраняются в течение всего года, с ними можно проводить разнообразные игры во всех возрастных группах независимо от сезона. Комнатные растения удобно использовать в играх прежде всего потому, что почти половину года в нашей стране деревья и кустарники лишены зеленого покрова и перестают привлекать детей. Большинство же комнатных растений остаются зелеными постоянно, а некоторые цветут даже зимой.

Дидактические игры можно проводить с детьми как коллективно, так и индивидуально, усложняя их с учетом возраста детей. Усложнение должно идти за счет расширения знаний и развития мыслительных операций и действий. На пятом году жизни мышление ребёнка, его способности к усвоению и переработке информации значительно возрастают. У четырёхлеток начинает формироваться произвольное внимание, логическое мышление, умение делать умозаключения, высказывать свою мысль, поэтому им доступно понимание простейших взаимосвязей между явлениями природы, которые они могут не только проследить и осознать, но и описать. Усиливается познавательная активность детей, обогащается эмоциональная сфера. Они любознательны, пытливы, отзывчивы, склонны к эмпатии, то есть сопереживанию. Все эти качественные изменения делают возраст пятого года жизни благоприятным для усвоения азов экологической культуры.

Задачи каждой отдельно взятой дидактической игры вытекают из требований Федерального государственного образовательного стандарта и образовательных программ. Педагог в течение учебного года проводит разноплановые обучающие игры, чтобы обеспечить повторение и закрепление знаний обо всех явлениях и объектах природы, доступных пониманию ребёнка.

Итак, дидактические игры экологического содержания расширяют представления детей о взаимодействии человека и природы, деятельности людей в природе, способствуют воспитанию эмоционально-ценностного отношения к природе, выработке навыков культуры поведения в окружающей природной среде.

Литература

1. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой.- М.: Мозаика-синтез, 2016.- 368 с.
2. Парциальная программа дошкольного образования «Здравствуй, мир Белогорья» (образовательная область «Познавательное развитие») / Л.В. Серых, Г.А. Репринцева. – Воронеж : Издат-Черноземье, 2017. – 52 с.
3. Дрязгунова, В.А. Дидактические игры для ознакомления дошкольников с растениями/ В.А. Дрязгунова : Пособие для воспитателя детского сада. - [Электронный ресурс] <https://b-ok.org/> (дата обращения 14.04.2019)

Духовно-нравственное воспитание младшего школьника

*В.А. Белицкая,
г. Белгород,
студентка 31 НК группы,
Н.А. Болотова, научный руководитель,
г. Белгород
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

Вырастить и правильно воспитать ребенка в настоящее, быстроме-няющееся время процесс непростой и очень трудоемкий. Современный педагог в своей непосредственной работе с детьми в условиях школы сталкивается с новыми проблемами обучения и воспитания детей, которых практически не существовало еще десятилетие назад.

Современный школьник, каков он? Этот вопрос является важнейшим для ученых и практиков, а ответ на него - решающим для определения приоритетных задач воспитания и развития современного школьника. В настоящее время, как никогда, возникла необходимость в разработке программы воспитания патриотизма. Почему?

В последнее время в нашей жизни произошли сложные, противоречивые события: отошли в сторону хорошо известные праздники, появились новые (День Российского флага, День единства), молодое поколение стало забывать русскую народную культуру, народные игры; нормой жизни становится открытие детских домов при живых родителях. Объективными показателями нравственного неблагополучия в сфере детства являются проявление табачной, алкогольной, наркотической и других зависимостей, включая все виды «экранной зависимости». Наблюдается взаимоотчуждение детей и родителей, разрыв теплых эмоциональных связей между старшим и подрастающим поколением. На второй план отходят доброта, милосердие, стремление к духовности. А ведь дети – будущий «человеческий капитал», ценный ресурс страны, залог её будущего развития, в каждой семье под руководством родителей растет будущий гражданин [1].

Развитие у детей нравственно-патриотических чувств стало одной из основных задач каждого образовательного учреждения: это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ, и ощущение своей неразрывности с окружающим миром, и желание сохранять и приумножать богатство своей страны. Всё это начинается у ребенка с отношения к семье, к самым близким людям – к матери, отцу, бабушке, дедушке. Это корни, связывающие его с родным домом и ближайшим окружением.

Всё начинается с восхищения тем, что видит перед собой малыш, чему он изумляется и что вызывает отклик в его душе... И хотя многие впечатления ещё не осознаны им глубоко, но, пропущенные через детское восприятие, они играют огромную роль в становлении личности патриота.

В нравственно-патриотическом воспитании огромное значение имеет пример взрослых, в особенности - близких людей. На конкретных фактах из жизни старших членов семьи (дедушек и бабушек, участников Великой Отечественной войны, их фронтовых и трудовых подвигов) необходимо привить детям такие важные понятия, как «долг перед Родиной», «любовь к Отечеству», «трудовой подвиг» и т.д. Важно подвести ребенка к пониманию, что мы одержали Победу в Великой Отечественной войне именно потому, что любим своё Отечество. Родина чтит своих героев, отдавших жизнь за счастье людей. Их имена увековечены в названиях городов, улиц, площадей, в их честь воздвигнуты памятники.

Важно, чтобы дети как можно раньше увидели "гражданское лицо" своей семьи. Знают ли они, за что их прадедушка и прабабушка получили медали? Знают ли знаменитых предков? Показать зависимость между деятельностью одного человека и жизнью всех людей, через малое увидеть и показать большое – вот что важно для воспитания нравственно-патриотических чувств. Такая работа будет способствовать правильному развитию микроклимата в семье, а также воспитанию любви к своей стране.

С детского возраста закладывается фундамент будущей личности, основы гражданина своей страны. Одна из главных задач, стоящих перед учителями – воспитывать любовь к Родине, к родному краю, к своему народу. Эти чувства, из которых может вырасти патриотизм, формируются в условиях семьи, в коллективе сверстников [4].

Считаю, что патриотическое воспитание подрастающего поколения является одной из актуальных и приоритетных задач нашего времени, поэтому важно организовывать такие формы работы со школьниками, которые могут повлиять на их эмоциональную сферу. На педагогической практике мы часто используем формы, направленные на развитие патриотических качеств у детей, такие как:

- сохранение музея, как центра военно-патриотического воспитания обучающихся;

- продолжение исследовательской и поисковой работы в микрорайоне школы, детского сада;

- поступление выпускников школы в военные учебные заведения;

- проведение праздников и соревнований, посвященных военно-патриотической работе.

В современных школах накапливается арсенал приёмов и средств по реализации стоящих задач, расширяется развивающая среда, кругозор воспитанников, усиливаются патриотические чувства среди взрослых и детей. Вместе с тем, потенциал далеко не исчерпан, есть перспективы творческого роста и возможность расширить сферу деятельности.

В разных видах музыкальной деятельности, в частности, на уроках музыки, реализуются поставленные задачи по формированию патриотических чувств ребёнка: будь-то слушание, пение. Это слушание военных маршей в исполнении военного оркестра, знакомство с лучшими образца-

ми песен военных лет; разучивание танцев, игр, перестроений с различными военными атрибутами, инсценировок патриотического содержания [2].

Большой эмоциональный след в душе ребёнка вызывают праздничные досуги, такие как: «История военного мундира», «Антология Российской армии», «Мы чтим сынов Отечества в мундирах», «Экипаж- одна семья», «Равнение держи, юный моряк, на гордый, победный, Андреевский флаг», «Путешествие по музеям родного города», «Размышление у Вечно-го огня».

Таким образом, духовно-нравственное воспитание является одним из основных компонентов образовательного процесса в школе, что помогает вырастить честных, добрых, трудолюбивых людей; поможет найти им своё место в жизни, использовать полученные знания и умения на благо Родины. В зависимости от того, что вложил педагог в душу ребенка в этом возрасте, будет зависеть, что возведет он сам в дальнейшем, как будет строить свои отношения с окружающими.

Литература

1. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, - 4-е изд. - Москва: Просвещение, 2015. - 28 с.
2. Дусавицкий, А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. – М.: Дом педагогики: Электронная библиотека МГППУ М.: Просвещение, 2017. - 105 с.
3. Ефименкова, С.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности младшего школьника в процессе изучения курса «Основы православной культуры»: автореф. дис. ... канд. пед. наук/ С.А. Ефименкова. - Курск,: ИЦ ВИРО: ВГПУ, 2016. - 287 с.
4. Искусство позитивного воспитания. Как развить в ребенке дух сотрудничества, отзывчивость и уверенность в себе/ перев. с англ./ Джон Грэй. М.: ООО Издательский дом «София», с. 4. Смирнова, Е.О., Гударева, О.В. М.: Просвещение, 2014. - 31 с.
5. Нравственное развитие младшего школьника в процессе воспитания/ Под ред. И.А. Каирова, О.С. Богдановой. М.: Педагогика, 2006. - 461 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. - М.: Просвещение, 2014. - 31 с.

Организация работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи по ручному труду

*В.А. Белянкина, студентка 41 СП группы,
О.А. Шинкарева, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

Истоки творческих способностей детей и их дарований – на кончиках пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Чем больше уверенности и изобретательности в движении детской руки, тем тоньше взаимодействие с орудием труда, чем сложнее движения, необходимые для этого взаимодействия, тем глубже входит взаимодействие руки с природой, с общественным трудом в духовную жизнь ребёнка. Другими словами, чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребёнок. В. А. Сухомлинский

Художественный ручной труд - это творческая работа ребёнка с различными материалами, в процессе которой он создает полезные и эстетически значимые предметы и изделия для украшения быта (игр, труда и отдыха).

Учёными доказано, что развитие руки находится в тесной связи с развитием речи и мышления ребёнка. Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Поэтому в дошкольном возрасте очень важно развивать механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребёнком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости.

С какими же проблемами можно столкнуться, работая с детьми логопедической группы? У детей с общим недоразвитием речи слабо развито произвольное внимание, память, представления о пространственных признаках и отношениях [3]. Мы заметили, что наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Отметим замедленность и неловкость движений, недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. И то, что практически все дети с недоразвитием речи пассивны и нуждаются в стимуляции педагога.

Поэтому, сопоставляя все вышеперечисленное и результаты диагностики развития детей логопедической группы, мы пришли к выводу, что детям с недоразвитием речи необходима ручная деятельность, требующая развития ловкости и пластичности пальцев. Потому что, действуя с различными материалами, бумагой, у детей происходит более успешное преодоление недостатков в развитии.

Работа планируется в соответствии с задачами программы «От рож-

дения до школы» и дополнительной коррекционной программы «Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста» (Т.Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной), особое внимание уделяется формированию навыков устной речи через развитие мелкой моторики рук [1]. Перспективное планирование строится в соответствии с лексическими темами, представленными логопедом.

Каждое педагогическое мероприятие сопровождается художественно-речевым материалом (пальчиковые игры, физкультминутки, речевые игры, скороговорки). Для поддержания интереса детей происходит частая смена деятельности. В результате, на выполнение самой поделки уходит всего 8-10 минут, а в остальное время проводится коррекционная работа. Основные разделы занятия: вводная часть, включающая в себя игровую мотивацию, объяснение и показ, работа детей и итог занятия в игровой форме.

При организации занятий по обучению детей ручному труду необходимо соблюдать некоторые условия: учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, учитывать интересы мальчиков и девочек, использовать усложнение средств обучения и др.

В работе с детьми должны использоваться наиболее эффективные методы и приемы, так как: создание заинтересованности, использование художественного слова и музыкального сопровождения, напоминание правил по технике безопасности при работе с ножницами, показ с объяснением, активизация речи детей, анализ и оценка деятельности, и другие [2].

На занятиях по ручному труду дети должны работать с большим разнообразием материалов: природный материал, бросовый материал, различные виды бумаги, ткань, проволока, вата, целлофан, поролон и т. д.

С первых занятий дети приучаются к аккуратности в работе, детям объясняется, что данный вид деятельности не терпит торопливости и неряшливости. При этом, технология обработки должна быть несложной, а время, затраченное на изготовление поделки минимальным, чтобы дети скорее смогли увидеть результат своего труда. Это способствует развитию интереса, стремлению к самостоятельности.

Перед обучением детей работе с природным и бросовым материалом, бумагой, тканью проводятся беседы по ознакомлению со свойствами материалов, их практической значимостью, знакомят с образцами поделок.

Для развития у детей слухового внимания, чувствительности проводили игру «Что шуршит» (сминали сильно шуршащие сорта бумаги - калька, папиросная бумага, целлофан - и слабо шуршащие и дети по шуму определяли сорт бумаги), «Угадай на ощупь».

Оценка детской деятельности осуществляется с позиции успешности решения поставленных задач: что получилось хорошо и почему, чему еще следует научиться, в чем причина неудачи. Содержание оценки зависит от конкретно поставленной задачи. Постепенно усложняя содержание занятий, активизируя детский опыт, педагог способствует формированию познавательного интереса как мотива учебной деятельности. Применяя в

ручном труде полученные знания и умения, дети осознают их значение в практической деятельности

При оценке детских работ, необходимо отметить оригинальность идеи, нестандартные способы развития сюжета.

В процессе коллективных занятий создаются благоприятные условия для общения детей друг с другом и с взрослыми; радостные чувства объединяют детей, что очень важно для детей с нарушениями речи. Они перестают стесняться своей речи, смело идут на контакт.

Дети становятся более открытыми, раскрепощенными, активными, добрыми и отзывчивыми, уверенными в своих силах и возможностях. У них повышается коммуникабельность, они учатся общаться, дружить, работать в коллективе.

Большое внимание уделяем работе с родителями. Родители принимают активное участие в педагогическом процессе детского сада, практикуется совместная подготовка и проведение праздников, изготовление атрибутов, костюмов, декораций к ним, изготовлении сюжетно-ролевых игр и игрового оборудования, дидактических и развивающих игр, пособий для занятий, инвентаря для организации трудовой деятельности, совместных творческих выставок детей и родителей. Родители с детьми показывают своё совместное творчество и с удовольствием рассматривают работы, представленные на выставке.

Рекомендуется обратить внимание родителей на коррекционную работу с детьми. Во-первых, говорим о том, что необходимо приучать ребенка к самостоятельности - сам придумал, сам вырезал, сам склеил, сам построил, а после обязательно надо навести порядок, убрать рабочее место. В то же время не следует отказывать в помощи, когда возникают трудности, ведь при выполнении поделок детям может понадобиться одобряющая улыбка, дополнительное разъяснение. Во-вторых, нужно научить малыша бережно обращаться со своими поделками, не отвлекаться, доводить задуманное до конца, не бросать начатую работу. И, конечно, в процессе всей работы необходимо проводить работу по активизации речи детей.

Свою педагогическую работу можно будет считать успешной, если к концу подготовительной группы дети смогут:

- приобрести устойчивый интерес к различным видам конструирования и ручного труда,
- свободно действовать с различными материалами и инструментами,
- овладеть простейшими навыками работы, приобрести ручную умелость,
- добиваться результатов в продуктивной деятельности и использовать их в игре и жизни,
- занимать себя практической деятельностью в свободное время.
- стремиться расширить свои знания и практические возможности, общаясь со взрослыми, сверстниками, самостоятельно экспериментируя с материалами.

В заключение можно отметить, что систематическая комплексная коррекционная работа по развитию ручной умелости является непременным условием развития речи, вторичных психических процессов, творческого воображения, а также предпосылок успешного овладения учебной деятельностью, психических качеств и умений, без которых невозможно успешное обучение в школе. Она даёт очень хорошие результаты в работе с детьми с общим недоразвитием речи.

Литература

1. От рождения до школы. Примерная образовательная программа дошкольного образования // под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика – Синтез, 2014. – 368 с.
2. Воспитание дошкольника в труде Под ред. В.Г. Нечаевой, Р.С. Буре Просвещение, М., 2014 г. – 208 с.
3. Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова Специальная дошкольная педагогика Под ред. Е.А. Стребелевой, Учебное пособие – М.: Академия, 2014. – 352 с.

Визуальное расписание как средство коррекции нежелательного поведения детей с расстройством аутистического спектра

*Е.А. Бондарева,
студентка 41 СП группы,
г. Белгород,*

*М.Ю. Бекназарова, научный руководитель,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

Известно, что дети с расстройством аутистического спектра гораздо быстрее приобретают навыки в четкой структуральной обстановке. Одним из основных компонентов структурированной среды является визуальная поддержка, предполагающая использование наглядных стимулов, несущих в себе ту необходимую информацию, которую ребенку с аутистическими чертами трудно воспринимать на слух и удерживать в памяти.

Визуальная поддержка – это использование картинок или других наглядных предметов для того, чтобы сообщить какую-то информацию ребенку, которому трудно понимать и использовать речь. В качестве визуальной поддержки могут использоваться фотографии, рисунки, трехмерные предметы, написанные слова или письменные списки.

Визуальная поддержка для детей с расстройствами аутистического спектра применяется по двум основным причинам. Она облегчает коммуникацию родителей со своим ребенком, и она облегчает коммуникацию

ребенка с другими людьми [2].

Во-первых, детям с расстройством аутистического спектра может быть трудно понять социальные знаки во время повседневного взаимодействия с другими людьми. Они могут не понимать, чего от них ожидают в социальных ситуациях, как начать разговор, как ответить на попытки социального взаимодействия других людей или как изменить свое поведение в соответствии с правилами для той или иной социальной ситуации. Визуальная поддержка может помочь в обучении детей с расстройством аутистического спектра социальным правилам, также дети с расстройством аутистического спектра могут сами использовать ее в социальных ситуациях [19].

Во-вторых, детям с расстройством аутистического спектра часто сложно понимать устные инструкции и следовать им. Они могут быть не в состоянии сказать, что они хотят и в чем нуждаются. Визуальные подсказки помогают родителям и педагогам донести до ребенка свои ожидания. Это предотвращает конфликтные ситуации и снижает проблемное поведение из-за трудностей с коммуникацией [2]. Визуальная поддержка поддерживает уместные и позитивные способы коммуникации.

Наконец, некоторые дети с расстройством аутистического спектра испытывают очень сильную тревожность и могут плохо себя вести, если привычный распорядок дня как-то меняется, или они оказываются в незнакомой ситуации. Визуальная поддержка помогает им понять, чего ожидать, что произойдет потом, и это уменьшает их тревожность. Визуальная поддержка помогает детям уделять внимание самым важным аспектам ситуации и справиться с переменами.

Визуальное структурирование – организация окружающих предметов таким образом, что ребенок понимает, чего вы ожидаете от него в данном месте [3].

Основные компоненты визуальной структуры:

- визуальная организация показывает то, как пространство и материалы ограничены, организованы или расположены в определенных местах (например, в контейнерах).

- визуальная четкость привлекает внимание к важной информации (выделение цветом, ярлыки, подчеркивание);

- визуальные инструкции показывают, с чего начать, последовательность действий и шагов по выполнению.

Визуальный способ предоставления информации:

- помогает концентрировать и удерживать внимание;
- представляет информацию в форме, в которой дети с разными особенностями могут легко и быстро её понять;

- проясняет вербальную информацию;

- дает возможность представлять ребенку абстрактные концепции, такие как время, последовательность, причинно-следственные отношения;

- обеспечивает структуру для понимания и принятия сообщения;

- помогает при смене активностей или местоположения [3].

Визуальная поддержка широко применяется при коррекционной работе по развитию способностей к коммуникации, помогая ребенку как воспринимать сообщения, так и продуцировать их с помощью наглядных средств [15]. Следует отметить, что средства визуальной поддержки эффективны не только в отношении освоения различных навыков, но и в редукации психологического напряжения и тревожности, обусловленных трудностями понимания контекста социальных ситуаций. Одним из наиболее системных и эффективных средств визуальной поддержки в работе с детьми с расстройством аутистического спектра является визуальное расписание (18).

Визуальное расписание – это разновидность визуальных подсказок, которые отображают порядок действий при выполнении навыка. Визуальное расписание готовится индивидуально для каждого воспитанника в зависимости от того, изображения какого типа наиболее успешно распознает ребенок [2].

Можно выделить несколько видов визуальных расписаний: расписание дня, расписание занятия, планшет «сначала - потом», визуальные подсказки, социальные истории, визуальные схемы, визуальные правила и инструкции, расписание активностей. Наглядный материал, используемый при разработке визуальной поддержки может представлять из себя: фотографии, линейные рисунки, компьютерные изображения, изображения из журналов, наклейки с продуктов, знаки, логотипы, реальные предметы и письменный язык. Используемый наглядный материал выбирается в соответствии с интеллектуальным развитием ребенка [2].

При этом указанные виды будут включать в себя несколько последовательных шагов. Визуальное расписание может сопровождать различные виды деятельности, например, обеспечивать пошаговое выполнение бытовых действий, а также учебных и даже игровых и творческих заданий. Кроме того, визуальное расписание способно решать различные проблемы и компенсировать разные дефициты детей, использующих его. Одним детям оно помогает воспринимать информацию, которую они затрудняются понять на слух, другим оно помогает удерживать ее в памяти, третьим расписание помогает справиться с тревожностью, давая стабильность и понимание последующих событий.

Различают следующие типы расписаний: функциональный объект, репрезентация объекта, изображение, фото, слово, фраза [2]. Для каждого ребенка с расстройством аутистического спектра визуальное расписание разрабатывается индивидуально. Детей необходимо обучать использованию визуализированного расписания, а затем его использовать постоянно.

Использование визуального расписания помогает: развивать гибкость; полагаться на что-то, а не на кого-то; увеличивать независимость в разных ситуациях; помогать генерализации; обеспечивать предсказуемость; справляться с тревогой.

Визуальное расписание для ребенка с расстройством аутистического спектра – это наглядное отображение того, что произойдет в течение дня

либо во время какого-то одного занятия или события. Визуальное расписание не столько информирует о предстоящих событиях, сколько направляет к деятельности в определенной ее последовательности [1].

Визуальное расписание полезно при обучении ребенка заданиям, состоящим из нескольких последовательных шагов, например, бытовым навыкам. Расписание помогает объяснить ребенку, что это за шаги и гарантирует, что он выполнит каждый шаг. Такое расписание также очень полезно при сильной тревожности в непривычных ситуациях и ригидности, когда ребенок сопротивляется любым переменам в привычном распорядке дня. С помощью расписания можно предупредить ребенка заранее, что его ждет в течение дня или какого-то другого отрезка времени, и это помогает снизить тревожность.

В работе с детьми с расстройством аутистического спектра зрительная поддержка помогает педагогам: тратить меньше времени на повторение требований и инструкций; снижать необходимую для ребенка степень помощи; быть более последовательным в процессе обучения и в использовании языка для вербальных инструкций; заранее планировать изменения [16].

Рассмотрим более подробно приемы и методы организации визуального расписания.

Планшет «сначала – потом» представляет собой визуальное отображение чего-то, что ребенок предпочитает, и что произойдет после завершения первой задачи, которая является менее предпочитаемой. Например, на картинке «сначала» ребенок выполняет задания по академическим навыкам, а на картинке «потом» изображен смартфон или любимая игрушка [4].

Планшет «сначала – потом» полезен, если вы учите ребенка с расстройством аутистического спектра следовать указаниям и обучаете его новым навыкам. Планшет мотивирует ребенка сделать что-то, что ему не нравится, потому что потом последует что-то приятное. Планшет «сначала – потом» также обучает ребенка языку для понимания инструкций из нескольких шагов. Если ребенок научился понимать Планшет «сначала – потом», то это поможет ему понимать и использовать более сложные системы визуальной поддержки [4].

Визуальные подсказки дают шаги или указания в том, что ребенок будет делать в рамках определённого занятия. Использование данного инструмента визуальной поддержки, позволяет ребенку видеть каковы шаги выполнения конкретной активности. Визуальные подсказки могут быть: визуализацией времени, границей для хранения обиходно-бытовых и игровых предметов, схемой последовательности мытья рук, чистки зубов, посещение туалета [2].

Социальные истории – короткие, представлено наглядно истории, которые позитивным образом показывают использование коммуникации и социального взаимодействия, а также поведенческих навыков. Применение социальных историй способствует большему проявлению желательного

поведения, улучшению навыков социального взаимодействия (например, делиться, соблюдать очередность), развитию коммуникативных навыков (например, просить того, что хочешь, говорить о чувствах). Социальные истории представляют собой индивидуально написанные истории с использованием наглядности (изображения или реальные фотографии), где описывается ситуация и правильные способы поведения ребенком в этой ситуации [3].

Визуальные расписания имеют много преимуществ как для людей с расстройством аутистического спектра, так и для их семей. Визуальные расписания важнее использовать дома, чем в детском саду. Дело в том, что день в детском саду по природе своей рутинный, кроме того, когда дети возвращаются домой, они больше не в состоянии прилагать такие же интенсивные усилия для успешного функционирования, как и в детском саду. Время, которое вы потратите на изготовление визуального расписания, не только сэкономит вам время в будущем, но и будет способствовать развитию навыков вашего ребенка и его независимости, при этом уменьшит тревожность и проблемные виды поведения.

Несмотря на множество преимуществ, внедрение расписания в жизнь ребенка с аутистическими чертами нельзя назвать легкой задачей. Данный процесс требует тщательной диагностики возможностей освоения такого расписания конкретным ребенком, оценки его социальной среды и ее ресурсов для внедрения данной системы, а также комплексного и планомерного подхода по ее внедрению и реализации.

Организованная среда для воспитанников имеющих расстройства аутистической сферы способствует их дальнейшему развитию, более быстрой социальной адаптации, поддерживают уверенность детей в себе и самое важное позволяет корректировать нежелательное поведение. Разные виды визуальной поддержки помогают развивать коммуникацию, взаимодействие детей с окружающими и быть более успешными в социуме [1].

Таким образом визуальное расписание полезно для ребенка с расстройством аутистического спектра как в краткосрочном, так и в долгосрочном периодах. Успешное решение каждой малой задачи приближает вас к овладению важным жизненным навыкам – умению самостоятельно следовать расписанию и плану. Это поможет ребенку решать разнообразные задачи самообслуживания, перейти к самостоятельной игре без руководства взрослого, лучше успевать на занятиях, и самое важное – позволить корректировать, а в будущем избежать нежелательное поведение.

Литература

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). Серия: Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. М.: Теревинф, 2009. 112 с.
2. Визуальное сопровождение лиц с РАС как инструмент коррекции нежелательного поведения - Психологическая наука и образование - 2016.

- Том. 21, № 3 <http://psyjournals.ru/psyedu/2016/n3/kolpakova.shtml> (дата обращения: 10.04.2019).
3. Гурьянова Т. В. Коррекция нарушений поведения у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 129-131. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8457/> (дата обращения: 03.03.2019).
 4. Морозова С.С. Аутизм. Коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах // Коррекционная педагогика. М.: Владос, 2007. 176 с.

Формирование исследовательских умений у младших школьников на уроках окружающего мира

*Т.Н. Бондаренко, студентка 311 НК группы,
Е.В. Сазонова, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

В Федеральном Государственном Образовательном стандарте начального общего образования отмечена необходимость привести школьное образование в соответствие с потребностями времени, современного общества, которое характеризуется изменчивостью, многообразием существующих в нем связей, широким внедрением информационных технологий. Востребованной в обучении является учебно-исследовательская деятельность обучающихся, цель которой - формирование у них познавательной активности [5].

Детская потребность в исследовательском поиске обусловлена биологически, ребёнок рождается исследователем. Неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянное стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире рассматриваются как важнейшие черты детского поведения.

Окружающий мир как учебный предмет несет в себе большой развивающий потенциал: у детей формируются предпосылки научного мировоззрения, их познавательные интересы и способности; создаются условия для самопознания и саморазвития ребенка. Знания, формируемые в рамках данного учебного предмета, имеют глубокий личностный смысл и тесно связаны с практической жизнью младшего школьника [2].

В процессе выполнения выпускной квалификационной работы по теме: «Формирование исследовательских умений у младших школьников второго класса на уроках окружающего мира », мы исследовали теоретические и методические аспекты развития исследовательских умений у

учащихся начальной школы.

Савенков А. И. в своей книге «Методика исследовательского обучения младших школьников» даёт следующее определение: «Исследование – это творческий процесс поиска неизвестного, новых знаний, один из видов познавательной деятельности» [4, с. 46]. В свою очередь, исследовательскую деятельность можно определить, как условие для развития способности смотреть и видеть, наблюдать, для развития личности в целом.

В основе исследовательской деятельности лежат:

- развитие познавательных умений и навыков учащихся;
- умение ориентироваться в информационном пространстве;
- умение самостоятельно конструировать свои знания;
- умение интегрировать знания из различных областей наук;
- умение критически мыслить [1].

Организация исследовательской деятельности младших школьников по предмету «Окружающий мир» будет эффективной, если соблюдаются следующие педагогические условия:

- организация наблюдений за объектами и процессами природы;
- использование на уроках заданий по выявлению причинно-следственных связей при изучении природных процессов и явлений, на сравнение и классификацию природных объектов;
- организация практической и опытной работы младших школьников на уроках с коллекциями, приборами, географическими картами и пр.;
- включение младших школьников в проектную деятельность по исследованию природных процессов и явлений и др. Охарактеризуем некоторые педагогические условия.

Организация наблюдений за объектами и процессами природы.

Наблюдение является одним из основных методов изучения естественных дисциплин. В начальной школе задания по описанию природы должны быть доступными для понимания ребенка, при этом носить научный характер. Для задания по описанию природы обычно выбирается растение или животное, которые встречаются ученику по дороге домой или в школу, произрастающие или живущие вблизи дома и предлагается пронаблюдать за ними в течение определенного отрезка времени, фиксируя изменения, происходящие с ними в различные времена года.

Петросова Р.А. и др. отмечают, чтобы упростить ребенку задачу и более четко его сориентировать, необходимо составить и предложить план, по которому необходимо наблюдать за выбранным объектом.

Например:

- Как изменяется питание птиц с приходом зимы?
- Как смена времен года влияет на их рост и размножение?
- Оберегает ли птица-мать своих птенцов от дождя и холода? Если да, то как она это делает?
- Есть ли у птицы-матери «особый язык» для «разговора» с птенцом?

Использование на уроках заданий по выявлению причинно-следственных связей при изучении природных процессов и явлений, на

сравнение и классификацию природных объектов.

Петросова Р.А. указывает на то, что по своему характеру изучаемые в «Окружающем мире» причинно-следственные связи можно упорядочить по пространственно-временным характеристикам:

- пространственные (север – низкие температуры, юг – тепло);
- временные (последовательная смена дня и ночи, времен года);

по структуре:

- двухкомпонентные (хищник-жертва);
- цепи (лист дерева → тля → божья коровка);
- сети (переплетение пищевых цепей в экосистемах);

по направленности:

- односторонние (влияние солнечного света на развитие растений);
- двусторонние, взаимные (взаимовлияние гриба и дерева)

Организация практической и опытной работы младших школьников на уроках с коллекциями, приборами, географическими картами и пр.

В начальных классах используются коллекции полезных ископаемых, тканей, семян, почв и т.д. Коллекции используются при изучении соответствующих тем как источник знаний и при организации самостоятельной работы исследовательского характера. Используются политические, физические, исторические, карты звёздного неба и др.

К примеру, при изучении птиц и зверей используются атласы-определители. При изучении явлений природы учащиеся самостоятельно строят графики. При этом форму выбирают сами (линии, кружки, линейки, схемы и т.д.). При сравнении явлений природы используются самостоятельно подготовленные учащимися карточки, на которых отображена значимая информация по каждому явлению.

Метод проектов (в педагогике) – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

В учебной проектной деятельности присутствует дидактическая цель – цель, поставленная учителем. В определениях метода проектов внимание акцентируется и на достижение учащимися «некоего конечного продукта», «осязаемого практического результата».

В обобщенном виде ее можно представить так: постановка проблемы → выдвижение гипотез → выбор способа проверки гипотезы → действия направленные на проверку гипотезы → подготовка полученных результатов к анализу → анализ, обобщение результатов → вывод (подтверждение или опровержение гипотезы). В реализации всех перечисленных этапов участвуют сами дети. Возможно лишь одно исключение – в некоторых случаях проблему может обозначать сам учитель. Названный цикл действий (от постановки проблемы до получения результата) занимает значительное время и поэтому учебно-исследовательская деятельность реализуется, как правило, во внеурочное время.

Элементы учебного исследования – постановка проблемы, участие

детей в решение частных вопросов, подводящих, в конечном счете, к решению проблемы, реализуются в рамках частично-поискового метода. Как известно, что этот метод, наряду с объяснительно-иллюстративным, репродуктивным, проблемным изложением и исследовательским, входит в структуру методов, выделяемых по уровню поисковой направленности и одновременно по уровню мыслительной деятельности школьников. Частично-поисковый метод, в ходе которого дети сами получают ответ на поставленный вопрос (проблему), продуктивен в плане подготовки школьников к учебному исследованию [4].

Таким образом, при соблюдении охарактеризованных педагогических условий возможна эффективная организация исследовательской деятельности младших школьников по предмету «Окружающий мир».

Литература

1. Ивашова, О.А. Развитие исследовательских умений у младших школьников: методический аспект / О.А. Ивашова. [Текст]– СПб.: Культ-Информ-Пресс, 2009. – 385с.
2. Мохова, Н.А. Организация исследовательских умений у младших школьников образовательной школы: / Н.А. Мохова - Магнитогорск: ФГБОУ «МГТУ» 2012г.
3. Плешаков А.А. Окружающий мир. Программа и планирование учебного курса: 1-4 кл. [Текст]: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / А.А. Плешаков. – М.: Просвещение, 2013. – 92 с.
4. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. [Текст]– Самара; Издательский дом «Фёдоров», 2010. – 192 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ. – Стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2011. 31 с.

Участие в конкурсах профессионального мастерства, научно-практических конференциях как условие профессионального роста преподавателя

*Т.В. Бурченко, к.б.н.
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

Одним из условий модернизации российского образования является высокий уровень профессиональной компетентности педагогических кадров. Новые подходы в современном российском образовании требуют от

педагогических работников постоянного повышения уровня профессиональной подготовки и профессионального роста преподавателей.

Одной из приоритетных задач модели национальной системы учительского роста и совершенствования профессионального стандарта «Педагог» является создание системы непрерывного повышения квалификации работников через развитие творческих способностей личности педагога как фактора совершенствования интеллектуального и духовного потенциала общества.

Совершенствование профессионального мастерства – процесс трудоёмкий, требующий умственных и физических затрат. Профессиональное развитие педагога задаёт определённый уровень владения профессиональными педагогическими компетенциями [1].

Профессиональной компетентностью в сфере образования является способность педагога решать различного рода профессиональные проблемы, задачи на основе имеющегося опыта, педагогических знаний и ценностей. Профессиональным опытом становится лишь то, что прошло апробацию на практике. В осмыслении инновационных идей, в сохранении и упрочении педагогических традиций, в стимулировании активного новаторского поиска значительную роль играет участие в профессиональных конкурсах.

Участвуя в профессиональных конкурсах, педагог приобретает опыт поиска и систематизации наиболее эффективных способов работы и внедрения в практику инновационных технологий.

Участие в областном конкурсе профессионального мастерства «Профессионал» позволило мне публично представить опыт работы, продемонстрировать итоги моей профессиональной деятельности. Я участвовала в номинации «Лучший преподаватель общеобразовательных дисциплин». Подготовка к этому конкурсу была для меня творческим процессом. Возникла необходимость проанализировать свою деятельность (что удалось, чем можно поделиться, какие возникают трудности), систематизировать свой педагогический опыт, тем самым совершенствовать своё профессиональное мастерство.

На первом этапе при оценке портфолио, я вышла на первое место. Второй этап конкурса показал, что теоретической подготовки недостаточно, чтобы стать победителем конкурса. При демонстрации учебного занятия у членов жюри возникли вопросы методического характера. Поэтому мне удалось стать лишь лауреатом конкурса «Профессионал». Анализ результатов возникших проблем при подготовке и участии в конкурсе дал возможность наметить дальнейший план для повышения моей квалификации. Это способствовало моему профессиональному росту.

Я участвую в работе научно-практических конференций, на которых осуществляется анализ теоретических и практических вопросов. Педагог использует конференции в качестве своеобразной ниши, где можно представить опыт своей работы, найти новые способы деятельности, новые возможности. В 2018 году я выступала с докладами на конференциях «Мо-

дели создания воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления: наука, технологии, практика» в Московском государственном педагогическом университете, в Курском педагогическом колледже «Ступени карьерного роста: от студента до профессионала». Участие в таких конференциях обогащает преподавателя новыми знаниями, опытом, расширяет его общенаучный и специальный кругозор, побуждает к совершенствованию навыков учебно-исследовательской работы. Написание научной статьи, а затем выступление с ней на конференции позволяет поделиться своими открытиями в профессиональной сфере, доказав обоснованность педагогических подходов, приёмов, методов, применяемых в своей профессиональной деятельности. Написанию статьи предшествует работа с литературой для обобщения имеющегося опыта по проблеме исследования. Наиболее ценным является отражение собственного опыта работы с акцентом на индивидуальный способ решения проблемы. Конференции способствуют осмыслению участниками актуальных проблем педагогической науки, являются условием возникновения нового этапа профессионального роста. Дискуссионное общение в рамках таких мероприятий побуждает оперировать научными понятиями, творчески подходить к обсуждению поднятых проблем, совершенствовать дискуссионный стиль.

Вторым направлением, способствующим профессиональному росту, явилось участие в педагогических конкурсах. Например, участие в Международном педагогическом конкурсе на лучшую разработку учебного занятия на основе системно-деятельностного подхода «Школа 2000...», способствовало активизации и презентации моих собственных педагогических находок и достижений. Занятие, отвечающее требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, было направлено на воспитание и развитие качеств личности. Одним из условий конкурса было предоставление видеофрагмента занятия. Мной был продемонстрирован фрагмент занятия по возрастной анатомии, физиологии и гигиене «Строение органов зрения. Возрастные особенности. Гигиена зрения». По итогам конкурса у меня появилась возможность участия в форуме в Москве, где обсуждались пути внедрения системно-деятельностного подхода в образовательный процесс.

Участие в таких профессиональных конкурсах, как Всероссийский педагогический конкурс «Моя гордость-моя профессия» даёт многое для повышения профессионального уровня.

Конкурсы педагогического мастерства способствуют:

- профессиональному росту педагога, дают толчок к дальнейшему творческому развитию;
- повышению самооценки преподавателя;
- интеллектуальному росту обучающихся.

Свой педагогический опыт я апробирую, работая с молодыми педагогами. В апреле 2019 года я проводила мастер-класс в рамках Межрегио-

нальной образовательной смены для молодых педагогов «Педагогическая весна «2019».

Участвуя в конкурсах профессионального мастерства, научно-практических конференциях, проводя мастер-классы, открытые уроки педагог совершенствует своё мастерство. Это является одним из условий его профессионального роста.

Литература

1. Пуденко Т. К. Проблемы обеспечения многовекторной уровневой оценки компетенции учителя // Материалы Всероссийской конференции по анализу хода внедрения национальной системы учительского роста (21 сентября 2017 г) - С. 22-32.

Возможности конструктора ТИКО в развитии дошкольников

*А.С. Вильхивская,
студентка 41 ДО группы,
Таранова В.Ф.,
научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

В соответствии с ФГОС ДО одним из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования является проявление детьми инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании.

По мнению Н.В. Бордовской [1] «Конструирование - вид продуктивной деятельности дошкольника, направленной на получение определённого, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению. По своему характеру оно более всего сходно с игрой и изобразительной деятельностью; в нём также отражается окружающая действительность».

Название конструктивной деятельности происходит от латинского слова *constructio* – построение. Проблему развития конструктивной деятельности детей дошкольного возраста рассматривали такие педагоги как Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Н.Н. Поддьяков, Г.А. Урунтаева, В.Г. Нечаева, З.В. Лиштван, А.Н. Давидчук, Л.А. Парамонова, Л.В. Куцакова, Г.А. Урадовских. Существует два типа детского конструирования: техническое и художественное. Различаются они материалами, используемыми на занятиях.

Техническое конструирование – это процесс создания ребенком предметов, которые он уже видел в реальной жизни или представляет их в своем воображении. Здесь важна структура и функциональные признаки: машина с дверью, капотом, прицепом; дом с крышей, дверью, окном [1].

З.В. Лиштван [4] указывала на формирование у детей обобщённых представлений в процессе конструктивной деятельности, которые в свою очередь оказывают существенное влияние на развитие мышления. Ею было отмечено, что конструктивная деятельность способствует совершенствованию речи детей, так как в процессе работы дети делятся своими замыслами, учатся мотивировать их, общаясь друг с другом. Вышеуказанные психические процессы - речь и мышление - находятся в тесной взаимосвязи. Отечественный педагог А.С. Макаренко подчёркивал, что игры ребёнка с игрушками-материалами, из которых он конструирует, «ближе всего стоят к нормальной человеческой деятельности: из материалов человек создаёт ценности и культуру». Таким образом, конструктивная деятельность детей близка к конструктивно-технической деятельности взрослых.

П. Г. Саморукова и В. Р. Лисина [3] сравнительно недавно ввели термин «строительно-конструктивная игра». Одной из основных особенностей данной игры является то, что в ее основе лежат конструктивные умения и способности, вследствие чего она в большей степени, чем какие-либо другие виды детской игры, приближается к созидательной практической деятельности ребенка, в частности, к конструированию.

Творческий характер игры определяет наличие игрового замысла, его свободное развитие, вариативность решения созидательной задачи, интерес детей к процессу деятельности, наличие воображаемой ситуации. Освоение конструктивных особенностей материала наталкивает детей на создание новых предметов, изменение их свойств: положил кирпичик на широкую грань – можно строить дорожку, скамейку; поставил кирпичик на узкую короткую грань – можно строить высокий забор и т. д. Но при неосторожной игре эти постройки ломаются и надо снова их восстанавливать, их сложно перенести на другое место, а это некоторое неудобство для игровой деятельности детей. И в такой ситуации на помощь детям придет конструктор «ТИКО». Идея, организационная инициатива и научно-методическое сопровождение проекта в начальной стадии создания конструктора ТИКО принадлежат доктору физико-математических наук профессору МГУ Иджаду Хаковичу Сабитову, выдающемуся геометру [2].

«ТИКО» – это Трансформируемый Игровой Конструктор для Обучения. Он представляет собой набор ярких плоскостных фигур из пластмассы, которые шарнирно соединяются между собой. В результате для ребенка становится наглядным процесс перехода из плоскости в пространство, от развертки – к объемной фигуре и обратно. Внутри больших фигур конструктора есть отверстия, которые при сборе игровых форм выступают в роли «окошка», «двери», «глазок». Сконструировать можно бесконечное множество игровых фигур: от дорожки и забора до мебели, коттеджа, ракеты, корабля, осьминога, снеговика и т. д. [2].

Авторы конструктора ТИКО составили десять наборов, рассчитанных для детей дошкольного и школьного возраста: «Малыш», «Школьник», «Объём», «Геометрия», «Мячи», «Эрудит» и др. Из конструктора можно конструировать большое количество игровых фигур от дорожки и забора до коттеджа, ракеты, корабля и т. п.; и геометрических объемных фигур [2].

Конструкторы «ТИКО» выполняют множество функций. Образовательная функция: систематизируют знания детей о геометрических представлениях - за счёт целостного видения фигуры; способствуют лучшему восприятию информации - за счёт интеграции зрительного и тактильного восприятия; формируют навыки пространственного, абстрактного и логического мышления. Развивающая функция: улучшают моторику рук - за счёт постоянной работы с деталями конструктора; развивают творческие способности - возможность создавать оригинальные конструкции; прививают художественный вкус и эстетическое восприятие - за счёт яркости и многообразия получаемых цветовых решений. Воспитательная функция: воспитывают интерес к предмету - за счёт необычной формы задания; тренируют дисциплину - за счёт сильной вовлеченности в создание проекта. Стремясь добиться определенного результата, ребенок ставится настойчивым и целеустремленным [2].

Несмотря на то, что многие образовательные программы дошкольного образования содержат раздел «Конструирование», однако, прописанная в них деятельность, основывается в основном на конструировании и моделировании из бумаги, строительного или природного материала. Среди материалов, используемых для организации детского конструирования, педагогами редко используются готовые наборы универсальных развивающих конструкторов. Наиболее универсальными и развивающими является «ТИКО-конструктор», который обеспечивает включение педагога и детей в совместную деятельность по конструированию.

Методика работы с конструктором «ТИКО» строится своеобразно с учетом организационных этапов.

На первом этапе происходит ознакомление с конструктором, деталями, способами соединения, конструирование по образцу и по схемам. Преимущественная форма работы на этом этапе – индивидуальная. Основные способы конструирования – по образцу, по схеме. На данном этапе можно использовать такие игры как: «Классификация», «Чудесный мешочек», «Угощение».

На втором этапе - создание конструкций по контурной схеме, по замыслу, и составление орнаментов. Форма работа с детьми преимущественно парная или в мини - группах, где дети совместно создают конструкцию или осуществляют взаимопроверку индивидуальных работ.

Третий этап - коллективное сюжетное конструирование. На этом этапе детям предлагается создание коллективной постройки, объединенной в единую сюжетную линию по типу метода детских проектов.

Также И.Р Дергачева и О.В Шихалева [2], авторы парциальной про-

граммы «ТИКО-фантазёры» для работы с конструктором ТИКО определяют следующие приемы работы:

- работа по образцу, рисунку, иллюстрации;
- незаконченный образец постройки;
- создание конструкций по заданным условиям;
- создание по схеме, по контурной схеме;
- создание схемы готовой конструкции или орнамента (узор);
- создание орнаментов (узоров) по образцу, схеме, по собственному замыслу;
- устный диктант (графический диктант);
- «прием превращения» фигуры из плоской в объемную и наоборот;
- «прием замещения геометрических фигур»;
- творческое конструирование, создание сюжетных композиций.

Нужно иметь в виду, что при организации работы с конструктором ТИКО применяются различные формы работы: индивидуальная (в том числе, коррекционная); парная работа детей; совместная деятельность воспитателя и детей (фронтальной или подгрупповой/коллективной) с целью закрепления и уточнения представлений детей, как составная часть занятия; как элемент занимательности в досуговой деятельности детей; при организации коллективной деятельности детей, когда дети объединяются в мини-группы для выполнения заданий; самостоятельная деятельность детей, путем обогащения предметно-развивающей среды и при условии косвенного руководства деятельностью детей; мониторинг (диагностика актуального уровня развития детей в конструктивной деятельности) с целью корректировки педагогических действий при оценке эффективности реализации индивидуального маршрута развития ребенка.

Таким образом, ТИКО-конструктор как один из видов конструкторов в занимательной, и увлекательной форме способствуют развитию у детей навыков пространственного мышления как в плане математической подготовки, так и с точки зрения общего интеллектуального развития. Организация педагогического процесса с использованием конструктора ТИКО соответствует установкам ФГОС ДО, обеспечивая высокую степень индивидуализации, поддержку детской инициативы и самостоятельности.

Литература

1. Бордовская Н.В. Педагогика. Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан - СПб: Питер, 2000, -304 с.
2. Дергачева И.Р. Тико-Фантазёры: парциальная программа по конструктивно-модельной деятельности / И.Р. Дергачева, О.В. Шихалева. - [Электронный ресурс] <http://kniga.lib-i.ru/26pedagogika/526013-1-municipalnoe-doshkolnoe-obrazovatelnoe-uchrezhdenie-detskiy-sad-1-solnishko-kompensiru.php> (дата обращения 17.04.2019)

3. Дошкольная педагогика. / Под ред. В.И. Логиновой. -[Электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/doshkolnaya.html>.- (дата обращения 18.04.2019)
4. Лиштван, З. В. Конструирование: Пособие для воспитателя дет. сада / З.В. Лиштван.- [Электронный ресурс] <https://search.rsl.ru/ru/record/01001065383> (дата обращения 15.04.2019)

Развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста через рисование в технике монотипия

*А.Д. Глущенко,
студентка 4.2.очно – заочной формы обучения,
Л.В. Потапова, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

Развитие творческого воображения детей является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности ребенка, его поведения в целом. На значение воображения и фантазии в жизни ребенка дошкольного возраста обращали внимание практически все психологи, изучавшие онтогенез психического развития, в их числе В. Штерн, Д. Дьюи, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн. Многие педагоги современности Т.Н. Доронова, Д.И. Воробьева, А.В. Шестакова, Л.В. Костина, З.И. Теплова стремятся создать новые технологии, позволяющие более эффективно развивать творчество детей через продуктивную деятельность [1].

Творческое воображение является предпосылкой эффективности усвоения новых знаний, условием творческого преобразования окружающей действительности, способствует саморазвитию личности.

Воображение – это процесс порождения образов в отсутствии реальной стимуляции органов чувств со стороны объективно существующих явлений и предметов. Воображение находится в тесной связи со всеми познавательными процессами (восприятием, памятью, мышлением) и речью. Деятельность творческого воображения опосредована потребностями практической преобразующей деятельности человека. Все образы воображения основываются на представлениях и впечатлениях, полученных в реальной жизни.

Воображение, как и другие познавательные процессы, нуждается в развитии. Оно возникает и развивается в процессе основных видов деятельности игры, труда, учения, общения, в том числе через использование нетрадиционных техник рисования на занятиях по изобразительному искусству [2].

Нетрадиционные техники – это толчок к развитию воображения, творчества, проявлению самостоятельности, инициативы, выражения индивидуальности. Термин «нетрадиционный» подразумевает использование материалов, инструментов, способов рисования, которые не являются общепринятыми, традиционными, широко известными.

Одной из интереснейших техник рисования становится монотипия. В наши дни особую значимость для педагогов-дошкольников приобрели работы авторов Т. З. Полуяхтовой, Е. А. Тупичкиной, Е. А. Филиповой, в которых указывается положительный потенциал использования монотипии как самостоятельного вида художественного творчества соединившего в себе графические и живописные качества, в целях формирования способностей к образному выражению у детей в изобразительной деятельности.

Рассматривая способности к образному выражению у дошкольников в изобразительной деятельности, Н. П. Сакулина подчеркивает, что основа монотипии «это монолог автора со зрителями, поскольку получается единственное и неповторимое изображение, полученное способом отпечатка, где средствами художественного выражения служат в известной степени усвоенные детьми средства графического изображения».

В своих трудах, профессор Е. А. Тупичкина указывает на положительную практику работы с дошкольниками, с использованием элементов монотипии, «содействующую повышению интереса детей к изобразительной деятельности, развитию инициативы и творческой активности ребенка при создании новых образов и идей, путем переработки имеющихся представлений и понятий».

И.А. Лыкова [3] отмечает, что в старшей группе расширяется представление детей о такой технике как монотипия. Монотипия (от греч. *monos* – один, единичный и *typos* - отпечаток) – разновидность печатной графики, выполняемая с помощью одного прикосновения. Рисунок в технике монотипии отличается причудливой формой, интересными цветовыми сочетаниями.

Монотипия предполагает: создание сложных пейзажных изображений при использовании несложных приёмов; развитие воображения и ассоциативного мышления, обусловленное похожестью того или иного силуэта, пятна на определённый объект действительности; формирование определённых навыков рисования (выделение увиденного силуэта, дополнение его необходимыми деталями). Использование этой графической техники способствует пробуждению фантазии и развитию образного мышления, воображения. Такой способ изображения как монотипия – помогает детям лучше усвоить предметы симметричной формы, смешивая краски - закрепить сочетание цвета. Изображения пейзажа, полученные таким способом (ёлочки, зимние деревья) могут быть, как составляющими коллективной, так и индивидуальной работы.

Получить изображение в техники монотипии очень легко: для работы необходим лишь один лист бумаги, который следует сложить пополам. А далее - краска наносится на одну половину, которая прикрывается другой. Сложенный лист проглаживается, и ребенку надо дорисовать образованное пятно до образа. Выполнять рисунок можно и гуашевыми красками, и акварелью, и тушью. Разную фактуру может иметь и бумага: шероховатая (для акварели), гладкая (глянцевая для графических работ или для черчения), рыхлая (писчая), тонкая (калька) и т.д. В технике монотипия можно выделить несколько разновидностей, которые должны знать педагоги [3].

Перед тем как нанести краску на одну половинок листа, смочите его водой (если взяли слишком большое количество воды, уберите излишки бумажной салфеткой). Влажная поверхность создает эффект легко растекания. И в этом случае более подходят акварельные краски.

Монотипия может быть монохромной. Для ее выполнения нужна краска одного цвета. Это может быть акварель, гуашь, тушь. Получив пятно, дорисуйте краской такого цвета, контуром (для рисования по стеклу или ткани), где левой ручкой.

Для получения фактурного пятна лучше воспользоваться гуашью. Монотипия в этом контексте получается наиболее яркой, сочной. Данный вариант монотипии позволяет детям наглядно увидеть результат смешения цветов. Самое главное – наносить краски на лист бумаги, не смешивая лаконичные пятна. Смешивание красок произойдет во время проглаживания листа. От этого пятно становится более выразительным.

Интересные сочетания получаются, если совместить несколько материалов, например гуашь и контур. Гуашь передает рисунку фактурность, а контур создает силуэт, который впоследствии станет основой для будущего образа.

Согласно определению философского энциклопедического словаря, творчество есть деятельность, порождающая новые ценности, идеи, самого человека как творца. Где монотипия занимает достойное место как удивительный вид изобразительного искусства между живописью и графикой, между искусством и психологией. Поскольку монотипия дает возможность поиска изобразительного языка на основе обращения к бесконечным внутренним резервам человека [1].

Эти данные позволили сделать вывод, о целесообразности и эффективности использования монотипии, в процессе развития воображения у старших дошкольников, как важного и необходимого новообразования дошкольного детства.

Вышесказанное позволяет говорить о том, что включение в практику дошкольного учреждения монотипии, как вида художественного творчества будет содействовать повышению интереса детей к изобразительной деятельности, оказывать положительное влияние на развитие их воображения и творческой активности, когнитивного интеллекта, а также является средством гармонизации эмоционального состояния дошкольников.

Литература

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Собр. соч., Т 2 – М.: Педагогика, - 2014. – 149 с.
2. Дьяченко, О.М. Воображение дошкольника. – М.: Знание, - 2014. – с. 211
3. Лыкова, И.А. Изобразительная деятельность в детском саду. Планирование, конспекты занятий, методические рекомендации. М.: Карапуз-Дидактика, - 2013. – с. 256

Развитие коммуникативных универсальных учебных действий при использовании дидактических игр на уроках математики

*А.Г. Дорошина,
студентка 41 НК группы,
О.И. Лупандина,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

Современное образование характеризуется гуманизацией, обращением к личности ребенка, развитием лучших его качеств, формированием разносторонней и полноценной личности. Решение этой задачи требует качественно нового подхода к обучению и воспитанию детей, организации всего образовательного процесса. В первую очередь, это означает отказ от авторитарного способа обучения. Обучение должно быть развивающим, обогащать ребенка знаниями и способами умственной деятельности, формировать познавательные интересы и способности.

Соответственно, должны претерпеть изменения способы, средства и методы обучения. В связи с этим особое значение приобретают игровые формы обучения, в частности, дидактические игры.

Воздействуя на учащихся эмоционально, игры активизируют мыслительную деятельность обучаемых, позволяют сделать учебный процесс привлекательным, интересным. Дидактические игры оказывают большое влияние на развитие познавательной деятельности, так как усвоение детьми знаний и умений происходит в практической деятельности. Это обеспечивает систематическое усвоение знаний учащихся и закрепление их.

В младшем школьном возрасте происходит продолжение формирования личности. Насколько легко ребёнок будет уметь общаться с окружающими его людьми, налаживать контакт, зависит его дальнейшая учебная, рабочая деятельность, его судьба и место в жизни. А именно в этот период закладывается навык брать на себя ответственность за свою речь и

правильно её организовывать, чтобы установить отношения с окружающими людьми. Также закладывается умение дисциплинировать себя, организовывать как личную, так и групповую деятельность, понимание ценности сотрудничества, общения и отношений в совместной деятельности.

В курсе математики можно выделить два тесно взаимосвязанных направления развития коммуникативных умений: развитие устной научной речи и развитие комплекса умений, на которых базируется грамотное эффективное взаимодействие.

К первому направлению можно отнести все задания, сопровождающиеся инструкциями «Расскажи», «Объясни», «Обоснуй ответ».

Ко второму направлению формированию коммуникативных универсальных учебных действий относится система заданий, нацеленных на организацию общения учеников в паре или группе (все задания, относящиеся к этапу первичного применения знаний; к работе над текстовой задачей, осуществляемой методом мозгового штурма и т.д.)

На всех этапах усвоения математического содержания (кроме контроля) приоритетная роль отводится обучающим заданиям. Они могут выполняться как фронтально, так и в процессе самостоятельной работы в парах или индивидуально.

Важно, чтобы полученные результаты самостоятельной работы (как верные, так и неверные) обсуждались коллективно и создавали условия для общения детей не только с учителем, но и друг с другом, что важно для формирования коммуникативных УУД (умения слышать, слушать и понимать партнёра, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга и уметь договариваться учитывая позицию собеседника). Самостоятельно определять и высказывать самые простые общие для всех людей правила поведения при общении и сотрудничестве (этические нормы общения и сотрудничества).

В учебниках предлагаются задания для выполнения в парах и группах, что позволяет ученикам использовать полученные знания на практике.

На уроках математики используют такие игры, как:

- «Лучший космонавт». Дети решают примеры, определяя номер своей ракеты, и пишут пример под соответствующим номером ракеты.
- «Кто быстрее?». Команда выполняет задания быстро и четко. Постройте, используя всех игроков команды: квадрат, треугольник, круг, ромб, угол, букву.
- «Посчитай». Задача – найти сумму всех чисел и назвать результат.
- Установлению связи между устной и письменной нумерацией поможет известная игра «Молчанка».

Применение дидактических игр на примере обучения математике в начальной школе можно разделить на следующие типы:

- Нахождение значений математических выражений. В этом случае можно применить такие типы дидактических игр как игра «кто быстрее», когда команды учащихся соревнуются в заполнении таблиц, получая положительные очки за каждое правильное высказывание и отрицательные за каждую ошибку.

- Сравнение математических выражений. Задание такого вида можно рассматривать как обобщение возможных способов сравнения. Например, нужно сравнить определенные пары выражений.

- Решение уравнений. Здесь можно провести игру «Принеси ответ». Урок проводится в заранее выбранном учителем месте, где ученики могут собрать разнообразный природный материал (шишки, желуди, каштаны, листья, мелкая галька и т.д.). Ученики разбиваются на несколько команд, каждая из которых получает свое задание на сбор какого-нибудь из возможных природных материалов в соответствии с решением того или иного уравнения. Собранные группы предметов сравниваются, принесшие неверное количество отдают фант или выбывают из игры. (Побочным результатом урока является появление большого количества раздаточного природного материала, который учитель использует в дальнейшей работе на уроках в классе).

- Решение задач. В каждом виде изучения вычислений можно использовать игровые формы. Например, такие игры: ромашка; магические квадраты; составим поезд; лестница; угадай число; почтовый ящик; магазин и др.

Используя данные упражнения в системе, у учащихся формируются коммуникативные универсальные учебные действия. Качественно повышается уровень развития детей тогда, когда в деятельности принимают участие все дети класса. Ученики с желанием работают совместно. Формирование универсальных учебных действий, в том числе и коммуникативных, значительно повышает качество образования.

Литература

1. Психолого-педагогические особенности проведения дидактических игр. Под ред. Акшиной А., Акшиной Т., Жарковой Т. М., 1990
2. Бантова М.А. Решение текстовых арифметических задач.// «Начальная школа» №10-11 1989г. МОСКВА. «Просвещение».

Формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников средствами игровых технологий в образовательном процессе

*И.А. Друзева, студентка 41 НК группы,
В.В. Барсукова, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

В соответствии с ФГОС НОО перед современной школой стоит задача организовать процесс обучения таким образом, чтобы он стал одним из ведущих личностных потребностей младшего школьника. Большое внимание уделяется в начальной школе проблеме формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся.

Познавательные универсальные учебные действия – это система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации. Они включают: общеучебные; логические учебные действия; действия постановки и решение проблемы.

Под познавательным развитием личности понимается формирование у учащихся научной картины мира, развитие способности управлять своей познавательной и интеллектуальной деятельностью, овладение методологией познания, стратегиями и способами познания и учения, развитие репрезентативного, символического логического и творческого мышления, продуктивного воображения, произвольных памяти и внимания, рефлексии [1].

В настоящее время многие учителя начальных классов уделяют все больше внимания формированию у младших школьников познавательных УУД средствами игровых технологий.

Понятие «игровые технологии» включает достаточно обширную группу приемов организации педагогического процесса в форме разных педагогических игр. Использование игр в образовательном процессе помогает активизировать деятельность ребенка, развивает познавательную активность, наблюдательность, внимание, память, мышление, поддерживает интерес к изучаемому материалу, развивает творческое воображение, образное мышление, снимает утомление у детей, так как игра делает процесс обучения занимательным для ребенка [2].

По мнению Н. В. Тельтевской, суть деловых игр состоит в имитации реальных или условных ситуаций и процессов, позволяющих на основе коллективного взаимодействия вырабатывать решения и приобретать профессиональные умения и опыт межличностного общения [3].

Педагогические игры по игровой методике классифицируются как

предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игдраматизация. Наиболее интересна категория деловых игр, включающая игры с разной целевой направленностью, - это имитационные игры, где происходит «имитация учебной деятельности в тех или иных искусственно воссозданных ситуациях, при этом участники игры либо исполняют определенные роли, либо выступают в качестве активных зрителей, оценивающих действия участников. Основной целью данной игры является формирование у обучающихся умения реализовать свои замыслы и проекты, оценивать их продвижение.

В рамках выпускной квалификационной работы по теме: «Формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников средствами игровых технологий в образовательном процессе» для формирующего этапа эксперимента мы разработали ряд игр, которые реализовали в ходе государственной практики.

Дидактическая игра «Математическая рыбалка». Все обучающие включены в деятельность, так как эту игру можно использовать на этапе актуализации знаний при проведении устного счета. Цель данной игры: способствовать формированию у обучающихся навыков устного счета. Суть игры заключается в том, что класс делится на несколько команд, каждая команда по очереди берет рыбку и решает примеры. Нужно как можно больше «наловить» рыбок, то есть правильно решить примеры.

Следующая игра называется «Эхо». Цель данной игры: способствовать у обучающихся усвоению знаний о классификации согласных. При выполнении задания игры, детям нужно стать в ряд друг к другу лицом. Один ученик громко произносит звонкий согласный. Другой, как эхо, вторит ему тише, называя парный глухой. Если назван звонкий непарный согласный, ведущий указывает на это – ученик выбывает из игры. Побеждают те ученики, которые в паре правильно назвали согласные. Данную игру можно использовать на этапе первичного закрепления.

Цель игры «Лишнее слово» способствовать формированию у обучающихся навыка классифицировать слова по одному общему признаку и называть его. Для того чтобы сыграть в эту игру, нужно разделить класс на две команды. На доску вывесить ряды слов, в каждой строке по 4 слова, из которых 3 слова можно объединить в одну группу по общему признаку, а одно слово не относится к этой группе. На обратной стороне лишнего слова, написать только его первую букву. По первым буквам можно будет прочесть слово. Предложенную игру можно использовать на этапе постановка целей и задач урока.

Анализ педагогической литературы и собственный опыт позволили сформулировать нам следующие педагогические условия по формированию у школьников познавательных универсальных учебных действий средствами игровых технологий:

- 1) осуществление игровой мотивации школьников;
- 2) четкая организация подготовки, проведения и подведения итогов игры;

3) игра должна быть логически связана с материалом урока и его темой, быть доступной для учащихся данного возраста, соответствовать их интересам и потребностям;

4) дидактические игры должны базироваться на знакомых детям играх. С этой целью важно наблюдать за детьми, выявлять их любимые игры, анализировать, какие игры детям нравятся больше, какие меньше.

Таким образом, игровые технологии, являясь наиболее доступными для младших школьников, помогают сделать любой урок более ярким, а трудный материал, тренировочные упражнения более легкими и интересными.

Литература

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.
2. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. - М.: РПА, 2010.- с.80.
3. Тельтевская Н. В. Формирование системы профессиональных педагогических знаний. Теоретический аспект. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2002. - 127 с.

Роль игр-драматизаций в воспитании нравственных ценностей у старших дошкольников

*О.А. Ерёмкина,
студентка 41ДО группы,
Таранова В.Ф.,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

Игра-драматизация – это творческая деятельность дошкольников, в которой они отражают сюжет, содержание того или иного литературного произведения. Игра-драматизация, как эффективное средство формирования нравственных ценностей рассматривается в трудах А.П. Усовой, З.М. Богуславской, Е.О. Смирновой, Р.И. Жуковской, Н.С. Карпинской, Л.П. Стрелковой. В играх-драматизациях происходит сближение детей с персонажами произведения, что позволяет не только вызвать эмоциональный отклик ребенка, но и создать условия для формирования нравственных ценностей – как в отношении своих сверстников, так и в отношении взрослых. Дошкольники получают возможность «дочувствовать» в процессе

игр-драматизаций то, что было ими пережито во время восприятия сказки. Руководство игрой-драматизацией, как правило, начинается с отбора литературных произведений. Выбор произведений обусловлен задачами социально-нравственного воспитания и осуществляется с учётом следующих положений:

- сюжет должен иметь четко выраженное воспитательное воздействие;
- эмоциональная выразительность персонажей с присущими им нравственными качествами;
- увлекательный сюжет, повторы в тексте, динамичные действия;
- богатый и яркий иллюстративный материал.

С помощью игр-драматизаций дети лучше усваивают идейное содержание произведения, логику и последовательность событий, их развитие и причинную обусловленность. Для развёртывания игр-драматизаций необходимы: возбуждение и развитие интереса к ним у детей, знание дошкольниками содержания и текста произведения, наличие костюмов, игрушек. Костюм в играх дополняет образ, но не должен стеснять ребёнка. Если нельзя сделать костюм, нужно использовать отдельные его элементы, характеризующие отдельные признаки того или иного персонажа: гребешок петушка, хвост лисы, уши зайчика и т. п. Последовательность работы по подготовке к игре-драматизации, по мнению Н.С. Карпинской [1] может быть следующей:

- 1) знакомство с текстом;
- 2) игра-беседа с персонажами;
- 3) повторное чтение-разыгрывание текста;
- 4) беседа по картине и драматизация фрагментов текста;
- 6) подготовка к театральной игре по усвоенному сюжету;
- 7) игра-спектакль по сказке.

Н.С. Карпинская говорит о том, что игра-драматизация, если использовать ее не в жесткой, а в гибкой, подчиненной определенным задачам форме, может дать педагогу прекрасные условия для воспитания нравственных чувств у детей. Игра-драматизация позволяет ребенку психологически сблизиться с героем сказки, пережить его победы и поражения, счастье и беду. Одно это уже раздвигает границы жизненного опыта дошкольника, обогащает его. В играх-драматизациях дети могут в определенных рамках изменять отдельные моменты сюжетной линии, т.е. все хорошее, что пережили ребята во время чтения сказки, они могут реализовать в игре, проявить свою активность, сочувствие, отзывчивость. Эти качества находят соответствующий отклик у детей, исполняющих и положительные, и отрицательные роли.

М.Д. Маханева [2] считает, что игра – это один из основных видов детской деятельности, в процессе которой у дошкольников развивается способность чувствовать эмоциональные состояния окружающих, способность занимать позицию переживающего и, совершая определенные действия, проигрывать различные варианты отношений с другими людьми. В

этом и заключаются развивающие возможности театрализованных игр в нравственном воспитании детей дошкольного возраста.

Современные комплексные вариативные программы предполагают органично решать проблемы воспитания, обучения и развития ребенка от рождения до 7 лет средством игр-драматизаций. В программе «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой [3] в старшем дошкольном возрасте предусматривается создание творческих групп для подготовки и проведения спектаклей, концертов, используя все имеющиеся возможности. Детей старшего дошкольного возраста необходимо учить выстраивать линию поведения в роли, используя атрибуты, детали костюмов, сделанные своими руками, а также предоставлять возможность выступать перед сверстниками, родителями и другими гостями.

Для реализации требований программы воспитателю необходимо выбрать произведение с учётом возраста детей, многократно прочитать его детям, рассмотреть иллюстрации, побеседовать о прочитанном. Для углубления понимания произведения целесообразно предложить пересказать прочитанное. Если содержание позволяет – следует провести рисование или лепку на тему выбранного произведения. Некоторые воспитатели используют и такой прием, как пересказ описываемого события от лица того или иного героя.

Воспитатель принимает участие в сговоре и подготовке игры. На основе содержания произведения с детьми составляется сюжет игры. Обсуждение и распределение ролей происходит как правило вовремя или после проведения игровых этюдов, в ходе которых дети передают образ того или иного героя с помощью вербальных или невербальных средств: дети, давайте вспомним, как мышка бежала к теремку, покажите, как постучалась, каким голоском говорила и т.д. Следует помочь детям в отборе выразительных средств, в правильной передаче образа (мимики, пантомимики, интонации и т.д.). Отбор выразительных средств и приемов должен опираться на понимание детьми сущности образов и идеи произведения. Прямое обучение движениям или мизансценам делает игру нарочитой и искусственной. Воспитатель пользуется вопросом, советом, повторно читает произведение, беседует с детьми.

Таким образом, отмечаем, что игра-драматизация помогает понять нравственную суть литературного произведения и тем самым прививать детям нравственные ценности, приоритетным среди которых являются гуманные проявления сочувствия, заботы, доброты и отзывчивости.

Литература

1. Карпинская, Н.С. Игра – драматизация детей дошкольного возраста / Н.С. Карпинская // Дошкольное воспитание. – 2010. – №12. – С. 17-22
2. Маханева, М.Д. Театрализованные занятия в детском саду/ М.Д. Маханева. – М.: Творческий Центр Сфера, 2011. – 196 с.
3. От рождения до школы: примерная общеобразовательная программа

дошкольного образования. [Электронный ресурс]. Электрон, дан. – URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Ot-rojdenia-do-shkoli.pdf/> (дата обращения: 04.01.2019)

Формирование исследовательских умений младших школьников в ходе выполнения межпредметного проекта

*Д.Е. Жиликова,
Тульская область,
«Чернский профессионально-педагогический колледж»,
студентка 4 курса,
Е.Н. Фадеева, научный руководитель*

Ни для кого не секрет, что детская потребность в исследовательском поиске обусловлена биологически: всякий здоровый ребенок рождается исследователем. Постоянно проявляемая исследовательская активность – это нормальное, естественное состояние ребенка, он настроен на познание мира и хочет его познавать. Именно это внутреннее стремление к познанию через исследование порождает исследовательское поведение и создает условия для формирования исследовательских умений.

Совсем недавно считалось, что исследовательские умения для большинства людей – ненужная роскошь. Но жизнь не стоит на месте: для того чтобы выжить, современному человеку все чаще приходится проявлять исследовательские умения. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования говорится, что учебное исследование и проектирование в начальной школе из экспериментальных педагогических технологий переходят в общепринятые и общеобразовательные. Следовательно, образовательный процесс в школе должен быть направлен на достижение такого уровня образованности учащихся, который был бы достаточен для самостоятельного творческого решения мировоззренческих проблем теоретического или прикладного характера. Однако в школе уже много лет обучение строится на репродуктивной деятельности, направленной на усвоение уже готовых, кем-то добытых истин. И как результат – у ребенка в значительной мере утрачиваются исследовательские умения. Это обуславливает актуальность выбранной темы исследования.

Объект исследования: процесс формирования исследовательских умений младших школьников.

Предмет исследования: выполнение межпредметного проекта с целью формирования исследовательских умений младших школьников.

Цель исследования: теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная проверка возможности формирования исследовательских умений младших школьников в ходе выполнения межпредметного проекта.

Задачи исследования:

- выявить составляющие исследовательских умений младших школьников;
- раскрыть понятие «межпредметный проект»;
- рассмотреть методические аспекты выполнения межпредметного проекта в начальной школе;
- определить уровень сформированности исследовательских умений учащихся экспериментального класса;
- разработать и апробировать методический и дидактический материал для формирования исследовательских умений младших школьников в ходе выполнения межпредметного проекта по произведению Г. Остера.
- экспериментально проверить эффективность разработанных методических и дидактических материалов в формировании исследовательских умений младших школьников.

Гипотеза исследования: выполнение межпредметного проекта будет способствовать формированию исследовательских умений младших школьников.

Исследование состоит из двух частей: теоретической и практической. В теоретической части раскрыты основные понятия «исследовательские умения» и «межпредметный проект», а также описаны методика выполнения межпредметного проекта, способствующего формированию исследовательских умений младших школьников. В практической части подробно описаны этапы проведения эксперимента.

Раскрывая понятие «исследовательские умения», мы останавливаемся на классификации А.И. Савенкова, который выделяет умения: видеть проблемы, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать; наблюдать; проводить эксперименты; делать умозаключения и выводы; структурировать материал; готовить тексты собственных докладов; объяснять, доказывать, защищать свои идеи [1].

Под межпредметным проектом мы понимаем проект, который предполагает использование знаний по двум и более предметам и чаще всего используется в качестве дополнения к урочной деятельности [2].

Экспериментальная работа осуществлялась во 2 классе МКОУ Каменского района Тульской области «Языковская основная школа». В эксперименте принимали участие 10 учащихся.

На констатирующем этапе по методике А.И. Савенкова был выявлен уровень сформированности исследовательских умений учащихся 2 класса. Анализ результатов диагностики показал, что лучше всего у обучающихся сформированы умение наблюдать и умение классифицировать, больше всего ошибок обучающиеся допустили в заданиях на умение видеть проблему, ставить вопросы, формулировать гипотезу, экспериментировать и делать выводы.

На формирующем этапе было составлено тематическое планирова-

ние внеурочных занятий по формированию исследовательских умений младших школьников в ходе выполнения межпредметного проекта; разработаны методические и дидактические материалы для проведения таких занятий и проведен цикл внеурочных занятий по выполнению межпредметного проекта на материале сказочной повести Г. Остера «38 попугаев».

Занятия проводились два раза в неделю. Свою работу мы постарались организовать так, чтобы внеурочные занятия были интересными, познавательными, способствующими формированию исследовательских умений младших школьников.

На первом занятии «Будем знакомы» дети исследовали формулы знакомств в мире людей (жителей России и Африки) и животных (попугаев, обезьян, змей и слонов). Кроме этого были изучены представители флоры и фауны Африки, описанные Григорием Остером в произведении.

На занятиях «Это я ползу» перед обучающимися встала проблема: как измерить удава. Дети выдвинули гипотезу и пытались ее доказать. В качестве измерения изначально была определена единица – дециметр (во 2 классе изучается концентр «сотня», а удав средней длины 4 м = 400 см). Вслед за автором модель удава реального размера измеряли животными. Учащиеся пришли к выводу, что Григорий Остер был прав, т.к. на самом деле удава можно измерить 38 попугаями, 5 мартышками и 2 слонятами. Кроме этого второклассники попытались применить для определения размера удава старинные меры длины (локоть, пядь, ладонь).

На следующем занятии «Куда идёт слонёнок» перед учащимися встала проблема: как определить направление движения или местонахождения объекта или предмета. На занятии изучались «Ориентирование по окружающим признакам в природе», «Ориентирование по компасу», «Ориентирование по Солнцу» и «Ориентирование по звёздам». Ребята определяли с помощью компаса месторасположение предметов в классе (доска, стол, цветок, компьютер). Затем с помощью компаса и карты искали клад.

Последнее занятие «Великое закрытие» имело пропедевтический характер. Мы изучали рассказ «Великое закрытие», где герои задавались вопросом: «Почему падают орехи и яблоки?». Для ответа на поставленный вопрос учащимся предстояло познакомиться с законом Всемирного Тяготения.

В ходе каждого занятия учащиеся оформляли часть одного межпредметного проекта. На итоговом занятии проводили защиту всей работы.

Сформированность исследовательских умений младших школьников, после выполнения межпредметного проекта, мы так же измерили с помощью теста, соблюдая те же условия, что и на констатирующем этапе. Показатели изменились в лучшую сторону. Обучающиеся абсолютно безошибочно ответили на вопросы, которые проверяли умение выдвигать гипотезы, а также задания на умения видеть проблемы, классифицировать, наблюдать были выполнены на высоком уровне. Анализ данных исследо-

вания позволяет отметить положительную динамику формирования исследовательских умений в ходе выполнения межпредметного проекта.

Литература

1. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – Самара, 2011. – 224 с.
2. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. – М., 2008 – 192 с.

Обучение рисованию детей 2 младшей группы в процессе ознакомления с творчеством художников – иллюстраторов

*К.А. Жукова,
студентка 3.1.очно – заочной формы обучения,
Л.В. Потапова,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

Рисование - преимущественный вид детского творчества в раннем возрасте. У детей четвертого года жизни совершенствуются и развиваются многие психические процессы: восприятие, мышление, память. Постепенно у детей формируются представления об основных цветах, форме предметов. В этом возрасте детей учат передавать в рисунке предметы разной формы: круглой, прямоугольной, треугольной, а также состоящие из прямых линий и их пересечений. Дети осваивают изображение предметов, состоящих из одной или нескольких частей разной величины. Чтобы выработать у детей свободу творческого решения, необходимо научить их формообразующим движениям: сначала более простым, а затем более сложным. Это позволяет детям изображать все более разнообразные предметы и явления окружающего мира. Чем лучше ребенок овладеет формообразующим движением во второй младшей группе, тем легче и свободнее он будет создавать изображения любых предметов.

По мнению С.В. Погодиной [3], именно четырехлетние дети достаточно хорошо владеют карандашом и кистью как средством, передающим настроение, эмоции и ощущения. Ребенок непосредственно передает свое отношение к изображаемому, обозначает на листе существенные признаки предмета, может заменить объект каким-либо знаком. Дошкольник приобретает знания через тесный контакт с материальным миром. Именно в этом возрасте для ребенка не представляет особого труда спроецировать чувственный опыт на цвет, линию, форму. Маленький ребенок говорит руками, не обладая пока возможностью выразить в полной мере свои чувства и

ощущения словесно. Речью ребенка становится рисунок, умение творить на листе, поэтому очень важно предоставить ребенку свободу действий и богатый выбор изобразительных средств

Книжная графика – иллюстрация относится к изобразительным видам искусства. Основным художественным средством искусства иллюстрации для детей является образное реалистическое раскрытие идей литературы и явлений жизни, смысла всего, что нас окружает. Оно опирается на образность детского мышления [1].

Создание художественного образа в иллюстрации для детей осуществляется с помощью комплекса специфических средств художественной выразительности графики – рисунка, цвета, композиции книжной страницы, макета книги в целом.

Книга представляет собой сложный комплекс искусства слова, техники печати и изображения (иллюстрации). В отечественной иллюстрации к детской книге имеет богатые тенденции. Несколько поколений художников посвятили этому благородному делу всю жизнь и создали книги, ставшие своеобразными эталонами. Е. Д. Поленова, И. Я. Билибин, А. Н. Бенуа, Г. Н. Нарбут, В. А. Милашевский, В. В. Лебедев, В. М. Понашевич, Е. Н. Чарушин, Е. М. Рачев и другие иллюстрировали книги, на которых воспитывались не одно поколение.

Иллюстрации к книгам обогащают замыслы детей, направляют на решение оригинальных композиций, дают возможность искать свои способы передачи задуманного. От ясности, простоты, лаконичности выражения сюжета в иллюстрациях зависит понимание детьми картинок и использование их в целях влияния на детский рисунок.

Для развития умения создавать рисунок необходимо научить детей владеть основными способами творческого решения. В этом неоценимую помощь окажет показ произведений книжной графики [2].

Под влиянием целенаправленного показа произведений художников детской книги обогащается содержательная сторона образа в детском рисунке, расширяется тематика, происходит конкретизация замысла, проявляется ярко выраженное эмоциональное отношение к герою, сюжету. Иллюстративный материал содействует нахождению ребенком различных способов воплощения замысла – в создании выразительных образов, при использовании колорита, формы, композиции. Он формирует в детях любовь к прекрасному, высокие эстетические чувства, художественный вкус, любовь к Родине. Е. А. Флерица отмечала: «...картина, особенно для детей младшего возраста, является чрезвычайно важным педагогическим материалом, более убедительным и острым, чем слово, благодаря своей реальной зримости».

Образы, создаваемые хорошим художником – иллюстратором, – это прекрасные образцы самобытного творчества. Вглядываясь в них, ребенок получает истинную радость и удовлетворение от творческих открытий художника, от внутреннего создания литературных и художественных образов, дающих простор его воображению и собственному творчеству.

Обучение рисованию детей второй младшей группы в процессе ознакомления с творчеством художников-иллюстраторов требует от воспитателей методически грамотной организации занятий и соблюдения методики его проведения.

Задача взрослого – вызвать интерес к книге, к содержащимся в ней рисункам, желание их рассматривать, эмоционально откликнуться на них, обращать внимание на некоторые средства выразительности: форму, цвет, позу. Для детей младшего дошкольного возраста очень важно узнавать в рисунке знакомые предметы. Поэтому слово воспитателя направляется на то, чтобы помочь ребенку уловить сходство со знакомыми предметами, называть их, определять отличительные признаки (цвет, величину, форму) [6].

Выбор иллюстраций – важный момент в подготовке к занятию. О неразрывности текста и иллюстрации в детской книге единодушно заявляют и писатели, и художники. К. Чуковский сформулировал это так: «... наши стихотворения должны быть графичны, то есть в каждой строфе, а порою и в каждом двустишии должен быть материал для художника, ибо мышлению младших детей свойственна абсолютная образность... Стихи, печатаемые без рисунков, теряют чуть не половину своей эффективности» [2].

Дети четвертого года жизни могут увидеть характер героев (добрый, злой, хитрый). Поэтому задаются вопросы не только на узнавание образа, но и определение характера героев. Воспитатель должен комментировать ответы детей и побуждать их фантазировать. Учить детей замечать характер героев через цвет, жесты, позу, выражение лица, глаз и т.д. В этом возрасте предлагается рассматривать следующие произведения: иллюстрации Елены Лось к сборнику «Колыбельные», иллюстрации Юрия Васнецова и Е. Рачова, рисунки В. Конашевич к сказкам К. Чуковского и др. Главное условие – конкретность, верность тексту [1].

Методика занятий направлена на освоение способов изображения предметов, окружающих ребенка в жизни, на умение выражать сюжетно-игровой замысел, на освоение изобразительных и технических навыков.

Как отмечает Н.А. Курочкина[2], рассматривание иллюстраций – это косвенный метод обучения детей изобразительной деятельности, т.е. иллюстрации нужно рассматривать после наблюдений, как дополнительный прием, помогающий перевести наглядные образы при непосредственном восприятии в графические, а также преодолеть стереотипность рисования. Знакомство детей с художниками-иллюстраторами детских книг позволяет решать задачи как нравственного, так и эстетического воспитания, а также способствует эмоциональному развитию детей.

Таким образом, задача воспитателя состоит в том, чтобы создать условия, при которых дети могут учиться рисовать, при этом успешно знакомясь с творчеством художников-иллюстраторов. От педагога требуется не только детальное соблюдение методики обучения рисованию младших дошкольников, но и параллельно творческое преобразование существующей методики, что обеспечит ее эффективность.

Литература

1. Грибовская, А.А. Ознакомление дошкольников с графикой и живописью.– М.: Педагогическое общество России, 2013. – 192 с.
2. Курочкина, Н.А. Детям о книжной графике. – СПб.: Пресс-Детство, 2000. – 189 с.
3. Погодина, С.В. Творческое становление ребенка-дошкольника в процессе ознакомления с искусством // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2009. – С. 37-41

Развитие внимания младших школьников с гиперактивным поведением на индивидуальных коррекционных занятиях

*А.Ю.Журавель, студентка 41КП группы,
С.В. Воробьева,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

Школа – это сложившаяся система норм, правил, требований, регламентирующих жизнь ребёнка. Каким бы не пришёл ребёнок в школу, он должен соответствовать этим рамкам. Самочувствие ребёнка в школе определяется отношением к нему образовательного института. В настоящее время в системе образования России создаётся режим наибольшего благоприятствования для детей, имеющих небольшие нарушения в своём развитии. Проблема воспитания и обучения детей с индивидуальными особенностями развития является одной из наиболее важных в педагогической психологии.

Дети с особенностями развития внимания и гиперактивностью относятся к категории нормального развития и подлежат обучению в массовой общеобразовательной школе. Вместе с тем, обучающиеся с СДВГ имеют специфические особенности развития психики, поведения и деятельности, которые без специально организованной психологической помощи, обуславливают низкий уровень готовности к обучению в школе, трудности школьной адаптации и проблемы в усвоении программного материала.

На сегодняшний день становится актуальной проблема изучения психологических особенностей детей этой категории и формирования их готовности к обучению в школе. Данный вопрос остается в педагогической психологии малоизученным. Исследующие проблему гиперактивного поведения как одно из проявлений целого комплекса нарушений, отмечаемых у таких детей, считают, что основной дефект связан с недостаточно-

стью механизмов внимания и тормозящего контроля. Поэтому подобные нарушения более точно классифицируются как «синдром дефицита внимания» (Заваденко Н.Я., Успенская Т.Ю.).

Растет число детей, потерявших интерес к учебе, снизился их интеллектуальный уровень, снизилась концентрация внимания, все это обуславливает необходимость разработки практических психолого-педагогических средств по увеличению потенциальных возможностей обучающихся.

Внимание – это особое состояние сознания, благодаря которому субъект направляет и сосредотачивает познавательные процессы для более полного и четкого отражения действительности. У школьника, как бы талантлив или способен он ни был, всегда будут пробелы в знаниях, если его внимание недостаточно развито, и он часто бывает невнимательным или рассеянным на занятиях. Внимание в значительной мере определяет ход и результаты учебной работы.

Одной из распространенных форм нарушений поведения в детском возрасте является гиперактивность – состояние, при котором активность и возбудимость человека превышает норму. Гиперактивность проявляется расстройствами внимания, двигательной расторможенностью и импульсивностью поведения. Кроме того, для большинства детей с этим синдромом характерна двигательная неловкость, неуклюжесть, у таких детей имеются проблемы с концентрацией внимания, выраженная отвлекаемость.

Для развития внимания у детей с гиперактивным поведением можно выделить определенные виды занятий. Их числу относятся специальные задания, упражнения, игры, которые могут быть использованы учителем. Начинать заниматься с гиперактивным ребенком лучше индивидуально и только потом постепенно вводить его в групповые упражнения и игры, так как индивидуальные особенности таких детей мешают им сосредоточиться на том, что предлагает взрослый, если рядом есть сверстники. Кроме того, невыдержанность ребенка и его неумение придерживаться правил групповой игры могут провоцировать конфликты среди играющих.

Используемые в коррекционной работе упражнения должны быть подобраны в следующих направлениях:

- игры на развитие внимания;
- игры и упражнения для снятия мышечного и эмоционального напряжения (релаксации);
- игры, развивающие навыки волевой регуляции (управления);
- игры, способствующие закреплению умения общаться.

Рассмотрим некоторые из них.

Игры для развития внимания:

«Корректор».

Это упражнение дети обычно любят за то, что она дает им возможность почувствовать себя взрослыми и важными. Для начала нужно объяснить им смысл непонятого слова «корректор». Вспомните с ребенком его

любимые книги и детские журналы. Встречал ли он в них когда-нибудь ошибки и опечатки? Конечно, нет, если речь идет о хорошем издательстве. А ведь авторы тоже могут допускать ошибки. Кто же занимается их исправлением и не пропускает в печать разные «опечатки»? Этот важный человек и есть корректор. Предложите ребенку поработать на такой ответственной должности.

Возьмите старую книгу или журнал, где есть большие тексты. Договоритесь с ребенком о том, какая буква сегодня будет условно «неправильной», то есть какую букву он будет вычеркивать. Затем выберите фрагмент текста или засекуте время работы (не более десяти минут). Когда пройдет это время или будет проверен весь выбранный отрывок, проверьте текст сами. Если учащийся действительно отыскал все нужные буквы, то обязательно похвалите его.

Примечание. Описанную игру желательно проводить с невнимательными детьми систематически. Тогда она станет эффективным инструментом, способным исправить этот недостаток. Если же учащийся уже без труда справляется с заданием, то можно его усложнить следующими способами. Во-первых, можно предложить корректору вычеркивать не одну букву, а три, причем разными способами. Так, например, букву «М» нужно вычеркивать, букву «С» подчеркивать, а «И» обводить в кружок. Во-вторых, можно вносить шумовые помехи, которые будут отвлекать ребенка от работы над заданием.

«Учитель».

В младшем школьном этом возрасте дети легко отождествляют себя с учителем и с удовольствием побудут на его месте.

А вот педагогу, наоборот, придется представить себя нерадивым школьником и подготовиться к уроку, списав несколько предложений из книги. При этом вы должны допустить в своем тексте несколько ошибок. Лучше не делать орфографических или пунктуационных ошибок, ведь ребенок может не знать некоторых правил. Зато можно допускать пропуски букв, изменения окончаний, несогласованность слов в лице и падеже. Пусть учащийся войдет в роль учителя и проверит вашу работу. Когда все ошибки будут найдены, предложите ему поставить оценку за такое списывание.

Примечание. Если у вас неразборчивый почерк, то лучше напечатать текст с ошибками или написать печатными буквами.

Игры для релаксации:

«Прикосновение».

Эта игра поможет ребенку расслабиться, снять напряжение, повысит его тактильную восприимчивость.

Подготовьте предметы, сделанные из различных материалов. Это могут быть кусочки меха, стеклянные вещи, деревянные изделия, вата, что-нибудь из бумаги и т. д. Положите их на стол перед ребенком. Когда он их рассмотрит, предложите ему закрыть глаза и попробовать догадаться, чем вы прикасаетесь к его руке.

Примечание. Можно также прикасаться к щеке, шее, колену. В любом случае ваши касания должны быть ласковыми, неторопливыми, приятными.

Игры, развивающие волевую регуляцию:

«Молчу - шепчу - кричу».

Как вы наверняка заметили, гиперактивным детям трудно регулировать свою речь – они часто говорят на повышенных тонах. Эта игра развивает способность осознанно регулировать громкость своих высказываний, стимулируя учащегося говорить то тихо, то громко, то вообще молчать. Выбирать одно из этих действий ему предстоит, ориентируясь на тот знак, который вы ему показываете. Заранее договоритесь об этих знаках. Например, когда вы прикладываете палец к губам, то ребенок должен говорить шепотом и передвигаться очень медленно. Если вы положили руки под голову, как во время сна, ребенку следует замолчать и замереть на месте. А когда вы поднимете руки вверх, то можно разговаривать громко, кричать и бегать.

Примечание. Эту игру лучше заканчивать на этапе «молчу» или «шепчу», чтобы снизить игровое возбуждение при переходе к другим занятиям.

Коммуникативные игры:

«Разговор через стекло».

Помогите учащемуся представить, что он находится на пятом этаже дома. Окна плотно закрыты, звук сквозь них не проникает. Вдруг он видит внизу на улице своего одноклассника. Тот что-то пытается ему передать и отчаянно жестикулирует. Пусть ребенок постарается понять, какую информацию до него пытаются донести. Когда вы в роли одноклассника будете пытаться изобразить загаданное вами предложение, то можно использовать не только мимику, жесты и движения, но и подручные средства. Например, если вы хотите передать ученику за стеклом, что уроков сегодня не будет, то можно изобразить это не только радостью, но и, делая вид, что выкидываете портфель. Если ребенок не может догадаться, что вы показываете, то пусть пожмет плечами. Тогда попробуйте показать то же самое каким-то другим способом. Если же у него готов какой-то ответ, то в данной игре можно его произнести вслух. Если ребенок верно отгадал только часть предложения, то вы сможете повторить правильную часть, а остальную пусть снова отгадывает. В следующий раз поменяйтесь с ним ролями. Персонажи, пытающиеся что-то вам поведать с земли, тоже могут меняться: представьте там и бабушку, и соседку, и учительницу и пр.

Примечание. Эта игра тренирует невербальное мышление, а также фокусирует внимание ребенка на другом человеке, на том, что тот хочет ему передать. Таким образом, развивается способность понимать других людей, быть внимательным к их различным поведенческим проявлениям.

Все упражнения на развитие внимания у детей младшего школьного возраста проводятся в паре – педагог и обучающийся. Такие совместные задания не только развивают концентрацию, но и создают доверительную

атмосферу. При этом качество обучения в школе значительно повышается. Их систематическое применение способствует повышению эффективности психолого-педагогической работы по развитию внимания у детей младшего школьного возраста. Предлагаемые задания и игры рекомендуется использовать с учащимися в целях профилактики невнимательности и повышения уровня развития внимания, так и на индивидуальных занятиях с отдельными учащимися.

Литература

1. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – 3-е изд.: перераб. и доп./ А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина – М., 2000. – 197с.
2. Брызгунов, И. П. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях / И.П. Брызгунов – М., 2001. – 113с.
3. Немов, Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. в 3 кн. Кн.1. Общие основы психологии. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 688с.
4. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения, коррекционные программы. Ярославль: Академия Развития, 2004л. – 206 с.
5. Ясюкова, Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе: Методическое руководство. СПб.: ГП «Иматон», 1999. – 178 с.

Формирование личностных универсальных учебных действий средствами коллективной и групповой формы организации деятельности

*З.В. Злобина, студентка 41-НК,
В.В. Барсукова, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

Современный мир диктует новые требования к образованию. Прогресс не стоит на месте: совершенствуется техника, появляются новые открытия в области науки. Все новшества коренным образом меняют жизнь людей и уровень их восприятия поступающей информации. В связи с этим главным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта является не только овладение предметными знаниями, но и универсальными учебными действиями, если раньше школьнику было доста-

точно дать готовый материал для запоминания, то сейчас необходимо его «научить учиться». Образовательный процесс берет на себя главную функцию – научить добывать знания и пользоваться ими [2].

Формирование универсальных учебных действий, овладение которыми даёт широкую ориентацию в различных предметных областях познания, реализуется в ходе изучения учебных дисциплин. Однако возникает актуальная проблема – для формирования личностных универсальных учебных действий предметного содержания недостаточно и необходимо искать новые подходы и средства. Ведь именно личностные действия создают базу для сложного и многопланового процесса – нравственного развития личности.

Личностные универсальные учебные действия – важный компонент в современной системе образования, которая ориентирована на развитие и саморазвитие обучающегося, становление его как личности с учетом его индивидуальных особенностей. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предлагает портрет младшего школьника, в котором личностное самоопределение, система ценностных ориентаций школьника и моральное оценивание становятся одними из ведущих качеств обучающихся [4].

В младшем школьном возрасте обучающиеся обладают высокой восприимчивостью к усвоению моральных и конвенциональных норм. Ведущая деятельность – учение, обеспечивающая не только усвоение знаний, но и овладение способами решения различных нравственных и умственных задач, является основным источником развития морального самосознания младших школьников.

Плотно связано между собой нравственное и интеллектуальное развитие ребенка. Овладение разнообразными способами работы с учебным материалом, развитие мышления воздействует на усвоение детьми нравственных знаний. Формирование нравственности происходит в школе на всех уроках. Воспитывает не только содержание, методы и организация обучения, но и атмосфера, складывающаяся на уроке, взаимоотношения с педагогом и одноклассниками. Ученик так же воспитывает себя и сам, превращаясь из объекта в субъект воспитания. Для нравственного развития важно, чтобы обучение было организовано как коллективная деятельность, пронизанная высоконравственными отношениями [1].

Следовательно, эффективным средством формирования личностных универсальных действий является организация совместной деятельности обучающихся на уроке. Младший школьник успешнее овладевает неизвестными операциями, действиями и знаниями именно при сотрудничестве со сверстниками. Коллективная и групповая деятельность помогают формировать положительное отношение к обучению и познавательной деятельности, обеспечивают высокий уровень результативности обучающихся, содействуют созданию доброжелательной обстановки, включают младшего школьника в ситуацию успеха [3].

Ситуации взаимодействия, в том числе и конфликтные, помогают

осваивать различные культурные способы поведения, формируют базовые нравственные ценности, развиваются способности к культурной самореализации в социуме. Эффективность использования групповых и коллективных форм работы доказывают на практике учителя, которые формируют личностные универсальные учебные действия с помощью смоделированных ситуаций сотрудничества.

В рамках выпускной квалификационной работы по теме: «Формирование личностных универсальных учебных действий средствами коллективной и групповой формы организации деятельности» для уроков, проведенных на формирующем этапе эксперимента, мы разработали ряд дидактических игр, которые были реализованы в ходе государственной практики.

Дидактическая игра: «Литературные эксперты». Класс делится на группы по четыре человека, в каждой группе есть собственные роли. Ученикам необходимо договориться об их распределении и выполнить предложенное задание:

1. «Чтец» - готовит выразительное чтение стихотворения.
2. «Дизайнер» - создает обложку произведения.
3. «Сыщик» - находит в тексте эпитеты, сравнения, объясняет их.
4. «Эксперт» - выбирает подходящую по смыслу поговорку к произведению.

Другая дидактическая игра «Литературоведы» проводилась на уроке литературного чтения по теме: Н. Носов «Федина задача». Класс был поделен на группы, где каждая получила индивидуальное задание:

1. «Мыслители» - составляют синквейн.
2. «Исследователи» - решают задачу из текста произведения.
3. «Аналитики» - подбирают поговорки и пословицы к рассказу из предложенного списка.
4. «Консультанты» - составляют советы, как правильно готовить домашнее задание.

В дидактической игре «Расскажи товарищу» задействованы пары сменного состава по четыре человека. Каждый обучающийся получает карточку с отрывком из текста, его необходимо прочитать второму ученику, выслушать пересказ другого ученика и задать вопросы. После нужно пересказать текст второго ученика и ответить на его вопросы. Затем ученики меняются партнерами – они пересказывают две части, задают вопросы, выслушивают встречный пересказ.

На уроке окружающего мира обучающиеся задействованы в дидактической игре «Государство». Ученикам дается задание – разбиться на группы и представить, что они оказались на другой планете, где нужно создать собственное государство (придумать название, флаг, герб, выбрать управляющего страной). Благодаря данной игре дети разрабатывают модель собственного государства.

Коллективные и групповые формы организации деятельности на уроке оказывают влияние на успешное формирование личностных универ-

сальных учебных действий при соблюдении некоторых педагогических условий:

- коллективное сотрудничество должно быть направлено на реализацию познавательной задачи, которая помогает развивать мотивацию к учению, делает эмоционально значимым и ценным для ребёнка путь поиска ответа;

- для обучающихся следует составлять правила совместной работы, исходя из которых, они смогут проводить рефлексию, как собственной деятельности, так и коллективной;

- сотрудничество должно побуждать обучающихся в процессе выполнения задания к совместному обсуждению его решения, они должны выступать и в роли ученика, и в роли учителя;

- нужно объяснять младшим школьникам, что каждый член коллектива отвечает, как за свою часть работы, так и за общее дело, каждый участник имеет право на свободный обмен мнениями и конструктивную критику;

- необходимо организовывать коллективную рефлексию, в которой все члены группы будут принимать участие в общей оценке совместной работы.

Таким образом, можно сделать вывод, что личностные универсальные учебные действия – очень важный компонент образовательного процесса. Бесспорно, коллективная и групповая формы организации деятельности на уроках являются хорошим средством для формирования мотивации учения, нравственных качеств, коммуникативных умений и умений сотрудничества.

Литература

1. Абрамова, Г. С. Практическая психология // Г. С. Абрамова. – М., 2004. – 471с.
2. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.. – М. : Просвещение, 2010. – 151 с.
3. Жадейко, Г.В. Организация коллективного способа обучения на уроках в начальных классах/ Дятлово, 2009.- 47с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010.

Развитие регулятивных универсальных учебных действий младших школьников на уроках русского языка

*А.М. Исламова, студентка 41НК группы,
Г.М. Ганзикова, научный руководитель,
областное государственное автономное профессиональное образо-
вательное учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

Сегодня школа стремительно меняется, чтобы соответствовать требованиям современности. Главное же изменение в обществе, влияющее на ситуацию в образовании – это ускорение темпов развития. Учителю начальных классов необходимо переосмыслить цели и ценности начального образования, сформулированные в Федеральном государственном образовательном стандарте.

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. В широком значении «универсальные учебные действия» – это действия, направленные на саморазвитие и самосовершенствование учащихся путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком смысле – это совокупность учебных действий учащегося, обеспечивающих его социальную компетентность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [1].

Обучающиеся овладевают личностными, регулятивными, познавательными и коммуникативными учебными действиями в процессе изучения разных учебных предметов. Безусловно, каждый учебный предмет раскрывает различные возможности для формирования универсальных учебных действий, определяемые, в первую очередь, его функцией и предметным содержанием.

Важное место в формировании умения учиться занимают регулятивные универсальные учебные действия. По замыслу авторов стандарта, «в сфере регулятивных универсальных учебных действий выпускники овладеют всеми типами учебных действий, включая способность принимать и сохранять учебную задачу, планировать ее реализацию (в том числе во внутреннем плане), контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение» [6]. Рассмотрим каждый компонент регулятивных универсальных учебных действий:

- целеполагание (постановку учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимися, и того, что ещё неизвестно);
- планирование (определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата, составление плана и последовательности действий);
- прогнозирование (предвосхищение результата и уровня усвоения знаний);

- контроль (сличение способа действия и его результата с заданным эталоном для обнаружения отклонений и отличий от эталона);
- коррекция (внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата);
- оценка (выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения);
- саморегуляция (способность к мобилизации сил и энергии, волевому усилию и преодолению препятствий).

Задания для диагностики и формирования регулятивных универсальных учебных действий могут быть самыми разнообразными: «преднамеренные ошибки»; поиск информации в предложенных источниках; взаимоконтроль; взаимный диктант; умение оценивать свою работу; «ищу ошибки»; контрольный опрос на определенную проблему [4].

Рассмотрим подробнее приемы овладения действиями целеполагания и планирования, необходимые для формирования регулятивных УУД. Целеполагание важно для организации учебной деятельности. Научить младших школьников целеполаганию, формулированию темы урока на уроках русского языка возможно в ходе введения в урок проблемного диалога, проблемной ситуации для определения обучающимися границ знания - незнания и ответов на вопросы «Зачем?», «Для чего нам это необходимо?».

Проблемная ситуация создается с учетом реальных противоречий, значимых для детей. Только в этом случае она является мощным источником мотивации их познавательной деятельности, активизирует и направляет их мышление. Поэтому на этом этапе урока необходимо создавать условия для формирования у учащихся положительной мотивации, чтобы ученик понял, что он знает и чего не знает, и, самое главное, захотел это узнать.

Существует три основных метода постановки учебной проблемы:

- 1) побуждающий диалог, требующий последовательного осуществления действий: создание проблемной ситуации, побуждение к формулированию учебной программы, принятие от учеников формулировок;
- 2) подводящий диалог - это система сильных вопросов и заданий, которые пошагово приводят к формулировке темы (вспомним, повторим, сравним, выделите «лишнее»);
- 3) сообщение темы с мотивирующим приёмом (использование стихов, загадок с целью вызвать интерес учащихся).

В какой бы форме ни создавалась проблемная ситуация, после выполнения практического задания, полученные результаты необходимо озвучивать фронтально (например, с помощью фразы «Посмотрим, как вы справились заданием»), чтобы разброс мнений стал очевидным для всех учащихся. В этот момент и возникает проблемная ситуация с удивлением.

Например, на уроке русского языка при изучении темы «Чередующиеся гласные в корне» ученики видят на доске слова с одинаковыми кор-

ниями, но разными гласными в них. Это вызывает недоумение, и многие считают, что допущена ошибка при написании. Возникает диалог, в процессе которого формулируется проблема и планируются пути ее решения. Так, на данном этапе урока происходит формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий.

Побуждающий диалог помогает ученикам осознать противоречия: «Задание было одно? А как вы выполнили его? Почему так получилось? Чего мы ещё не знаем?» Заканчивается побуждающий диалог одной из двух возможных фраз: «Какой возникает вопрос?» или «Какая будет тема урока?». Далее учитель фиксирует на доске сформулированную школьниками учебную проблему (вопрос для исследования или тему урока). На этом этап постановки проблемы завершается.

На наш взгляд, особое место среди всех регулятивных УУД занимает планирование. Умение правильно распределить свое время на уроке помогает быстро и четко достичь поставленной цели. Задача учителя – научить ребенка умению планировать свои действия на уроке в условиях ограниченного учебного времени.

План решения учебной задачи может быть предложен учителем в устной форме: познакомимся с новым звуком; узнаем букву этого звука; научимся читать слова с новой буквой. Для формирования универсальных учебных действий планирования собственной учебной деятельности эффективны следующие приёмы:

- обсуждение готового плана решения учебной задачи;
- работа с деформированным планом решения учебной задачи;
- использование плана с недостающими или избыточными пунктами;

составление своего плана решения учебной задачи.

- использование графического плана урока из условных обозначений учебника.

Для детей младшего школьного возраста планирование является сложным действием. Важнейший шаг в обучении планированию – перевод внешних действий в умственный план. Управление обучением должно быть гибким. Вначале учащиеся действуют по образцам и алгоритмам, предложенным учителем, а затем они сами планируют действия, составляют их алгоритмы. Например, алгоритм «Как разобрать слово по составу»:

- изменить форму слова, выделить окончание, обозначить;
- выделить основу – часть слова без окончания, обозначить;
- подобрать однокоренные слова, выделить общую часть слова – корень, обозначить;

- посмотреть на оставшиеся части слова: если есть часть слова перед корнем - это приставка, обозначить; если есть часть слова между корнем и окончанием

- это суффикс, обозначить.

Приведём примеры заданий, которые способствуют развитию регулятивных действий. Задание «Сыщик». Для мотивации объясняется значе-

ние слова «сыщик», объявляется индивидуальное соревнование на звание «Самый лучший сыщик». Материалом служит текст с допущенными орфографическими ошибками. Условие соревнования: кто быстрее и правильно найдёт все ошибки, тот объявляется победителем. Время поиска ограничивается. Обучающимся для поиска предлагается текст «Голубой зверек»:

Ноч в лису была тёмная. Но даже в тимноте куница заметила малинкого голубого зверка. Звирек стал спасаться от куницы, прыгал с ветки на ветку. Куница с верхних витвей всматривалась в добычу. Она кинулась с сасны вниз на зверька. Но тот прыгнул прямо в воздух и полител. Это была летяга – летучая белка. Так она спасалась от куницы.

Детям задаются вопросы: «Сколько ошибок в тексте вы нашли? Ошибки, на какие орфограммы вам встретились? Назовите их».

Задание «Собери пословицы» обучающиеся выполняют в микрогруппах. Каждое из заданий выполняется в процессе обсуждения и представляется классу как общее решение. Для повышения мотивации можно использовать форму командного соревнования-конкурса. Материал: карточки с пословицами, в которых перепутаны смысловые части: первая часть от одной пословицы, вторая – от другой. Необходимо «собрать» пословицы, объединив первую и вторую части. После проведённой работы детям предлагается записать любые три пословицы, определить, сколько видов орфограмм встретилось.

Задание «Составь алгоритм»:

- проверки безударных гласных в корне слова;
- проверки удвоенных согласных в корне слова;
- проверки непроизносимых согласных в корне слова;
- проверки ь и ь знака;
- проверки парных согласных.

Обучающиеся могут предложить следующий алгоритм проверки безударных гласных в корне слова:

- 1) нахожу безударные гласные в корне;
- 2) ставлю под ударение;
- 3) под ударением пишется ...;
- 4) пишу ту же гласную в безударном слого.

Задание «Письмо по памяти». Школьникам предлагается прочитать стихотворение А. С. Пушкина несколько раз, затем закрыть учебник и записать стихотворение по памяти; после назвать типы орфограмм, которые встретились в стихотворении.

В поле чистом серебритя
Снег волнистый и рябой,
Светит месяц, тройка мчитя
По дороге столбовой.

Анализ литературы позволил нам выделить следующие педагогические условия развития регулятивных действий у младших школьников на уроках русского языка:

- использование специальных приёмов, обеспечивающих создание положительной мотивации к учебной деятельности;
- использование заданий проблемного характера, которые должны нацеливать ученика на поисковую и исследовательскую деятельность;
- использование упражнений, направленных на развитие памяти, внимания, мышления, восприятия;
- использование в уроке индивидуальных и групповых форм работы.

Таким образом, регулятивные УУД можно и нужно формировать на материале любой учебной дисциплины, а включение в работу занимательно-игрового материала будет способствовать повышению интереса учащихся к познавательной деятельности.

Литература

1. Асмолова, А. Г. Виды универсальных учебных действий: Как проектировать учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Академия, 2010. – 338 с.
2. Осмоловская, И. М. Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов / И. М. Осмоловская, Л. Н. Петрова // Начальная школа. – 2012. – № 10. – С. 6.
3. Бунеев, Р. Н. Русский язык «Школа 2100» 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина: – Рос.акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». – М.: Просвещение, – 2014
4. Карабанова, О. А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны / О. А. Карабанова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 2. – С. 11-12.
5. Климанова, Л. Ф. Русский язык «Перспектива» 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч / Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина: – Рос.акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». – М.: Просвещение, – 2014
6. Цукерман, Г.А. Как младшие школьники учатся учиться: учеб. пособие / Г.А. Цукерман. – Педагогический центр «Эксперимент», М., – 2008. – 56 с.

Методы запоминания английских слов

А.Ф. Исламова,

РТ, город Мензелинск

*Д.А. Котельникова, научный руководитель,
преподаватель иностранного языка,*

ГАПОУ «Мензелинский педагогический колледж имени Мусы Джалиля»

Сегодня почти невозможно обойтись без английского языка. Слова на английском языке мы встречаем в магазинах, на вокзалах и других общественных местах. Очень важно изучать английский язык и пополнять лексический запас распространённых слов и выражений. Но, изучая английский язык, мы сталкиваемся с проблемой эффективного запоминания слов. Как же научиться быстро и эффективно запоминать новые слова на английском? Мы решили изучить и раскрыть секреты запоминания английских слов.

Актуальность исследования заключается в том, что словарный запас английских слов нужно пополнять каждый день и в связи с этим нам стало интересно узнать какие эффективные методы для этого существуют.

«Память - это великолепный и восхитительный подарок природы, с помощью которого мы пересказываем прошлое, обнимаем настоящее и предполагаем будущее через его сходство с прошлым. Мне и одноклассникам сложно изучать английский язык, потому что трудно учить новые слова. Нам стало интересно, а какая память лучше развита у студентов 1 курса. Нам потребовалось 4 ряда слов, для запоминания на слух, при зрительном восприятии, при моторно-слуховом восприятии и зрительно-слухо-моторном (комбинированном); секундомер.

Мы использовали для запоминания такие слова: Airship Tipper Lamp Kettle Peach Sunflower Handle Head Thunderstorm ax goose lamp Hoop machine

У студентов 1 курса развиты 2 вида памяти: зрительная и зрительно-слухо-моторная (комбинированная) память. При запоминании английских слов надо задействовать все виды памяти. Также необходимо использовать элементарные приемы, а именно записывать, проговаривать, переводить английские слова. Целесообразно использовать современные компьютерные программы для заучивания.

Благодаря проведенному исследованию мы смогли найти методы, которые помогут студентам быстрее запоминать английские слова. Как оказалось, таких методов немало. Вот некоторые секреты запоминания английских слов:

1. Промаркируйте все! Наклеить бумажки с английскими словами практически на все, что есть в квартире. Следующие несколько дней Ваш взгляд обязательно захватит пару десятков слов и иллюстраций их значений; через неделю маркировку можно убрать.

2. Составьте маленькие рассказы. Возьмите десять новых слов, выписываете их на листочек, и составляете с ними забавный рассказ на английском языке. Помогает не только запомнить новые слова, но и перебрать старые из пассивного словарного запаса в активный. Чем смешнее и неожиданнее ваш рассказ, тем лучше запомнятся слова.

3. Рисуйте mind map (интеллект-карту). Вы легко выучите английские слова одной тематики, если нарисуете интеллект-карту или mind map.

4. Визуализация.

Запоминая английское слово, вы соотносите его не с его русским переводом, а с его образом, с мысленной картинкой. Такой способ хорош для запоминания однозначно переводящихся слов с одним конкретным значением.

5. Совершайте действия. Так удобно запоминать глаголы. Хорошо также тренировать временные формы глагола. Вы называете определенное действие и совершаете его. I am jumping. I am running.

6. Слушайте тексты в записи. Запишите на диск несколько десятков слов с переводом или текст, который вам необходимо запомнить. Слушайте эту запись в любой удобный для вас момент времени.

7. Читайте больше. Читать надо активно. Именно при чтении незаметно происходит наша встреча, столкновение с правильными формами, повторяющимися как можно больше, бесчисленное количество раз до тех пор, пока не усваиваются нами автоматически.

8. Учите короткие стихи. Для изучения английских слов очень полезны, особенно в начальных классах короткие стихи с включением строк на родном языке.

9. Смотрите мультфильмы.

10. Напевайте новые слова

11. Подбирайте синонимы и антонимы.

12. Используйте мнемонические приёмы для запоминания. Мнемоника – это техника запоминания слов при помощи ассоциаций. Обычно это слова, которые «выпадают» из памяти.

14. Узнавайте перевод популярных товаров в магазине.

И тогда вы с легкостью запомните такие слова как щедрость (BOUNTY), кегли (SKITTLES), орехи (NUTS), хихиканье (SNICKERS), орбита (ORBIT), затмение (ECLIPSE)/

Познакомившись с характеристикой человеческой памяти, основными ее видами, а также с методами обучения английскому языку и способами запоминания английских слов можно сказать, что если учитывать личные психологические особенности, в частности особенности запоминания, и регулярно заниматься и развивать свою память можно решить проблему плохого запоминания иностранных слов.

**Воспитание экологической культуры младших школьников
на уроках окружающего мира
с помощью информационно-коммуникационных технологий**

*Д.З. Картамьшева,
студентка 311 НК группы,
Е.В. Сазонова, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

В наше время вопрос воспитания экологической культуры стал особенно актуальным, так как экологические проблемы носят глобальный характер. Главная причина этого – тотальная экологическая безграмотность и безответственность. Именно поэтому необходимо уделять больше внимания воспитанию экологической культуры в современной школе уже с первых лет воспитания детей. Проблема исследования: каковы педагогические условия воспитания экологической культуры младших школьников на уроках окружающего мира с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Воспитание экологической культуры – важное направление развития младших школьников. При правильной организации педагогической работы оно способствует развитию познавательных процессов, формирует ценностную картину мира, воспитывает экологическое сознание – бережное отношение к окружающему миру природы [3]. Воспитание в этом случае рассматривается, по мнению Н.Ф. Виноградовой, как «специальная организованная в обществе система необходимых для развития человека условий» [1, с. 8].

Наиболее продуктивным воспитание экологической культуры младших школьников происходит на уроках окружающего мира. Уроки следует разрабатывать таким образом, чтобы дать максимальную сумму знаний о природе и сформировать познавательную активность у младших школьников для правильного материалистического понимания окружающего мира. На уроках прослеживается взаимосвязь природы и человека, как составной части живой природы. В процессе уроков, с использованием различных форм, методов и приёмов, у учащихся формируется правильное представление о важности окружающей среды в жизни человека, о том, как нужно относиться к природе. В следствии чего, на уроках окружающего мира в полной мере воспитывается экологическая культура у младших школьников.

Экологическая культура имеет две важные составляющие:
- экологическое сознание – совокупность мировоззренческих представлений, экологических позиций, отношения к окружающей среде, развитие

подобных стратегий в работе и прочей деятельности, оказывающей воздействие на природные объекты;

- экологическое поведение – совокупность непосредственных поступков людей, имеющих какое-либо отношение к использованию ресурсов и влияющих на природное окружение.

Сложную структуру экологической культуры отмечают все исследователи. В ряду основных и общих элементов экологической культуры, выделяемых большинством исследователей, - знания, отношения, деятельность.

Так же выделяют такие аспекты структуры экологической культуры, как:

- экологические знания и информация;
- экологическое сознание: осознание причин ухудшения природной среды; выявляет отношение к экологической ситуации; способствует формированию экологического мировоззрения;
- система экологических ценностей;
- экологическое мировоззрение как способ целостной личности познавать природу и свои взаимоотношения с ней;
- экологическая идеология рационального присвоения природы [2].

В основу экологических ценностей положены принципы экологического гуманизма:

- принцип гармонии человека с природой;
- равноценности всего живого;
- ненасилия (ахимса);
- самоограничение вместо потребительского отношения к природе;
- нравственного совершенствования;
- личной ответственности за мир;
- «Золотого правила экологии» как преодоление следующей противоречия, люди могут бороться за права животных и не обращать внимание на насилие над людьми;
- несотрудничество с людьми с агрессивным типом поведения и потребительским отношением к природе;
- экологический плюрализм (сохранение разнообразия, природы, человека и культуры).

Младший школьный возраст является благоприятным для воспитания экологической культуры, т.к. в этот период происходит формирование системы нравственных ценностей, экологических знаний. У детей формируются множественные новообразования – произвольность внимания и памяти, логическое мышление, формируется система ценностей. Развитие самоконтроля и самооценки благотворно влияет на формирование экологически оправданного поведения. Младшие школьники очень эмоциональны и отзывчивы.

Воспитанию экологической культуры младших школьников на уроках окружающего мира способствуют следующие педагогические условия:

- моделирование отношений, в которые ребенок может быть включен

в процессе своей жизнедеятельности на основе приёмов нравственной активизации младших школьников;

- активное использование в учебно-воспитательном процессе ситуационных заданий, позволяющих развивать мотивацию учащихся к пониманию окружающего мира;

- демонстрация личностного эколого-ориентированного стиля поведения;

- создание эмоционально-ценностной среды;

- реализация учебно-воспитательного потенциала всех предметов в формировании экологической культуры школьников [4].

Рассматривая учение как информационный процесс, мы вправе говорить о необходимости целенаправленного развития способности учеников к работе с разными источниками и разными видами предоставления информации, то есть об использовании ИКТ. Использование ИКТ на уроках окружающего мира позволяет формировать и развивать у обучающихся такие ключевые компетенции, как учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, общекультурные.

Во-первых, применение ИКТ на уроках усиливает положительную мотивацию обучения, активизирует познавательную деятельность учащихся.

Во-вторых, использование ИКТ позволяет проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне; обеспечивает наглядность, привлечение большого количества дидактического материала.

В-третьих, повышается объем выполняемой работы на уроке в 1,5-2 раза; обеспечивается высокая степень дифференциации обучения (почти индивидуализация).

В-четвертых, расширяется возможность самостоятельной деятельности; формируются навыки подлинно исследовательской деятельности.

В-пятых, обеспечивается доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам.

Применение информационно-коммуникационных технологий в экологическом воспитании позволяет

- развивать умение учащихся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира;

- овладевать практическими способами работы с информацией экологической направленности;

- развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств.

Помогает в этом и ресурсное обеспечение класса: компьютер, подключенный к сети Интернет; медиатека, интерактивная доска, медиапроектор и т.д.

Эффективными педагогическими условиями воспитания экологической культуры младших школьников на уроках окружающего мира с помощью информационно-коммуникационных технологий являются:

- использование на уроках презентаций, содержащих текстовый и

иллюстративный материал;

- использование интерактивных плакатов, которые могут быть не только как средство работы учителя, но и как индивидуальное пособие для ребенка;

- просмотр и анализ видеофильмов;

- применение электронных программ, направленных на конкретизацию знаний и расширение кругозора обучающихся;

- проведение виртуальных экологических экскурсий;

- предлагать обучающимся работать с ресурсами удаленного доступа для освоения навыка получения и анализа экологической информации, создании собственных продуктов проектной деятельности – листовок, буклетов, презентаций, сообщений, видеофильмов.

Таким образом, экологическая культура младших школьников – это сложно новообразование, которое формируется в течение всего периода обучения в школе. Младший школьный возраст является благоприятным для воспитания экологической культуры, т.к. в этот период происходит формирование системы нравственных ценностей, экологических знаний. Существует определенные педагогические условия, выполнение которых на уроках окружающего мира однозначно будет способствовать воспитанию экологической культуры младших школьников.

Литература

1. Салеева-Симонова Л.П. Формирование бережного отношения младших школьников к природе. – М., 1998.
2. Структура экологической культуры. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <https://geographyofrussia.com/struktura-ekologicheskoy-kultury> (дата обращения: 24.03.2019).
3. Сущность понятия «Экологическая культура». [Электронный ресурс]. – Электрон. Дан. – URL: <http://www.eduinfluence.ru/inehs-68-1.html> (дата обращения: 12.03.2019).
4. Топор А. В., Черней Н. Д. Педагогические условия формирования экологической культуры младших школьников // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 138-139.

Использование грамматических сказок в развитии словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

*А.В. Ковалева, студентка 41-СП группы,
Т.А. Назаренко, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

Одной из главных задач разностороннего развития дошкольников является обучение родному языку и развития речи. В старшем дошкольном возрасте дети должны полностью овладеть всеми системами языка, коммуникативными умениями и навыками, а также обладать определенным уровнем развития речевого мышления.

Одна из наиболее важных задач при этом - развитие словаря детей старшего дошкольного возраста. Речевое развитие детей тесно связано с особенностями словарного запаса, потому что слово является центральной единицей языка и составляет ее семантическую основу.

Недостаточное овладение лексическими средствами языка, наблюдается в настоящее время достаточно часто. Исследование речи у детей старшего дошкольного возраста часто обнаруживают у них ограниченность словесных средств общения различной степени выраженности, а также недостаточность усвоения содержательной структуры слова (лексической семантики), что приводит к неправильному использованию слов в собственном устной и письменной речи, а также к его недопонимания.

Эффективным средством развития словаря у детей является использование авторских, народных и грамматических сказок.

Сказка является эффективным развивающим и коррекционным средством развития словаря в работе с детьми с общим недоразвитием речи. Во время работы над сказкой, дети обогащают свой словарь, идет работа над автоматизацией поставленных звуков и введение их в самостоятельную речь. Тексты сказок расширяют словарный запас, помогают правильно строить диалоги, а, следовательно, влияют на развитие связной монологической речи.

Грамматическая сказка, по определению Е.А. Левчук [3] – это такое изложение грамматического материала, при котором академическая терминология заменяется доступными детскому восприятию образами-ассоциациями.

Цель использования грамматической сказки заключается в глубоком понимании грамматического явления, поэтому она, как правило, используется при ознакомлении с ним, то есть на первом этапе формирования грамматического навыка. К плюсам данного приема можно отнести: грамматическая сказка существенно облегчает понимание детьми сути грамматического явления; развивает воображение ребенка; грамматический мате-

риал, переданный через сказку, запоминается детьми намного лучше, чем обычное правило; словесный способ подачи новой информации способствует развитию речевых способностей ребенка; грамматическая сказка провоцирует на самостоятельное соотнесение сказочного сюжета и грамматического правила, то есть стимулирует умственную активность.

Грамматическая сказка, как и сказка традиционная, включает в себя следующие компоненты: присказку, зачин, сказочное действие, концовка; используется на начальном этапе формирования навыка и сопровождается рядом заданий, раскрывающих ее смысл.

К грамматическим сказкам для дошкольников с общим недоразвитием речи предъявляется ряд требований: грамматическая сказка должна быть написана простым языком с учетом сенсорных систем восприятия; должна строиться на основе понятных для детей данного возраста объектов и моделей; сюжет истории должен быть изоморфен значимым дидактическим элементам.

Сказки динамичны и в то же время напевны. Быстрота развертывания событий в них великолепно сочетается с повторностью. Язык сказок отличается большой живописностью: в нем много метких сравнений, эпитетов, образных выражений, диалогов, песенок, ритмичных повторов, которые помогают ребенку запомнить сказку.

Дидактические сказки создаются педагогами для изучения учебного материала. При этом абстрактные символы (цифры, буквы, звуки, арифметические действия и пр.) одушевляются, создается сказочный образ мира, в котором они живут. Дидактические сказки могут раскрывать смысл и важность определенных знаний.

Г.А. Быстровой [1] подобраны грамматические сказки, которые направлены на развитие различных сторон детской речи (грамматической, лексической).

Работая над формированием словаря детей, следует придерживаться тематического подхода к подбору материала сказок. Опорой данного процесса являются те проблемы явления, с которыми ребенок постоянно сталкивается в быту и повседневной жизни. И на специально организованных занятиях, рассматривая различные лексические темы, дети знакомятся с соответствующим словарем, который обозначает разные предметы, признаки этих предметов, действиями с этими предметами. Особое внимание следует уделить правилам составления новых слов, т.е. правилам словообразования.

Разработано много приемов по организации бесед по сказкам. Вопросы, используемые в ходе беседы должны быть разнообразными. Такие вопросы помогают точнее охарактеризовать героев сказки, показать детям смысл сказочного произведения.

Е.М. Косинова [4] доказала, что использование наглядного материала улучшает понимание художественного произведения.

Можно использовать повторное чтение отдельных сцен и частей сказок по просьбам детей. В этом случае дети гораздо лучше запоминают

сказки, отмечают словесные средства выразительности (эпитеты, метафоры).

Дети по просьбе воспитателя могут сами рассказать понравившийся эпизод из сказки. Это может быть самый смешной момент, самый грустный. Можно описывать природу, внешний вид героев, их поступки. В общем, все то, что наиболее запомнилось детям.

К основным формам работы с грамматической сказкой по утверждению Е.А. Екименко [2] можно отнести:

1. Прослушивание произведения и подробная беседа по его содержанию. Эта работа проводится обычно с большими по объёму сказками или рассказами, насыщенными определённой лексикой по теме и грамматическими формами. Ответы детей предполагают их активное использование в речи.

2. Совместное рассказывание сказки с детьми. Эта форма работы предполагает, что дети подсказывают нужные слова в тексте. Эти слова нужно поставить в нужную форму (например, в форму определённого падежа, или подобрать самостоятельно (антонимы, неизменяемые слова и т.д.). Таким образом, можно знакомить детей с грамматическими изменениями слов.

3. Пересказ сказки. Это очень ценное средство для обучения детей построению предложений, так как само художественное произведение является образцом правильной в грамматическом отношении речи. При пересказе сказок могут быть активно использованы все известные наглядные методы: иллюстрации к тексту, мнемотаблицы, серии сюжетных картинок, опорные картинки, предметы.

4. Пересказ по ролям. Драматизация. Этот способ работы со сказкой используется наиболее часто. Кроме приёмов наглядного моделирования здесь широко применяются разнообразные атрибуты: разные виды театра, атрибуты для драматизаций (предметы, элементы одежды, маски).

5. Пересказ с элементом творчества. Дети придумывают своё начало или окончание сказки или рассказа; распространяют предложения, дополняют текст новыми событиями, диалогами.

6. Пересказ с изменением условий (с изменением лица, числа, времени; с изменением имени героя; с исправленной в тексте ошибкой и др.).

7. Совместное составление сказки по сюжетной картине (возможно включение элементов творчества – придумывание событий до и после происходящих на картине).

8. Сочинение сказки по предметам одной лексической группы.

9. Игры и игровые лексико-грамматические упражнения в процессе работы по сказке. Эти игровые упражнения могут проводиться как в ходе чтения сказки, так и в процессе обсуждения её содержания и после обсуждения.

В целом, применение грамматических сказок в работе над словарным запасом ребенка способствует обогащению словаря, усвоению норм словообразованию и словоизменения, помогает создать интересную и по-

ложительно окрашенную атмосферу на занятиях. Систематическое использование грамматических сказок эффективно способствует закреплению в речи воспитанников лексико-грамматических умений, что положительно сказывается на сохранении психофизического здоровья детей, поддержании положительного эмоционального состояния и снижении вероятного переутомления при организации образовательной деятельности.

Литература

1. Быстрова Г.А. Грамматические сказки в работе с дошкольниками. – СПб.: КАРО, 2017. – 64с.
2. Екименко Е.А. Грамматические сказки как способ коррекции речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи. – М., 2016. – 82с.
3. Левчук Е.А. Грамматика в сказках и историях. – СПб.: Детство-пресс, 2018. – 30с.
4. Косинова Е.М. Грамматические тетради для занятий с дошкольниками. – М.: Сфера, 2014. – 28с.

Развитие

фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста средствами наглядного моделирования

*Ю.А. Колесникова,
студентка 41 ДО группы,
Е.А. Попова, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

Важным условием развития личности дошкольника и его социальной адаптации является воспитание правильной речи. Чем правильнее и богаче речь детей, тем больше возможностей в познании окружающего, развитии свободного общения с взрослыми и детьми, тем активнее осуществляется психическое развитие. Поэтому, необходимо предупреждать и исправлять нарушения, которыми считаются любые отклонения от норм русского языка.

Овладение фонематическими процессами, в свою очередь, имеет большое значение для речевого развития, поскольку являются основой овладения языком как основным средством общения.

Фонематическое восприятие, по мнению Л.С. Волковой [1], представляет собой специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова.

Умение слышать каждый отдельный звук в слове, четко отделять его от стоящего рядом, знать из каких звуков состоит слово, то есть уметь анализировать звуковой состав слова, является главной предпосылкой при обучении грамоте. Поэтому обязательным условием успешного обучения грамоте и письму является своевременное формирование фонематического восприятия на протяжении всего дошкольного возраста и его совершенствование в ходе работы с детьми 5-7 лет.

Одним из средств развития фонематического восприятия является наглядное моделирование.

Наглядное моделирование, как метод, активно используется в работе с дошкольниками по развитию связной речи: составлению пересказов литературных произведений, рассказов детьми; заучиванию стихотворений. В тоже время, использование моделей в работе со старшими дошкольниками по развитию фонематического восприятия изучено недостаточно.

Т.Л. Лира [3] рассматривает наглядное моделирование как отображение главных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним.

Использование заместителей и наглядных моделей позволяет ребёнку зрительно представить абстрактное понятие. Данный метод особенно важен в работе с дошкольниками, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального.

Таким образом, в работе с детьми целесообразно использовать игры предложенные М.А. Сергеевой [2] с целью развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста средствами наглядного моделирования.

Игра «Цепочка слов»

Цель: упражнять детей в определении первого и последнего звука в словах.

Игровой материал: карточки с предметными картинками (карандаш – шкаф – флажок – куст – топор – ракета – автобус – сук - ключ – чайник – кошка – ананас – сом – мак – крокодил – лук).

Ход игры

На столах у детей лежат карточки (одна на двоих). У воспитателя – карточка с изображением карандаша.

Воспитатель объясняет: «Сегодня мы будем выкладывать цепочку из предметов. Наша цепочка начнется со слова карандаш. Следующим звеном цепочки будет слово, которое начинается с того звука, каким кончается слово карандаш.

Кто из вас найдет предмет с таким названием у себя на картинке, подойдет к доске, присоединит свою картинку к моей и назовет свой предмет так, чтобы четко слышался последний звук в слове. Если вы, дети, найдете сразу два предмета, то приложит картинку тот, кто нашел ее первым. А оставшуюся картинку присоедините позже, когда снова потребуется для цепочки слово с таким звуком».

Когда будет выложена вся цепочка, воспитатель предлагает детям хором

называть предметы, начиная с любого указанного, слегка выделяя голосом.

Игра «Кто в домике живет?»

Цель: упражнять детей в подборе слов с определенным звуком.

Игровой материал: карточки в виде плоских домиков с четырьмя окошками, на чердачном окошке – место для буквы. Предметные картинки.

Ход игры

Каждый играющий получает домик. Воспитатель берет из стопки картинку с изображением животного, называет его, а дети определяют, в каком домике оно должно жить. Если животное может жить в разных домиках (например, *жираф* – в домике *Ж* и в домике *Р*), то картинку получает тот ребенок, который первым сказал, что животное должно жить в его домике.

Если окажется, что какому-то животному негде жить, потому что полагающийся ему домик уже заселен (например, *кот* может жить только в домике *К*), воспитатель предлагает детям подумать, куда можно переселить других животных, чтобы освободить ему место.

Игра «Подбери картинку»

Цель: дифференциация звуков «с» - «з» в словах.

Игровой материал: картинки с предметами, в названиях которых есть звуки «с» и «з» в разных позициях (в начале, середине, в конце).

Ход игры

Воспитатель выставляет картинки и просит выбрать ребенка картинку с заданным звуком, определить место звука в слове(в начале, середине, в конце).

Игра «Сказка с заданиями»

Цель: Дифференциация звуков «с» - «ц» в словах.

Ход игры

Сейчас я вам расскажу сказку. Высоко в горах стоял замок. Жила в этом замке добрая волшебница Фея с красивой дочерью и умным, сильным сыном. Сына звали так, что в имени был звук «с». Как его могли звать? (Дети называют имена, в которых есть данный звук). И дочку звали так, что в ее имени тоже был звук «с». Как ее могли звать? Недалеко от доброй Феи жил злой волшебник Орбод. Он имел сына, в имени которого не было ни звука «с», ни звука «ц». Как его могли звать?

В саду доброй Феи во все времена года росли красивые цветы. В названиях их встречаются звуки «с» и «ц». Какие это были цветы?

Было в саду много разных животных и птиц, в названии одних животных был звук «с». Какие это были животные? В названии других был звук «ц». Какие это были животные?

В саду злого волшебника Орбода росли только колючка да крапива, а дом его охраняли только те животные, в названии которых не было ни звука «с», ни звука «ц». Какие это были животные?

В саду Феи росла волшебная яблоня. Тот, кто съедал ее яблоко, становился умным и сильным. Но в сад могли попасть только те, кто называл 2 волшебных слова – одно должно начинаться со звука «с», другое с «ц». А вы можете подобрать такие волшебные слова?

В настоящее время доказано, что использование наглядного моделирования необходимо при формировании фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста. Наглядное моделирование позволяет упростить систему восприятия детьми учебного материала. необходимо уделять большее внимание развитию фонематического восприятия, а также поиску наиболее эффективных методов и форм работы с детьми по данному направлению.

Литература

1. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектологического факультета / Волкова Л.С. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2009.-С.680
2. Карточка «Игры и упражнения по развитию фонематического слуха» [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitiye_rechi/2015/04/20/kartoteka-igry-i-uprazhneniya-po-razvitiyu-fonematicheskogo(дата обращения: 07.11.2018).
3. Лира Т.Л. Речевое развитие дошкольников с использованием моделей / Лира Т.Л., Мельник Е.И. – М.: Содействие, 2008. – С.100

Методы, приёмы и упражнения для коррекции агрессивного поведения у младших школьников в учебно-воспитательном процессе

*Е.Г. Комарова,
студентка 31 КП группы,
С.В. Воробьева, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

В психолого-педагогической литературе описаны разнообразные подходы к организации коррекционной работы с агрессивными детьми. Выбор методов коррекции во многом зависит от причин агрессивного поведения, способов выражения агрессии, индивидуальных особенностей личности младшего школьника. Следует также принимать во внимание отношения в семье.

Для коррекции агрессивного поведения младших школьников можно использовать различные средства. Одним из них могут быть игровые упражнения, которые являются мощным средством развития и психологического воздействия в работе с детьми. Так как физический и психический компоненты в играх тесно связаны, проведение игровых упражнений с детьми весьма эффективный способ коррекции отклонений в развитии агрессивного поведения. В подвижных и спортивных играх дети не только реализуют свою потребность в движении, расходуют накопившуюся энергию и совершенствуют основные двигательные навыки, но и учатся, с одной стороны, инициативности, самостоятельности, настойчивости, а с другой – умению владеть собой и считаться с партнёрами, согласовывать свои действия с действиями других игроков [1].

Игровые упражнения позволяют оптимизировать процесс поиска решения в проблемной ситуации и реализуются в процессе игры, где в центре внимания лежат способы коммуникации. Основная цель применения игровых упражнений – помочь детям младшего школьного возраста выразить свои переживания наиболее приемлемым для них образом – через игру, проявить творческую активность в разрешении сложных жизненных ситуаций, «отыгрываемых» или моделируемых в игровом процессе [3].

В качестве основных методов и приёмов используются:

- имитационные игры;
- социально-поведенческий тренинг;
- психогимнастика;
- чтение (слушание аудиокниг) и обсуждение художественных произведений;
- просмотр и анализ фрагментов мультипликационных фильмов с последующим моделированием новых версий;
- дискуссия;
- диагностика эмоционального состояния, отношения ребёнка к обсуждаемой проблеме;
- обыгрывание конфликтных ситуаций и моделирование выхода из них;
- выражение своего эмоционального состояния в рисунке, музыке [4].

Важно, чтобы работа с агрессивным ребёнком (обладающим качеством «агрессивность») начиналась с этапа отреагирования гнева для того, чтобы дать свободу истинным скрытым переживаниям (обиде, разочарованию, боли). Ребёнок, не пройдя через эту стадию, будет сопротивляться дальнейшей работе и, скорее всего, потеряет доверие к психологу. После этого можно переходить к коррекционной работе, направленной на осознание собственного эмоционального мира, а также чувств других людей; на овладение приёмами контроля своего гнева, а также к развитию адекватной самооценки. Работу можно строить как в индивидуальном порядке (чаще на стадии отреагирования гнева и всей проблемной ситуации в целом), так и в группе. Групповая работа наиболее эффективна в мини-

группах (по 5–6 человек). Количество занятий – 1–2 в неделю, продолжительность – 30 минут.

Каждое занятие строится на уважении, доверии, взаимопонимании, взаимопомощи. Для самовыражения ребёнка каждое занятие предусматривает использование рисуночных методик, в основе которых лежит моделирование ситуации успеха и ощущения удовольствия. Решению этой задачи способствует использование доступных каждому ребёнку приёмов: например, дорисовывание пиктограмм, рисование по контуру, «кляксография» и др. Каждое занятие заканчивается слушанием приятной музыки, исполнением весёлых детских песен, что, в свою очередь, способствует фиксации положительных эмоций и поддержанию интереса к занятиям. Тематика и содержание занятий расширяются и дополняются в зависимости от проблем конкретных детей. Основные принципы, на которых строится взаимодействие педагога с младшим школьником: уважительное отношение к личности ребёнка; положительное внимание к внутреннему миру ребёнка; безоценочное восприятие личности ребёнка, принятие его в целом; сотрудничество с ребёнком – оказание конструктивной помощи в отреагировании проблемных ситуаций и наработке навыков саморегуляции и контроля [2].

При работе с детьми младшего школьного возраста целесообразнее использовать ролевые и сюжетные игры, поскольку игра как вид деятельности для них актуальна. Цель программы – гармонизация эмоциональной сферы и формирование конструктивных форм взаимодействия со сверстниками. Задачи – снятие психоэмоционального напряжения; смягчение агрессивных проявлений; обучение способам конструктивного взаимодействия в группе сверстников и сдерживание импульсивности; содействие проявлению позитивных эмоций и переживаний [5].

Психологи дают следующие рекомендации по работе с агрессивными детьми:

- доверие к ребёнку – основное правило;
- старайтесь быть примером для ребенка;
- уважайте ребенка как личность, имеющую право на свою точку зрения;
- не обманывайте ребенка;
- учите правильно оценивать свои поступки и поступки других людей;
- не ставьте целью добиться полного послушания с первого слова, дайте возможность убедиться ребенку, в чем он прав или не прав;
- если ребенку нужна помощь, дела откладывайте на потом;
- выход из безвыходного положения – шутка.

Работа с агрессивными детьми – это совместная, трудоемкая работа и учителя, и родителей. Никогда не позволять себе оскорбить их, в диалоге не использовать жаргонные и бранные слова – это не даст им права оскорблять Вас и не демонстрировать в поведении все, на что они способны.

Организовывать общение на равных, но не впадать в зависимость от них [1].

В открытую не бороться, так как это усугубит отношения. Следует учитывать особенности, бурные реакции. Останавливайте спокойно, с невозмутимым лицом, действуйте при минимуме слов. Обсуждайте поведение только после успокоения.

Агрессивные дети бывают мстительны, иногда годами ждут, чтобы отомстить, поэтому лучше не отвергать их. Выясните, как возникает агрессивное поведение и каково возможное решение. «Имя... , ты расстроился, потому что Ты можешь переживать, не имевши права обижать других. Что нужно сделать, чтобы успокоиться и при этом ни на кого не нападать?» Предлагайте что-то свое только в дополнение сказанному. Нельзя угрожать и шантажировать, т. к. в какой-момент это перестает действовать и Вы будете неубедительны и бессильны. «Воинственность» ребенка можно успокоить своим спокойствием. Свое плохое настроение не разряжать на нем. Найти повод похвалить его, особенно это хорошо спустя некоторое время после наказания. Ребенок убедится, претензии были к его поступку, а не к личности в целом [6].

В психолого-педагогической литературе описаны разнообразные подходы к организации коррекционной работы с агрессивными детьми. Выбор методов и средств коррекции во многом зависит от причин агрессивного поведения, способов выражения агрессии, индивидуальных особенностей личности младшего школьника.

Говоря о коррекции агрессивного поведения, можно выделить специфические и неспецифические способы взаимодействия с ребенком.

К неспецифическим (т. е. подходящим ко всем детям) способам взаимодействия относятся следующие алгоритмы поведения педагога: не фиксировать внимание на нежелательном поведении ребенка и не впадать самим в агрессивное состояние. Запрет и повышение голоса – самые неэффективные способы преодоления агрессивности. Выражение удивления, недоумения, огорчения учителей по поводу неадекватного поведения детей формирует у них сдерживающие начала; реагировать и откликаться на любые позитивные сдвиги в поведении ребенка, какими бы незначительными они ни были. Это трудное задание. Учителя признаются, что порой приходится несколько недель потратить на поиск позитивного в ребенке, а ведь реагировать необходимо сразу, по ситуации. Ребенок хочет в каждый момент времени чувствовать, что его принимают и ценят [1].

К специфическим методам коррекции можно отнести: релаксационный тренинг, который педагог может, как вводить в урок, так и использовать в специальных коррекционных занятиях. Опыт использования различных «путешествий» в воображении на уроках говорит об уменьшении гиперактивности, внутренней напряженности как предпосылок агрессивных актов; игровое упражнение – осуществляемое в игровой форме повторное выполнение действия с целью его усвоения. Также игровое упражнение можно определить как прием обучения, с помощью которого в процессе

игровой деятельности у детей формируются умения практического использования полученных знаний [2].

Кроме названных специфических методов коррекции, в практике работы с младшими школьниками, в качестве методов коррекции агрессивного поведения применяются нетрадиционные формы обучения. Так, программа «Перспективная начальная школа» предполагает проведение экскурсий, заседаний научных клубов. Такие формы обучения позволяют снижать агрессивное состояние детей. Работа в парах (постоянных и меняющихся) способствует развитию коммуникативных способностей, что в дальнейшем влияет на умения договариваться, быть услышанным и самому учиться слышать и понимать других. Общение людей друг с другом – тонкий сложный процесс. Каждый из нас учится ему в ходе всей своей жизни, приобретая опыт, который часто строится на ошибках и разочарованиях. Но общению можно научиться и иным способом – через игру. Игра даёт возможность ребенку попробовать, получить оценку со стороны и не бояться ошибаться. В большинстве популярных источников по психологии встречается много сценариев подвижных игр, предназначенных для психоэмоциональной разгрузки. Такие игры можно использовать и на уроках, и на переменах, и в свободное время. Они очень важны для снятия накопившейся агрессии за небольшой промежуток времени. С помощью игры ребенок в интересной и увлекательной для себя форме знакомится с кругом окружающих его явлений. В игре дети воспроизводят то, что видят вокруг себя и в деятельности взрослых [7].

Отображая в играх жизнь окружающих людей, их поступки и трудовую деятельность, дети получают возможность более глубоко понять и прочувствовать окружающее. В игре возникают ситуации сотрудничества и взаимопомощи. Кроме того, распределяя роли, обсуждая замыслы игры, помогая друг другу, дети становятся коллективом. Наличие правил в игре и требования им подчиняться способствует развитию воли младшего школьника. Положительное воспитательное значение оказывают здесь не только ролевые игры, но и другие виды игр: дидактические, драматизация, подвижные игры.

Игра обладает наибольшими возможностями для формирования детского общества. Однако не всегда достигнутые в игре успехи переносятся ребенком в повседневное поведение. Проявляя заботу в игре, ребенок может тут же обидеть товарища по ее окончании. В организации таких игровых взаимодействий между детьми, которые способствовали бы благоприятному развитию их личности, важная роль отводится педагогу. Именно он должен также способствовать «переносу» положительного игрового опыта в повседневные контакты детей друг с другом.

Анализ литературы позволил нам выделить следующие выводы. Для коррекции агрессивного поведения у младших школьников учителю начальных классов необходимо применять следующие психолого-педагогические условия:

- 1) включение младшего школьника в игры и игровые упражнения;

- 2) коррекция агрессивности младшего школьника должна осуществляться только с учетом причин возникновения агрессивного поведения;
- 3) необходимо выполнять рекомендации психолога в работе с агрессивным ребенком;
- 4) использование групповых работ;
- 5) выявление атмосферы дома при работе с агрессивным ребенком.

Литература

1. Долгова А.Г. Агрессия в младшем школьном возрасте. Диагностика и коррекция. – М.: Генезис. - 2009. - 127 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений / Е.В. Змановская. - М.: Академия, 2003.- с.83.
3. Романова О. М. Особенности проявления агрессии в младшем школьном возрасте /О.М. Романова //Вестник Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого. - 2011. - №2. - С. 67-69.
4. Рекомендации родителям. [Электронный ресурс] // Сайт МОУ СОШ №1:[web-сайт].13.07.2007. < <http://www.26421alex1.edusite.ru/r34aa1.html>> (дата обращения: 25.04.2018).
5. Слободяник Н.П. Формирование эмоционально – волевой регуляции у учащихся начальных школ: 60 конспектов занятий: Практическое пособие. - М.: Педагогика, 2004.-176 с.
6. Смирнова В. Как помочь ребенку осознать свое поведение // Дошкольное воспитание. - 1999. - № 5. - С.75-80.
7. Хухранова И. Коррекционно-психологические упражнения и игры для детей с агрессивным поведением // Воспитание школьников.- 2002 г.- №10.-С.31-32.

Развитие тембрового слуха детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности

*О.В. Костюк,
Тверь, Тверская область
Студентка III курса ОМО,
ГБП ОУ ТПК*

Описанный методический проект направлен на формирование и развитие у детей старшего дошкольного возраста тембрового слуха посредством музыкально-дидактических игр. Показано, что комплексное использование на музыкальных занятиях в детском саду таких технологий способствует формированию и развитию способности у дошкольников. Увлекательная форма повышает интерес детей к получению новых знаний.

Ключевые слова: тембровый слух, музыкально-дидактические игры, методы, словарный запас.

Одной из главных задач современного дошкольного образования является гармоничное развитие личности ребенка, максимальное раскрытие его способностей и возможностей. В воспитании гармоничной личности важная роль принадлежит искусству.

Музыка – вид искусства, который мы слышим – искусство звука, и поэтому в структуре музыкальных способностей важнейшее место принадлежит музыкальному слуху. Слуховые ощущения являются ведущими для музыкальной деятельности [5;10-12].

Музыкальная практика постоянно выдвигает новые требования к методике развития слуха музыканта. Важной тенденцией современного музыкального мышления является усиление тембрового начала, которое выходит на первый план в качестве одного из важнейших выразительных и формообразующих средств.

Объект исследования: процесс развития тембрового слуха у детей старшего дошкольного возраста на музыкальных занятиях.

Предмет: игровая деятельность у детей старшего дошкольного возраста на музыкальных занятиях, связанная с развитием тембрового слуха.

Цель: развить тембровый слух детей посредством музыкально - дидактических игр.

Задачи:

1. Обогащать знания детей, знакомя их с инструментами симфонического оркестра.

2. Развивать тембровый слух в процессе знакомства с симфонической сказкой С. С. Прокофьева «Петя и волк».

3. Развивать словарный запас, используя в процессе обучения творческие задания сравнительного характера.

Дошкольный возраст – это пора приобщения ребенка к миру прекрасного. Музыка, как и любое другое искусство, способна воздействовать на всестороннее развитие ребенка, побуждать к нравственно-эстетическим переживаниям.

О. П. Радынова указывает на то, что именно в детстве формируются эталоны красоты, усваиваются эстетические категории, накапливается опыт эстетической деятельности. В связи с этим О. П. Радынова считает необходимым приобщение ребенка к миру общечеловеческих ценностей средствами музыкального искусства как главное условие его духовного становления.[3, с. 150]

Тембр - это звуковая окраска инструмента или голоса, которая создает разные эмоциональные оттенки музыкальной интонации. Под тембровым слухом понимают способность к различению окраски музыкальных инструментов и голосов [4, с. 308].

При выборе методов развития тембрового слуха у дошкольников педагогу необходимо учитывать, что основным видом деятельности детей дошкольного возраста является игра. Поэтому все виды музыкальной деятельности должны проходить в некой игровой форме.

В исследовании активно использовались следующие методы:

- Метод сравнения – слуховой анализ одного и того же фрагмента, исполняемого различными инструментами;
- Метод ассоциаций – сравнение тембров инструментов с животными, персонажами симфонической сказки С. С. Прокофьева «Петя и волк»;
- Метод тестирования – узнавание тембров инструментов в сольных произведениях (темы героев сказки «Петя и волк»);
- Метод конкретизации – выделение характерных особенностей звучания инструмента (тембр, регистр и т. д.) [2, с. 289- 291].

В практике музыкального воспитания широко применяются музыкально- дидактические игры. Н. А. Ветлугина указывала, что «назначение музыкально- дидактических игр – ввести ребенка в понимание свойств и качеств чувственно воспринимаемых явлений» [1, с. 34].

Музыкально-дидактическая игра, как игровая форма обучения, явление очень сложное. В ней действуют одновременно два начала – учебное, познавательное, и игровое, занимательное [5, с. 112].

Привлекательность музыкально-дидактических игр заключается в том, что они доступны детскому пониманию, вызывают интерес и желание участвовать в них. Использование игр и пособий позволяют в простой, доступной детям игровой форме дать представление о музыке, ее выразительных возможностях, научить различать разнообразную гамму чувств, настроений, переданную музыкой, привить к ней любовь.

Данная методика разработана для детей старшего дошкольного возраста. На каждом из занятий детям были предоставлены иллюстрации инструментов симфонического оркестра и соответствующие им герои симфонической сказки С. С. Прокофьева «Петя и волк». Сопоставляя звучание инструментов с характерными чертами персонажей, ребята учились различать тембровую окраску медно - и деревянно-духовых, струнных и ударных инструментов.

Для проверки знаний детям было предложено пройти ряд заданий по слушанию и узнаванию инструментов симфонического оркестра. Диагностика проводилась на том же материале, но форма преподнесения была иная – музыкально - дидактической игры «Меню для Карлсона».

Дети активно принимали участие в проведении музыкально - дидактической игры. Все дети смогли определить все предложенные инструменты по внешнему виду, почти все смогли определить в процессе слушания по тембровой окраске звука и значительно обогатился словарный запас. Ребята рассказывали об инструментах, используя такие слова: высокий - низкий, легкий - тяжелый, звонкий, прозрачный, ворчащий, кричающий, мягкий, аккуратный и т. д.

Дети были заряжены положительной энергией на протяжении всего времени. Во время проведения эксперимента были настроены на получение новых знаний и активно принимали участие в обсуждении. Во время игры дети были внимательны и старались помогать своим товарищам.

Данный метод интересен простотой, а также простором для творче-

ства. Использование таких технологий может пригодиться студентам педагогических факультетов, преподавателям дошкольных, средних и высших учебных заведений.

Литература

1. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М., 2008. 150 с.;
2. Журнал «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук» №1 за август 2014, 289-291 с.;
3. Радынова О.П. Музыкальное воспитание дошкольников: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений./О.П. Радынова, А.И.Катинене, М.Л. Палавандишвили – М.: Академия, 2009, 240 с.;
4. Теплов Б. М. «Психология музыкальных способностей» – М., «Наука» 2003. 384с.;
5. Федорович Е. Н, Тихонова Е.В. «Основы музыкальной психологии» Учебное пособие. – 2-ое издание. – М.: Директ-медиа, 2014. – 279 с.

Формы внеклассной деятельности по формированию здорового образа жизни младших школьников в рамках инклюзивного образования

*А.А. Кривогузова,
студентка 31 КП группы,
С.В. Воробьева,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [10].

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности [11].

Существует восемь принципов инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека [10].

Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с инвалидами. Кроме этого необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении [10].

Под формой Г.М. Коджаспирова [3, с. 374] понимает «способ существования учебно-воспитательного процесса, оболочку для его внутренней сущности, логики и содержания; завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов. Форма, прежде всего, связана с количеством обучаемых (воспитуемых), временем и местом обучения и воспитания, порядком его осуществления».

Рассматривая формы организации воспитательного процесса Г.М. Коджаспирова [3] определяет их как «формы, в рамках которых осуществляется воспитательный процесс; система целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности воспитанников; устанавливаемый порядок организации конкретных актов, ситуаций, процедур взаимодействия участников воспитательного процесса, направленных на решение определенных педагогических задач».

И далее Г.М. Коджаспирова [3] определяет основания для классификации:
- *по направлениям воспитательной работы* (формы эстетического воспитания, физического и т. д.);
- *по количеству участников* (групповые, массовые, индивидуальные);
- *общие формы*, приемлемые для любого содержания воспитательной работы (лекции, вечера, конкурсы, утренники, праздники и т. п.).

Подласый И.П. [7], раскрывая формы воспитательной работы, отмечает, что в педагогике для обозначения этого понятия используются определения «воспитательное мероприятие», «воспитательное дело». Автор более склонен к использованию определения «воспитательное дело».

Доминирующая цель воспитательных дел физкультурной направленности,

отмечает далее И.П. Подласый [7], вытекает из уже известных нам задач физического воспитания:

1. Укрепление здоровья, содействие правильному физическому развитию школьников.
2. Овладение физкультурно-спортивными знаниями.
3. Выработка двигательных умений и навыков.
4. Развитие двигательных качеств (силы, ловкости и т.д.).
5. Воспитание нравственных качеств (смелости, настойчивости, дисциплинированности, коллективизма и т. д.).
6. Формирование эстетических качеств (осанки, культуры движений и т.п.).
7. Выработка привычки к систематическим занятиям физкультурой и спортом.
8. Формирование гигиенических умений и навыков.

Большое разнообразие воспитательных дел физкультурного направления позволяет решать в комплексе задачи нравственного, умственного, эстетического и трудового воспитания.

Как видим одной из главных задач является укрепление здоровья, содействие правильному физическому развитию школьников.

Одно из широко распространенных воспитательных дел данного направления - *гимнастика* перед занятиями (*утренняя физзарядка*), которой начинается трудовой день в школе. Педагоги знают, что утренние физические упражнения на открытом воздухе повышают работоспособность, содействуют общему закаливанию организма. Полноценность утренних физкультурных упражнений зависит от их систематичности и организации. Учитель физкультуры заранее составляет комплексы упражнений для учеников различных классов с учетом их подготовленности и организованности. При этом обязательно принимаются во внимание особенности школы и климатические условия.

Основное содержание утренней гимнастики составляют общеразвивающие упражнения. Они дополняются ходьбой, легким бегом, прыжками на месте, танцевальными упражнениями, специально подобранными играми для всего класса.

К постоянным воспитательным делам физкультурно-оздоровительной направленности относятся и *физкультминутки*, во время которых выполняется несколько упражнений, предупреждающих или уменьшающих переутомление. Смена деятельности помогает поддерживать высокую работоспособность. При хорошо организованном и методически правильном проведении физкультпаузы положительно сказываются на учебно-воспитательном процессе [8].

Воспитательные дела типа «*подвижные перемены*» обеспечивают ежедневное пребывание школьников на свежем воздухе в перерывах между занятиями. Для младших классов рекомендуется проводить подвижные игры с бегом и прыжками, метаниями. Упражнения и игры прекращаются за 5 мин до звонка на урок, чтобы ребята своевременно вернулись в класс.

Ковалько В.И. [1] отмечает, что при организации различных форм

внеклассной работы по формированию представлений здорового образа жизни у младших школьников следует учитывать, что чем младше школьник, тем сильнее у него выражена потребность в движении, и длительное статическое напряжение, связанное с учебным трудом, неизбежно ведет к утомлению в центральной нервной системе, и как факт, навык, сформированный в состоянии утомления, не будет отличаться точностью.

Внеклассная воспитательная работа с учащимися, как уже говорилось выше, имеет разнообразные формы: групповые, индивидуальные и массовые.

К индивидуальным воспитательным формам работы, прежде всего, можно отнести *индивидуальную беседу* (нельзя забывать и о том, что беседа в некоторых случаях выступает и в роли метода). Воспитатель часто использует форму воспитательной работы с учащимися, если разговор касается только непосредственно ученика и учителя, где ребёнок может рассказать взрослому, что его огорчает или радует, старший при этом может посоветовать, как быть дальше, как себя вести в какой-либо ситуации. Это доверительная беседа и желательно, чтобы информация, которую учащийся доверил учителю, нигде не вышла. Индивидуальные беседы могут быть высоко эффективной, если учитель-воспитатель умело подойдёт к организации данного вида формы внеклассной работы [6].

Особая роль принадлежит массовым формам, что также объясняется их высокой эффективностью. Они дают возможность организовать внеклассное занятие, в подготовке и проведении которого принимает участие весь классный коллектив. Все виды форм внеклассной работы не только воспитывают, но и приобщают к правильной организации свободного времени. Совместная деятельность вовлекает учащихся в социально-ценностные отношения, что способствует получению двойного результата: предметного и воспитательного. Не менее важным является и то, что участвуя в общем деле, младшие школьники учатся радоваться успехам друзей, огорчаться из-за их неудач, приходить на помощь тем, кто нуждается в нём. Дети сближаются, лучше узнают друг друга; общее дело сплачивает коллектив, создаёт атмосферу творчества, увлечённости, эмоционального комфорта и т.д.

Во внеклассной работе по формированию представлений здорового образа жизни можно остановиться на таких видах форм, как спортивные викторины, спортивные конкурсы, турниры, устные журналы, игры-путешествия и, конечно, праздники [5].

Викторина - это форма интеллектуальной игры, где успех достигается за счёт наибольшего количества правильных ответов. Следовательно, основой служат знания учащихся и вопросно-ответная форма проведения.

Викторина бывает *тестовая* и *сюжетная*. Тестовые викторины являются простейшей формой интеллектуальных игр: участники отвечают на вопрос, получают оценку. Сюжетные викторины более интересны. В их основе – сюжет, в который вплетаются вопросы. В начальной школе ведущую роль в проведении викторин играет учитель – он оценивает всех участников.

Конкурс - это соревнование в каком-либо виде человеческой деятельности. Практически любой её вид может лечь в основу данной формы: спортив-

ная, связанная с различными жанрами искусства и т.д. Такая форма требует подготовки основных вопросов:

- определение участников (либо играют команды либо отдельные учащиеся);
- подбор заданий (их может быть различное количество от 3 до 12) с разной степенью сложности, должны быть доступными и интересными;
- создание коллегиального органа (жюри, совет мудрейших и т.п.);
- определение критериев оценки учащихся;
- выбор награды победителям;
- подбор техники, оформление помещения.

Турнир – это состязание в чём-либо: в знаниях и любом виде деятельности одновременно. Следовательно, данная форма соединяет в себе особенности викторины и конкурса, потому и схема проведения может быть следующей – чередование вопросов и практических заданий [9].

Устный журнал – это познавательное дело-обозрение, представляющее собой серию коротких выступлений (страничек) на темы окружающей жизни, спорта, искусства, литературы. Для его выпуска в классе создаётся редколлегия, где есть свой главный редактор, корреспонденты (сколько страничек – столько и корреспондентов), художники – оформители, фотокорреспонденты. Журнал издаётся по всем правилам: яркая красочная обложка с названием, перечень содержания материала, изложение основного материала, объединённого одной темой, вторая обложка, содержащая информацию об издателях и «издательстве». При подготовке устного журнала следует использовать не только специальную литературу, но и материалы периодической печати, ТСО и т.д. Журнал представляет главный редактор: знакомит с обложками и общим содержанием. Его помощники-корреспонденты через использование различных методов (беседы, рассказа, пересказа) по очереди раскрывают содержание своих страничек. Во время «чтения» обязательной является процедура перелистывания страниц [5].

Игра-путешествие – данная форма отражает реальные факты и события, но обычное раскрывается через необычное, простое – через загадочное, трудное – через преодолимое, необходимое – через интересное. Цель игры-путешествия – усилить впечатление, придать содержанию чуть-чуть сказочную необычность, привлечь внимание детей на то, что не замечается ими. Липецкий педагог С. Шмаков называет данную форму практической деятельностью воображения, игрой действий, мысли и чувств ребёнка, формой удовлетворения его потребности в знании. Особенности игры-путешествия:

- класс превращается в экипаж путешественников;
 - разрабатывается маршрут путешествия;
 - на карте обозначаются остановки;
 - на остановках происходят основные действия сюжета;
 - может выбираться транспорт, на котором проходит путешествие и т.п.
- Тематика игр-путешествий может быть весьма разнообразной [4].

Праздник, по мнению А. Луначарского, это художественная организация общественной жизни, в которой всё сконцентрировано, сжато, приобрело

новую волнующую форму. При его подготовке следует соблюдать следующие правила:

1. Соблюдение структуры праздника (пролог – завязка – развитие действий – финал).
2. Тема праздника должна быть интересной, лично-значимой для каждого ученика, соответствовать возрасту.
3. Разумное включение средств эмоционального воздействия.
4. На празднике все участники, зрителей быть не может.
5. Это должно быть яркое зрелище [5].

Игра, подчеркивает В.И. Ковалько [1], как своеобразная в начальных классах, опираясь на дошкольный опыт детей, обеспечивая активность познания, выступает одним из эффективных средств организации воспитательного процесса в начальных классах, в полной мере отвечая возрастным особенностям младших школьников и естественным механизмам развития их психики. Подвижная игра также является лучшей формой физического воспитания в младшем школьном возрасте, когда кроме развития физических качеств, с ее помощью реально можно решить проблему интеллектуального развития, повышая интерес детей к овладению умениями и навыками.

Организуя игровую форму внеклассной работы, необходимо учитывать, что младшие школьники ещё плохо контролируют свои силы. Поэтому важно не допускать переутомления учащихся, направляя их действия, контролируя нагрузку. Игровые формы должны не только развивать двигательную активность детей, не только дать конкретные сведения по основам здорового образа жизни, но и формировать у учащихся жизненно важные гигиенические умения, навыки и полезные привычки при обучении школьников доступным физкультурным знаниям, двигательным умениям и навыкам.

Коджаспирова Г.М. [3] отмечает, что в школьную систему физического воспитания входят уроки физкультуры и ОБЖ, факультативные занятия, внеклассная спортивно-массовая работа.

Далее автор обозначает формы организации внеклассной спортивно-массовой работы в школе: кружки, секции, спортивные праздники и соревнования; физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме школьного дня: гимнастика до занятий, физкультминутки на уроках, игры и физкультурные упражнения на переменах и в режиме продленного дня, медицинско-оздоровительные процедуры.

Система дополнительного образования и специальные оздоровительные центры, подчеркивает Г.М. Коджаспирова [3], помогают детям и подросткам совершенствовать физическую культуру и здоровье.

Кроме того, Г.М. Коджаспирова определяют средства, факторы и методы физического воспитания и формирования представлений здорового образа жизни.

Средства физического воспитания включают гимнастику, игры, туризм, спорт. К ним относятся также природные силы – солнце, воздух и вода, гигиенические факторы - режим труда и отдыха, питание, одежда, санитарные нормы в устройстве помещений. Основными мето-

дами физического воспитания являются физические упражнения, тренировки, убеждение (разъяснение), инструкции, положительный пример, соревнования.

Ковалько В.И. [1] отмечает, что успех организации различных форм внеклассной деятельности по формированию представлений здорового образа жизни у младших школьников возможен при соблюдении следующих условий:

- формирование у учащихся начальных классов положительной мотивации к двигательной деятельности;
- содействие созданию игровых группировок, позволяющих учащимся различной степени двигательной активности, разного темперамента, проявить интерес к усвоению научных знаний;
- учет готовности учащихся к разным формам сотрудничества;
- эмоционально-стимулирующее общение учителя с учащимися и учащихся друг с другом; занимательность процесса воспитания;
- расширение возможности самостоятельного выбора в решении двигательных заданий;
- высокий уровень культуры учителя.

Таким образом, изучив и проанализировав литературные источники по данной проблеме, нами был сделан вывод о том, что учитель может применять различные формы работы по формированию основ здорового образа жизни у младших школьников и тем самым успешно и эффективно организовать свою воспитательную деятельность.

Литература

- 1.Ковалько В. И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе / - В. И. Ковалько. – М.: «ВАКО», - 2004, - 296 с.
2. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. - М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.; Изд. центр «МарТ», 2005. - 448 с.
3. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник. / Г. М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2004. – 528 с.
4. Кукушин В. С. Теория и методика воспитательной работы / В. С. Кукушин. - Ростов н/Д.: Изд. Центр «МарТ», 2000, - 320 с.
- 5.Пашкова А.М. Массовые формы внеклассной работы с младшими школьниками / А.М. Пашкова. // Воспитание школьников №7, 2006 г., С. 87-88.
- 6.Педагогика: учеб. пособ. для студентов. - / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, - 2004. – 608 с.
7. Подласый И. П. Педагогика начальной школы / И. П. Подласый. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 400 с.
8. Рожков М. И. Теория и методика воспитания / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2004. – 384 с.
- 9.Сластенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб,

заведений/ В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. - М.: Изд. Центр «Академия», 2002. - 576 с.

10. <https://news enc.academic.ru/6863/Инклюзивное образование>.

11. <https://infourok.ru/inklyuzivnoe-obrazovanie-chto-eto-takoe-1414452.html>.

**Работа с детьми аутистического спектра в рамках реализации проекта
«Наставники» Белгородской региональной общественной
организации «Синяя птица»**

*Е.О. Кульпа,
студентка 31КП группы,
М.Ю. Бекназарова,
С.В. Воробьева,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

В настоящее время слово «аутизм» часто можно слышать из уст родителей и учителей. Впервые в России об аутизме заговорили в конце 1980-х годов. Тогда К.С. Лебединская предложила создать специальные образовательные учреждения для оказания квалифицированной помощи детям с расстройствами аутистического спектра (РАС).

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что каждое образовательное учреждение обязано создать условия для обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями. Но как эти условия создать – не сказано ни в законе, ни в каких-либо подзаконных актах.

Единственным нормативным документом, регламентирующим организацию работы с детьми-аутистами, является инструктивное письмо, которое разработано Лабораторией содержания и методов обучения детей с эмоциональными нарушениями Московского института коррекционной педагогики под руководством О.С. Никольской и Е.Р. Баенской. В письме изложены принципы работы с детьми-аутистами, проанализированы возможности их обучения в инклюзивных группах и классах, но не описана система интеграции таких классов в массовую школу. Данный процесс не обеспечен законодательной и правовой базой.

Аутичность (от греческого – «сам») – обозначает крайние формы нарушения контактов, уход от реальности в мир собственных переживаний. Такое определение аутизма дано в психологическом словаре. Этот термин, впервые введенный швейцарским психиатром и психологом Э. Блейлером, обозначает целый комплекс психических и поведенческих расстройств.

Обычно выделяют три основные области, в которых аутизм проявляется особенно ярко: речь и коммуникация; социальное взаимодействие; воображение, эмоциональная сфера.

В качестве основных симптомов аутизма называют трудности в общении и социализации, неспособность установления эмоциональных связей, нарушение речевого развития, однако следует отметить, что для аутизма характерно аномальное развитие всех областей психики: интеллектуальной и эмоциональной сфер, восприятия, моторики, внимания, памяти, речи.

Несмотря на общность нарушений в психической сфере, аутизм проявляется в разных формах. В книге О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг «Аутичный ребенок: пути помощи» (М., 1997) приведены примеры различных подходов к классификации аутичных детей. Так, английский исследователь доктор Л. Винг разделила таких детей по их возможностям вступления в социальный контакт на «одиноких» (не вовлекающихся в общение), «пассивных» и «активных-но-нелепых». По ее мнению, прогноз социальной адаптации наиболее благоприятен для группы «пассивных» детей. Авторы книги предлагают в качестве основания классификации вырабатываемые аутичными детьми способы взаимодействия с миром и защиты от него и выделяют четыре основных формы проявления аутизма.

1. Полная отрешенность от происходящего. Дети с этой формой аутизма демонстрируют в раннем возрасте наибольший дискомфорт и нарушение активности, которые затем преодолевают, выстроив радикальную компенсаторную защиту: они полностью отказываются от активных контактов с внешним миром. Такие дети не откликаются на просьбы и ничего не просят сами, у них не формируется целенаправленное поведение. Они не используют речь, мимику и жесты. Это наиболее глубокая форма аутизма, проявляющаяся в полной отрешенности от происходящего вокруг.

2. Активное отвержение. Дети этой группы более активны и менее ранимы в контактах со средой, однако для них характерно неприятие большей части мира. Для таких детей важно строгое соблюдение сложившегося жесткого жизненного стереотипа, определенных ритуалов. Их должна окружать привычная обстановка, поэтому наиболее остро их проблемы проявляются с возрастом, когда становится необходимым выйти за границы домашней жизни, общаться с новыми людьми. У них наблюдается множество двигательных стереотипов. Они могут пользоваться речью, однако их речевое развитие специфично: они усваивают, прежде всего, речевые штампы, жестко связывая их с конкретной ситуацией. Для них характерен рубленый телеграфный стиль.

3. Захваченность аутистическими интересами. Дети этой группы отличаются конфликтностью, неумением учитывать интересы другого, поглощенностью одними и теми же занятиями и интересами. Это очень «речевые» дети, они обладают большим словарным запасом, однако они говорят сложными, «книжными» фразами, их речь производит неестественно взрослое впечатление. Несмотря на интеллектуальную одаренность, у них

нарушено мышление, они не чувствуют подтекста ситуации, им трудно воспринять одновременно несколько смысловых линий в происходящем.

4. Чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия. Центральная проблема детей этой группы – недостаточность возможностей в организации взаимодействия с другими людьми. Для этих детей характерны трудности в усвоении двигательных навыков, их речь бедна и грамматична, они могут теряться в простейших социальных ситуациях. Это наиболее легкий вариант аутизма.

По статистике, глубокий аутизм встречается только у одного ребенка из тысячи. В повседневной практике, в детском саду или в школе, мы, как правило, сталкиваемся с детьми, имеющими лишь отдельные аутистические признаки. Среди мальчиков аутизм встречается в 4-5 раз чаще, чем среди девочек.

Причины возникновения аутизма в настоящее время до конца не исследованы. Большинство авторов относят к ним нарушения внутриутробного развития и истощающие болезни раннего детства. У аутичных детей чаще обычного наблюдаются мозговые дисфункции, проявляются нарушения биохимического обмена. Аутизм нередко сочетается с другими психическими расстройствами.

Между тем, по оценкам экспертов, в настоящее время особенности в развитии, называемые РАС, имеет один ребенок из тысячи. Несмотря на это, в России многие родители по-прежнему не имеют возможности получить адекватную помощь и поддержку, не понимают, где и как они могут обучать своих детей. А педагоги, в свою очередь, не имеют методик работы с такими детьми и в силу этого не могут оказать им должную помощь.

Очень важно, чтобы коррекционная помощь таким детям и их родителям оказывалась своевременно.

Изучив теоретические аспекты данного заболевания, мне захотелось помочь таким детям. На втором курсе я приняла активное участие в проекте «Наставники» Белгородской Региональной общественной организации «Синяя птица». Даная организация создана для помощи детям с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями и их семьям в Белгородской области. БРОО «Синяя птица» была создана 9 июня 2015 года группой родителей, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Цели данной организации:

- информирование общества и формирование благоприятного общественного мнения о людях с РАС;
- создание семейного центра помощи детям с РАС и другими ментальными нарушениями и их семьям;
- содействие в создании необходимых условий для обучения и реабилитации детей с РАС.

Проект с кратким названием «Школа наставников» появился не случайно, прямо скажем, что он родился из потребности детей иметь рядом значимого опытного человека, принимающего ребенка со всеми особенностями и знающего в какой поддержке он нуждается. Самые первые настав-

ники детей – это их родители, и на общение с ними, передачу опыта и обучение направлено целое звено проекта. А ребята постарше, лет с 9-ти, остро нуждаются в друзьях и в компании для совместного времяпрепровождения, отдельно от родителей и учителей. Одним из таких друзей, наставников выступила я.

Основные формы работы с такими детьми: индивидуальная, коллективная, реже парная, групповая в зависимости от возможностей каждого конкретного ребёнка.

В обязанности наставника входит:

- сопровождение ребёнка на период прогулки, посещения мест досуга и отдыха;
- полная или частичная вербальная и физическая подсказка;
- беседа с ребёнком, которая включает в себя как полноценный диалог, так «вопрос – ответ»;
- проведение или помощь в организации игр, прогулок, занятий;
- посещение лекций для наставников в рамках проекта;
- помощь в социализации;
- первичное купирование кризисов, сенсорных перегрузок и перенапряжения.

Мы практикуем активные прогулки, походы в музеи, зоопарк, Динопарк, Мастерславль, а также в кинотеатры и разные интересные для ребят городские мероприятия.

Особенно примечательным является, что работа наставников проводится с детьми с разными возможностями. В основном это аутисты средней и высокой степени функциональности. Но мне удалось получить опыт работы с низкофункциональным ребёнком.

Безусловно, практика оказалась гораздо тяжелее теории. Особенно касательно тех стереотипов, которые мы приобретаем при знакомстве с теорией. К сожалению, среди людей, которые знакомы с аутизмом достаточно поверхностно бытует мнение, что данная категория расстройств сопровождается следующими усредненными отличительными признаками.

Подчеркну, что данные черты абсолютно усреднены:

- страх тактильного контакта и полное его неприятие;
- неадекватное поведение, нарушенная речь;
- постоянное и неконтролируемое погружение в свой «мир».

Наша задача как волонтеров состоит в том, чтобы помочь социализироваться детям с РАС, получить необходимые элементарные навыки жизни и взаимодействия в обществе, например:

- совершение покупок;
- поездка на общественном транспорте;
- отправка почты;
- посещение мест массового скопления и отдыха людей и т.д.

Таким образом, работа с детьми-аутистами в рамках данного проекта позволила мне получить необходимые навыки общения и взаимодействия с детьми с РАС и определила дальнейшее направление в выборе моей про-

фессиональной деятельности.

Литература

1. Официальный сайт БРОО «Синяя птица» [Электронный ресурс, дата обращения 10.04.2019г.], www.autism31.ru.
2. Статья «Аутизм. Что это такое?» [Электронный ресурс, дата обращения 10.04.2019г.], www.piluli.ru.

Инновационные пути оказания психолого-педагогической поддержки гиперактивным детям

*Е.О. Кульпа,
студентка 31 КП группы,
научный руководитель:
Н.А. Болотова,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

На современном этапе развития общества обозначилась реальная тенденция ухудшения здоровья детей. За последние годы среди обучающихся образовательных учреждений увеличилось число детей с отклонениями в соматическом, сенсорном, интеллектуальном развитии. Все больше и больше гиперактивных детей обучается в школах. Таких детей невозможно не заметить, поскольку они резко выделяются на фоне сверстников чрезмерной активностью, излишней подвижностью, суетливостью, неумением длительно сосредоточить внимание на чём-либо [6].

Основными признаками гиперактивности ребенка являются дефицит активного внимания, двигательная расторможенность, импульсивность. Многие учителя стараются помочь таким обучающимся, используя разнообразные нетрадиционные способы подачи материала. Как показывает практика, эта помощь не проходит даром - некоторые из таких детей могут со временем стать гордостью школы. Педагогические коллективы школ, специалисты находятся в поиске инновационных путей оказания психолого-педагогической поддержки гиперактивным детям, таким нововведением является и открытие сенсорных комнат. Еще Л.С Выготский отмечал огромную роль сенсорного развития в психологическом и социальном становлении личности, отмечая, что успешность физического, умственного и эстетического воспитания и развития детей в значительной степени зависит от уровня их сенсорного развития [8].

Наиболее ярко гиперактивность проявляется у детей в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. В этот период осуществляется

переход к ведущей учебной деятельности и в связи с этим увеличиваются интеллектуальные нагрузки: от детей требуются умения концентрировать внимание на более длительном отрезке времени, доводить начатое до конца, добиваться определённого результата. Именно в условиях длительной и систематической деятельности гиперактивность заявляет о себе очень убедительно. Несмотря на то, что проблема гиперактивного поведения детей в школе в современной детской практической психологии проработана, следует отметить, что существующие методы работы с данной категорией детей младшего школьного возраста имеют недостаточно практико-ориентированный и комплексный характер [1].

В процессе коррекционной работы с гиперактивными, возбудимыми, агрессивными, расторможенными детьми сенсорная комната является важным элементом, т.к. на основе использования различных световых и шумовых эффектов дети расслабляются, нормализуется их мышечный тонус, снижаются проблемы эмоционально-волевой сферы. Здесь создаются условия для тренировки процессов торможения, необходимых при повышенной возбудимости и агрессивности ребенка. Это подтверждает опыт работы педагогов МБОУ СОШ №43, где мы бываем в период прохождения производственной практики «Индивидуальная коррекционная работа». Так, мы смогли убедиться во влиянии сенсорной комнаты на процесс коррекции гиперактивности у младших школьников. Сенсорная комната в данном случае выступала «оазисом» для обучающихся между уроками. В особенности это касается детей со смешанным типом ОВЗ (т.е. гиперактивность является неединственным влияющим фактором на организм обучающегося): гиперактивность в сочетании с аутичными чертами, гиперактивность с ЗППР и ОНР, гиперактивность с ЗПР и т.д.

Термин «гиперактивность» до сих пор не имеет однозначного толкования. К внешним проявлениям гиперактивности многие авторы относят повышенную двигательную активность, невнимательность, импульсивность. В основе гиперактивности лежит дисбаланс процессов возбуждения и торможения в нервной системе. Гиперактивность является главной особенностью целого ряда симптомов, составляющих синдром мозгового повреждения, или ММД, который характеризуется множеством микроповреждений мозговых структур при отсутствии грубых очаговых поражений мозга. Обычно признаки гиперактивности особенно ярко начинают проявляться в школьном возрасте – с появлением интеллектуальных нагрузок, норм и требований. Чрезмерная двигательная активность и невозможность сосредоточиваться длительное время на выполнении необходимого задания обращают на себя внимание педагогов уже в первые месяцы обучения. Проанализировав психолого-педагогическую литературу по гиперактивности, специалисты пришли к идее использовать возможности сенсорной комнаты для коррекции психоэмоционального состояния обучающихся [4].

Сенсорная комната – это среда, состоящая из множества различного рода стимуляторов, которые воздействуют на органы зрения, слуха, обоняния и вестибулярные рецепторы. Она является профилактическим средст-

вом школьного переутомления, особенно для младших школьников. Сенсорная комната помогает снимать мышечное и психоэмоциональное напряжение, активизировать функции центральной нервной системы в условиях обогащенной мультисенсорной среды. Создает ощущение безопасности и защищенности, положительный эмоциональный фон, снижает беспокойство и агрессивность, снимает нервное возбуждение и тревожность, активизирует мозговую деятельность. Это комфортная обстановка, сохраняющая и укрепляющая здоровье детей [2].

Методика работы с мультисенсорным оборудованием, описанная А.И.Титарь, основана на поэтапном включении синхронизации и усилении всех сенсорных потоков путем различных видов стимулирующего воздействия. Основная цель - гармонизация внутреннего мира ребенка через стимулирование сенсорного развития, компенсацию сенсорных впечатлений, сохранение и поддержку его индивидуальности [5].

Литература

1. Гафиатулина Н.Х. Настольная книга школьного психолога, учителя начальных классов: психологические подсказки. – Ростов н/Дону: Феника, 2014. – 283с.
2. Голубь Л.А. Исследовательская деятельность и исследовательская компетентность как две категории педагогики: Научно-методическое пособие: В 2 частях. – Ижевск: Изд. ИПК и ПРО УР, 2015. – 136с.
3. Заваденко Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. – М.: Школа – Пресс, 2000. – 112с.
4. Программа занятий в сенсорной комнате “Маленький принц” для детей 6-12 лет с синдромом гиперактивности и дефицита внимания [Электронный ресурс]: www.trepsy.net/world
5. Руководство по использованию восьмицветного теста Люшера / Сост. О.Ф.Дубровская. - М.: «Когито-Центр», 2013. – 63с.
6. Титарь А.И. Игровые и развивающие занятия в сенсорной комнате: Практическое пособие для ДОУ. - М.: АРКТИ, 2008. – 88с.
7. www.orlenok-kmv.ru
8. www.nmn-kl.21308s01.edusite.ru
9. www.bestreferat.ru

Формирование культуры общения у младших школьников средствами тренинга во внеурочной деятельности

*Д.О. Липка,
студентка 311 НК группы,
В.В. Барсукова, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

Современный этап развития общества выдвигает новые задачи воспитания детей школьного возраста. Формирование у младших школьников навыков общения в процессе обучения является одной из актуальных проблем на современном этапе, так как общение выступает важной стороной жизнедеятельности ребенка. В качестве обязательных умений, обеспечивающих коммуникативность индивида, в Федеральном государственном образовательном стандарте ставится задача формирования у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий, умения слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию [1]. Сформировать коммуникативные умения, значит, научить школьника задавать вопросы и четко формулировать на них ответы, внимательно слушать и активно обсуждать рассматриваемые проблемы, комментировать высказывания собеседников, аргументировать свое мнение в группе, а также способность выражать собеседнику эмпатию, адаптировать свои высказывания к возможностям восприятия других участников коммуникативного общения.

Культура – это достояние общества в целом, и, говоря о культурных нормах общения, в первую очередь необходимо отталкиваться от общечеловеческих ценностей. В середине первого тысячелетия до нашей эры возникает фундаментальное правило нравственности: «НЕ поступай по отношению к другим так, как ты не хотел бы, чтобы другие поступали по отношению к тебе» [2].

В младшем школьном возрасте ребенок представляет собой в известном смысле личность. Он отдает себе отчет в том, какое место занимает среди людей, и какое место ему предстоит занять в ближайшем будущем. Одним словом, он открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений. Он умеет строить отношения со взрослыми и сверстниками. Он уже понимает, что оценка его поступков и мотивов определяется не столько его собственным отношением к самому себе, но прежде всего тем, как его поступки выглядят в глазах окружающих людей.

В процессе выполнения выпускной квалификационной работы по теме: «Формирование культуры общения у младших школьников средствами тренинга во внеурочной деятельности», мы исследовали теоретические и методические аспекты формирования культуры общения у учащихся-

ся начальной школы.

Внеурочная работа обладает широким потенциалом для воспитательного воздействия на ребенка и дает возможность преодоления ограничений учебного процесса и формирования позитивного восприятия ребенком себя, а также является основой дальнейшего развития индивидуальности ребенка.

В настоящее время психолого-педагогическая практика показывает, что во внеклассной работе можно применять различные методы, формы и средства, такие как: сказкотерапия, тренинги, игры. Большая роль в работе по этому направлению отводится личности учителя.

Нами разработан тренинг, который апробирован на практике. Внеурочные занятия посвящены изучению личности ребенка, становлению психологического контакта, мотивационной подготовки детей к совместной деятельности, развитию познавательной активности, развитию чувства эмпатии, доброжелательного отношения друг к другу.

Все тренинги имеют следующую структуру:

1. Организационно-мотивационный этап. Проходит в форме игры, настроя на доброе общение.

2. Основная часть включает игры, упражнения, обсуждения по теме занятия. Школьники вспоминают, что им нравится (не нравится) в общении, какие ошибки совершают люди, общаясь с другими, как их можно исправить.

3. Заключительная часть. Рефлексия, полученных знаний, умений, настроения.

Содержание тренинга позволяет обогатить личный опыт ребенка, его знания об особенностях человеческой личности, приобрести необходимые практические умения и навыки. Например, на занятии по теме «Друг с другом» в основной части детям предложено поразмышлять после медитации:

Медитация «Волшебные туфли»

- Сядьте поудобнее, закройте глаза и сделайте три глубоких вдоха и выдоха...

Представь себе, что тебя пригласили на детский праздник. Ты стоишь в своей комнате и думаешь, как бы тебе одеться. Ты достаешь все вещи, которые хочешь надеть, и тут вдруг обнаруживаешь в глубине шкафа пару волшебных золотых туфель. Они сверкают таким ясным и теплым светом, что ты сразу достаешь их и начинаешь примерять. Они сидят на твоих ногах, как влитые. И едва ты успеваешь их надеть, как замечаешь, что чувствуешь себя теперь совсем по-другому, как будто ты стал как-то больше, значительнее и привлекательнее. И ты уверен, что в этих туфлях уже не будешь смущаться, и что все остальные ребята будут восхищаться тобой.

Представь себе, что в этих золотых туфлях ты идешь на праздник. Едва ты открываешь дверь, как все ребята подходят к тебе и здороваются с тобой. Каждый хочет пожать тебе руку или обнять тебя. Все в один голос

говорят, что они рады тебя видеть. Ты проходишь в комнату и оказываешься в центре группы ребят, которые улыбаются тебе и всем своим видом показывают, что ты им нравишься. Представь себе, что ты играешь с ними, и они снова и снова говорят тебе о том, как они рады, что ты пришел... И как им хорошо быть с тобой рядом (15 секунд).

Теперь представь себе, что ты уже собираешься уходить. Ты слышишь, как остальные ребята говорят тебе: «Пожалуйста, не уходи, побудь еще немного с нами». Слушай, как они приглашают тебя к себе в гости и говорят: «Я хочу, чтобы ты пришел и ко мне на день рождения... Приходи ко мне в гости, я хочу поиграть с тобой... Я хочу сходить с тобой в цирк...» Ты улыбаешься ребятам в ответ и договариваешься с ними о будущих встречах. Уже уходя домой, ты слышишь, как они говорят друг другу: «Мне так нравится дружить с ним (с ней)... Как хорошо, что он (она) пришел сюда сегодня...»

После предлагаются вопросы:

- Как ты себя чувствовал, когда на тебе были «волшебные туфли»?
- Как другие ребята показывали тебе, что ты им нравишься, и они хотят дружить с тобой?
- В каких ситуациях ты можешь использовать «золотые туфли»?
- Есть ли люди, которые временами говорят тебе, что ты потрясающий, классный или замечательный человек? Кто эти люди?
- Говоришь ли ты сам время от времени другим людям, что они тебе нравятся, и тебе приятно быть вместе с ними?
- Почему важно, чтобы люди хорошо к себе относились [3]?

Данные вопросы побуждают учащихся выявить нравственный аспект ситуации, осознать норму дружбы, проанализировать себя, поставить себя на место другого человека.

Обсуждение улучшает способность слушателя адаптироваться к нестандартным жизненным ситуациям, делает сознание ребенка более гибким и подвижным.

Анализ предполагает диалог, беседу со слушателем, и её основное действие разворачивается тогда, когда история рассказана, и мы начинаем её осмысление.

Одним из методов культуры общения служит составление программы игрового факультатива для учащихся начальных классов. В программу включены теоретические и практические занятия с учащимся. Практический материал игрового факультатива был составлен с учетом интереса младших школьников.

Основное внимание уделяется ознакомлению детей с правилами культуры поведения в школе, общению, внешнему виду, отношению к учебе, труду, этике. Формирование культуры общения (доброты, честности, доверия, вежливости) основывается на необходимости следовать нравственным правилам [4].

Таким образом, использование различных методов для формирования культуры общения во внеурочной деятельности способствует сплочен-

нию детского коллектива, совершенствованию характера взаимоотношений участников коллектива; организация участия младших школьников в общественно-значимой деятельности, формировать ответственное отношение к своим поступкам, расширять нравственные представления.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ. – Стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2010. 31 с.
2. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
3. Будь дружелюбным - Режим доступа: <http://5-bal.ru/astromoiya/19373/index.html?page=26>
4. Социальная сеть работников образования [Электрон. ресурс]: содержит конспекты уроков, разработки внеклассных мероприятий, статьи педагогов. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya>

Использование иллюстраций Н.А. Устинова при ознакомлении старших дошкольников с художественной литературой

*А.А. Лупенко, студентка группы 4.1 ДО группы
Т.А. Назаренко, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

Основная задача воспитания дошкольников - гармоничное развитие личности ребенка, которое происходит в процессе приобщения детей к богатству человеческой культуры, к опыту, накопленному предшествующими поколениями. Художественная литература - могучее действенное средство умственного нравственного и эстетического воспитания детей, оказывающее огромное влияние на развитие и обогащение речи. Она обогащает эмоции, воспитывает воображение, дает ребенку прекрасные образцы русского литературного языка.

Художественная литература сопровождает человека с первых лет его жизни. И в дошкольном детстве закладывается фундамент, на который будет опираться всё последующее знакомство с огромным литературным наследием. Иллюстрация в детских книгах, по мнению Э.Н. Романовой [3] - это как своеобразный вид искусства, который тесно связан с книгой. Иллюстрация способствует пониманию ребенком художественного произведе-

дения, формирует представление о его теме, идее, персонажах, содержит в себе оценку событий и героев литературного действия. Иллюстрация помогает детям войти в литературный мир, почувствовать его, познакомиться и подружиться с населяющими его персонажами, полюбить их.

Иллюстрации, по определению М.К. Боголюбской [1] - это рисунки, образно раскрывающие текст, подчиненные содержанию и стилю литературного произведения, одновременно украшающие книгу и обогащающие ее декоративный строй. С помощью графических средств они выявляют и передают социальную и художественную суть иллюстрируемого произведения.

Невозможно представить себе детскую сказку без красочной забавной иллюстрации, без веселых картинок, которые так любят часами рассматривать дети. Иллюстрации в детских книгах дают возможность детям понять и увидеть содержание сказки или стихотворений. Дети очень любят сказки с иллюстрациями и стараются сами читать по ним.

Ученые и педагоги отмечают, что эффективность восприятия дошкольниками текста без иллюстраций снижается почти вдвое. Читая книгу, ребенок знакомится с окружающим миром, учится различать добро и зло, и, конечно, не самую последнюю роль в восприятии книги играют иллюстрации. Когда ребенок только научился читать по слогам, то первым на что он обращает внимание-это на яркие и красочные иллюстрации. Поэтому значение иллюстраций в детской книге высоко оценивается. Образы, созданные хорошим художником - иллюстратором, - это и прекрасные образцы самобытного творчества, и толчок для познания окружающего мира.

Существует немало известных иллюстраторов детских книг. Это Владимир Сутеев - самый известный детский художник-иллюстратор, а также автор книг для дошколят. Юрий Васнецов - классик книжной графики. Евгений Рачев - художник-анималист, прославившийся в жанре книжной иллюстрацией. Ювеналий Коровин – иллюстрировал детские книжки про «Дядю Степу» и сборник Маяковского «Детям».

Устинов Николай Александрович - один из иллюстраторов детских книг. Фамилия этого иллюстратора не совсем популярна, но книги с его иллюстрациями все мы легко узнаем. На самом деле количество проиллюстрированных им книг очень трудно подсчитать, потому что их количество просто огромное. Например, книга М. Пришвина с его рисунками «Лисичкин хлеб», К. Ушинский «Четыре желания», В. Гаршин «Лягушка – путешественница», книга, вышедшая в 2007 году – «Как живешь, медвежонок?». Самыми любимыми для детей остаются иллюстрации Устинова к русским народным сказкам: «Три медведя», «Маша и медведь», «Лисичка – сестричка», «Царевна-лягушка», «Гуси-лебеди» и многим другим.

Иллюстратор книг для детей – профессия особая. Благодаря иллюстрациям Н. Устинова получается целый альбом на тему времен года. Помимо иллюстраций, обрамляющих текст, в книжечке присутствуют большие картины Николая Александровича (каждая – на целый разворот), изображающие все времена года. Он всегда показывает нам именно картины при-

роды, помогает детям прочувствовать всю ее красоту. Все его картины пестрят яркими красками, которые захватывают интерес детей.

Исследования О.С. Ушаковой [4] доказали, что такие картины помогают детям любить природу. Увидеть всю красоту осени, которую описывают авторы. Еще не менее актуальная книга для дошкольников - «Солнечный денек» автора Любовь Воронковой. Очень светлая, добрая и бесхитростная книга о деревенских забавах маленькой девочки Тани. Н. Устинов правдоподобно показывает предметы быта, незнакомые современному городскому ребёнку, а то и вовсе свойственные ушедшей эпохе.

Книга с рассказами о животных Бориса Житкова, предназначена для первого самостоятельного чтения и для этого есть все условия: крупный и понятный шрифт, иллюстрации Н. Устинова на каждом развороте, толстая качественная бумага. В ней представлены три замечательных рассказа: «Мангуста», «Про обезьянку» и «Про волка». Книга помогает детям правильно относиться к животным, сопереживать и любить их.

С помощью иллюстраций Н. Устинова читатель может представить себе время, описываемое в рассказах, почувствовать настроение героев. Книжная иллюстрация позволяет подвести детей к углубленному восприятию содержания текста. Большую роль при этом играют вопросы воспитателя, устанавливающие связь между содержанием картины и прослушанным текстом. Старшие дошкольники уже могут проводить сравнительный анализ иллюстраций. Например, показав детям иллюстрации Н. Устинова в книге «Листопад. Стихи русских поэтов» и картины Никольского Георгия в произведении Ивана Соколова-Микитова «Осень в лесу» воспитатель спрашивает у детей «чем отличаются иллюстрации?», «у какого художника иллюстрации ярче?». Беседу может начать воспитатель, затем задавать вопросы детям, привлекая их к активному выражению своих эмоций и впечатлений.

Т.В. Калинина [2] доказывает, что изображение сопровождает, трактует текст, предлагая интерактивный диалог с автором, художником, с историей и современностью через опыт читателя. Художники, создающие визуальное сопровождение детских литературно-художественных изданий, зачастую обращаются к традиционной технике акварели. Иллюстрации Н. Устинова отличаются нежностью, воздушностью и мягкостью в исполнении, что позволяет юным читателям с интересом и наслаждением рассматривать иллюстрации, не раздражаящие глаз. Поскольку книга играет достаточно важную роль в воспитательном процессе ребенка, иллюстрации в ней должны рассматриваться не только с художественной стороны, как оформление книжного издания, но и представлять собой особую идеологическую и педагогическую ценность.

Таким образом, в художественных произведениях главную роль для дошкольников играют иллюстрации. Ведь это самое первое, на что обращают внимание дети, читая или рассматривая книгу. Используя все возможные средства художественной выразительности, современный иллюстратор создает особый вид изобразительного искусства, который оказы-

вает влияние, как на взрослую, так и на детскую аудиторию читателей, формируя чувственное восприятие мира. Иллюстрации позволяют пробудить у детей чувства и эмоции, которые вызывает художественное произведение. А также развивает зрительное восприятие и эстетическое воспитание.

Литература

1. Боголюбская М.К. Художественное чтение и рассказывание в детском саду. - М., 2017., 246с.
2. Калинина Т.В. Влияние детской художественной литературы на формирование личности ребенка // Молодой ученый. - 2016. - №5. - С.67-69.
3. Романова Э.Н. Роль книги и чтения в жизни детей // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. - М.: Буки-Веди, 2015. - С.187-190.
4. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных учреждений. – М., 2016., 321с.

Психолого-педагогические условия развития внимания у слабослышащих школьников

*А.В. Луцева,
студентка 41 КП группы,
М.Ю. Бекназарова, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

Проблема изучения внимания детей с нарушениями слуха младшего школьного возраста всегда была и остается одной из главных в сурдопсихологии и сурдопедагогике. Внимание имеет большое значение не только в обогащении учащихся знаниями, умениями и навыками, но и в развитии их личности. Также внимание тесно связано с мыслительной деятельностью - некоторые учащиеся не могут сосредоточить свое внимание на неясном, непонятном материале. Они быстро отвлекаются и теряют логическую нить урока. Именно поэтому главная задача педагога на уроке - трудное, непонятное, мало интересное сделать простым, доступным и интересным, развивая при этом волевое усилие и вместе с ним произвольное внимание, которое является базой для успешного осуществления учебной деятельности в целом.

Отмечаются определенные особенности в развитии внимания детей с

нарушением слуха. Избирательное восприятие исходной информации в силу нарушения функции слухового анализатора у глухих детей происходит медленнее, чем у слышащих. Объем внимания, развитие его устойчивости у детей с нарушением слуха формируется в более медленном темпе, чем у слышащих сверстников, глухие школьники значительно чаще, чем слышащие, совершают ошибки при вычленении необходимой информации

При обучении детей с нарушениями слуха широко используют два вида средств наглядности: одни для привлечения непроизвольного внимания (например, яркие картинки, игрушки), другие - для развития произвольного внимания (схемы, таблицы). В младшем школьном возрасте у детей формируется учебная деятельность, которая в этом периоде психического развития является ведущей. Младший школьник переходит от сюжетно-ролевой игры к учению как к основному способу усвоения социального опыта, выраженного в форме научного знания. В процессе учебной деятельности ребенок приобретает умение выделять и удерживать учебные задачи, учится выполнять предметные и умственные действия, с помощью которых происходит полноценное усвоение образцов того, чем нужно овладеть, учится прослеживать связи своих действий с получаемыми результатами.

Под психолого-педагогическими условиями мы понимаем следующие:

- применение широкого спектра методов взаимодействия участников образовательного процесса;
- создание специальных художественно-эстетических видов деятельности и социокультурных ситуаций для диалога в сообществе сверстников и взрослых;
- формирование системы обратной связи педагогов с родителями посредством информационных технологий;
- разработку диалоговых и коммуникативных технологий воспитания социокультурной идентификации во взросло-детском сообществе;
- внесение в предметно-развивающую среду пособий, игр, игрушек, поделок для самостоятельного приобщения детей к ценностям и средствам человеческой жизнедеятельности.

К специфическим условиям можно отнести такие, как использование специальных технических средств (звукоусиливающей аппаратуры индивидуального и коллективного пользования); широкое применение наглядных средств обучения, с помощью которых можно привлекать непроизвольное внимание и развивать произвольное (для этого используются средства определенного уровня абстрактности – схемы, диаграммы, таблицы). Таким образом, развитие внимания у глухих детей заключается в становлении произвольного внимания как сознательного и контролируемого, в формировании основных свойств внимания, таких, как устойчивость, распределение, переключаемость.

М.Е. Хватцев, С.Н. Шабалин выделяют пять специфических условий

обучения глухих школьников и воспитания их внимания.

Первое условие - «типичное и положительное», небольшая наполняемость классов. Это позволяет педагогу намного легче привлечь внимание учащихся и поддерживать его на должном уровне. Он имеет возможность видеть всех учеников сразу, наблюдать за каждым в отдельности, своевременно замечать отвлечение внимания и предупредить его.

Второе условие - своеобразный способ восприятия глухим школьником словесной речи. Восприятие глухим словесной речи посредством считывания с губ требует полной сосредоточенности на говорящем. Этот процесс возможен только при неослабном внимании, ежеминутной фиксации лица (губ) говорящего. Необходимость восприятия и понимания речи учителя через считывание с губ, несомненно, благоприятно влияет на развитие внимания школьника. Чтение с губ содействует устойчивости внимания глухого школьника, но до тех пор, пока ученик понимает речь учителя. Определенное значение для внимания глухих детей имеет дактильная речь, как средство, облегчающее восприятие и понимание школьником материала урока. Таким образом, своеобразие процесса восприятия и понимания устной речи глухим школьником путем чтения с губ является существенным фактором, способствующим развитию его внимания.

Третье условие - выполнение учителем обязательных для него правил поведения в классе. Учитель должен обеспечивать на уроке содержательную, активную, внимательную работу учащихся. Для этого сурдопедагог сам должен обладать высоко развитым вниманием: устойчивым, хорошо распределенным, позволяющим ему наряду с осуществлением собственной деятельности наблюдать за общей обстановкой и состоянием каждого учащегося на уроке.

Четвертое условие - применение средств наглядности. Различные по своему характеру наглядные пособия вызывают и различные виды внимания. Если в качестве наглядного пособия выступает живое существо - зверек, птичка, картина, то, естественно, они вызовут у детей произвольное внимание. Пособия типа схемы, диаграммы или таблицы склонения имен существительных обычно требуют произвольного внимания.

Пятое условие - эмоционально окрашенная речь сурдопедагога во время урока. Внимание глухого не зависит от звуковых раздражителей: ни шум улицы или школы не отвлекают его внимания от выполняемой на уроке работы. Только некоторые звуковые раздражители достаточной силы, воспринимаемые через вибрационные ощущения, способны привлечь его внимание.

Таким образом, в специальном педагогическом процессе должна обеспечиваться полисенсорная основа обучения слабослышащих детей. В связи с чем в учебный процесс включаются: работа по развитию навыков чтения с губ; специальные занятия по технике речи, формирующие двигательную, кинестетическую базу речи в единстве с развитием оптико-акустических речевых представлений; работа по развитию и использованию остаточного слуха. Чем раньше были предприняты специальные как

медицинские, так и педагогические меры по устранению последствий снижения слуха, тем более успешно будет развиваться ребенок. В заключении отметим, что систематическое использование специальных приемов и методов в обучении слабослышащих детей помогает создать условия для расширения возможностей компенсации дефекта как за счет развития и использования слуховых данных, так и за счет других сохранных анализаторов.

Литература

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 106 с.
2. Интегрированное обучение детей с нарушениями слуха. [Электронный ресурс]. URL: <http://defectus.ru/load/>
3. Лалаева Р.И., Шаховская С.Н. Логопатофизиология. / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС; Москва; 2011.
4. Рахманова М.Р., Нагорнова А.Ю. Особенности произвольного внимания у детей дошкольного возраста. Материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 20 – 21 апреля 2012 г. - Ульяновский государственный педагогический университет (УлГПУ) им. И.Н. Ульянова. – Ульяновск : УлГПУ, 2012. – 606 с.
5. Развитие внимания детей с нарушениями слуха. <https://cyberpedia.su/8xb662.html>

Развитие ловкости у старших дошкольников в русских народных подвижных играх

*А.А. Ляпина
студентка 4.2 ДО группы,
Г.В. Тришина,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

В настоящее время проблема развития физических качеств, в частности ловкости, у детей дошкольного возраста являлась, является и будет являться актуальной проблемой для всех специалистов-практиков, которые в своей профессиональной деятельности взаимодействуют с дошкольниками. Всем специалистам и родителям отлично известно, что хорошо развитые в дошкольном детстве физические качества способны обеспечить физическую подготовленность ребенка к будущему обучению в школе, поддержанию и укреплению здоровья детей.

По мнению В.М. Зациорского, под физическими качествами следует понимать «отдельные стороны двигательных возможностей человека» [3].

Б.А. Ашмарин утверждает, что «развитие», в широком смысле, обозначает изменения, происходящие в организме, а в более узком – улучшение, развитие того, чем обладает человек [1]. Исходя из этого, развитие физических качеств – это целенаправленное воздействие на развитие физических качеств человека посредством нормированных функциональных нагрузок.

На современном этапе развития теории физического воспитания различают пять основных физических качеств: быстрота, сила, выносливость, ловкость и гибкость [3].

И.М. Туревский считает, что среди физических качеств ловкость занимает особое положение, поскольку, она тесным образом связана с другими качествами и по сравнению с ними она имеет более выраженный комплексный характер. По его мнению, ловкость – это физическое качество, которое развивается достаточно медленно и требует целенаправленной систематической и планомерной тренировки. В процессе развития в детском возрасте наибольшие сдвиги в развитии ловкости наблюдаются в старшем дошкольном возрасте.

Определенный системный подход к пониманию сущности ловкости и изучению ее структуры можно найти в работах В.С. Филипповича, который считает, что ловкость – это способность рационально использовать имеющийся двигательный потенциал. К показателям ловкости он относит следующие факторы:

- способность быстро обучаться;
- использовать двигательный опыт;
- быстро реагировать на изменение ситуации.

Как указывает Н.А. Ноткина, для того, чтобы быть ловким в движениях, необходимо уметь быстро и правильно решать двигательные задачи, проявлять силу, быстроту, выносливость иметь хорошую подвижность в суставах, обладать развитыми волевыми качествами. Чем более сложными являются движения или действия, тем быстрее надо проявлять ловкость, тем совершеннее она должна быть.

В дошкольном возрасте развитие ловкости в контексте физического развития имеет большое значение. С одной стороны это обусловлено тем, что в последние годы отмечается стремительное снижение уровня физического развития и его качественное ухудшение у детей, причинами чего является современный образ жизни. Для ребенка дошкольника ухудшение его движений – это большой риск в состоянии здоровья и общего процесса развития [1].

Как отмечает В.И. Лях, физические упражнения, применяемые для развития ловкости, делятся на три группы:

- упражнения, в которых нет стереотипных движений, а имеется элемент внезапности (например, подвижные и спортивные игры);

– упражнения, которые предъявляют высокие требования к координации в точности движений (например, жонглирование мячом, метание в цель, акробатические упражнения, упражнения на гимнастических снарядах и т. д.);

– специальные задания, в которых по сигналу необходимо резко менять направление, темп, амплитуду движений.

На наш взгляд одним из наиболее эффективных и доступных средств для детей дошкольного возраста, способствующих развитию ловкости, являются русские народные подвижные игры. Подтверждение нашего мнения можно найти в исследованиях П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, К.Д. Ушинского и др., которые считают, что подвижные игры являются эффективным средством физического воспитания.

А.В. Гаськов, Э.Э. Мендот, С. Жамц отмечают, что благодаря разнообразию народных подвижных игр старшие дошкольники сами могут регулировать нагрузку в соответствии со своими возможностями. Народные подвижные игры и состязания привлекают всех детей независимо от возраста, способностей и подготовки и являются подлинно массовым, доступным средством их физического, нравственного, эстетического воспитания. Особенностью народных подвижных игр является активная двигательная деятельность, включающая все основные виды движений: ходьбу, бег, прыжки, лазание, метание в цель и т.д., а также способствующая развитию основных физических качеств, в том числе ловкости. Простота правил, несложность и естественность физических упражнений, составляющих игровые действия, широкая вариативность движений, возможность проявлять инициативу, волю, воображение и др.

Д.В. Хухлаева пишет о том, что к развитию ловкости приводит систематическое разучивание с детьми новых упражнений. Обучение повышает пластичность нервной системы, улучшает координацию движений и развивает способность овладевать новыми, более сложными упражнениями. Развитию ловкости способствует выполнение упражнений в изменяющихся условиях. Так, в подвижных играх детям приходится непрерывно переключаться от одних движений к другим, заранее не обусловленными; быстро, без всякого промедления решать сложные двигательные задачи, сообразуясь с действиями своих сверстников [2].

Т.А. Семенова указывает на то, что развитие ловкости у дошкольников в подвижных играх возможно при следующих педагогических условиях:

– использование методики поэтапного разучивания движений, обеспечивающей сознательный перенос двигательного опыта детей в игровую деятельность;

– подбор подвижных игр, оптимально способствующих развитию ловкости у детей старшего дошкольного возраста;

– комплексное использование приемов развития ловкости в подвижных играх и игровых упражнениях с учетом анатомо-физиологических и психологических особенностей детей.

Автор рекомендует использовать специально подобранные подвижные игры для развития ловкости у детей:

– первую группу составляют игры, в которых в большей степени проявляется осознанность выполнения ребенком физических упражнений, перенос двигательного опыта и выразительность позы: «Замри», «Стоп», «Совушка» и др.;

– во вторую группу входят игры, требующие в большей степени проявления быстроты реакции: «Ловишки», «Мы весёлые ребята», «Хитрая лиса» и др.;

– к третьей группе относятся подвижные игры, требующие координации собственных действий с движениями партнера: «Зеркало», «Затейники» и др.;

– четвертая группа представлена играми, в которых предъявляются самые высокие требования к скорости реакции и способности предугадывать намерения.

Проведенное автором исследование подтвердило адекватность выбора методики проведения подвижных игр, включающей предварительную работу, организацию игры, сбор детей на игру, ее объяснение, выделение и подачу сигнала, руководство педагога игрой и ее окончание. Данная методика обеспечивает комплексное воздействие на все компоненты ловкости: осознанность выполнения движений; быстроту усвоения нового; координацию движений; быстроту реакции на сигнал. Игровые упражнения обеспечивают наиболее рациональное решение двигательных задач детьми старшего дошкольного возраста.

О.А. Галкова и З.В. Патрушева отмечают, что использование подвижных игр содействует повышению уровня развития физических качеств дошкольников, в том числе ловкости, в случае выполнения ряда педагогических условий:

– обогащение предметно-развивающей среды игровым оборудованием, необходимым для проведения подвижных игр и развития физических качеств у детей;

– включение детей в подвижные игры, осуществляемое с учетом психофизиологических и индивидуальных особенностей;

– систематизация подвижных игр по критерию направленности на развитие определенного физического качества;

– оптимальный подбор методов и приемов руководства подвижными играми старших дошкольников;

– взаимодействие с родителями, направленное на повышение уровня развития физических качеств детей посредством подвижных игр [2].

С нашей точки зрения, интересным является исследование Е.Л. Сорокиной, Т.И. Шишкиной, которое позволило авторам подобрать и клас-

сифицировать народные подвижные игры по преимущественной направленности на развитие физических качеств.

В исследовании А.А. Васильева, Я.И. Ткаленко народные игры, применяемые для развития ловкости, делятся на три группы:

1. Игры, в которых нет стереотипных движений, и которые имеет элемент внезапности.

2. Игры, которые предъявляют высокие требования к координации и точности движений.

3. Игры с неожиданно изменяющимися ситуациями.

Таким образом, процесс организации подвижных игр для развития ловкости у детей является многогранным, требующим от педагога умения грамотно проектировать его с учетом возрастных особенностей старших дошкольников, подбирая соответствующие педагогические условия, используя разнообразие русских народных подвижных игр, что в комплексе будет оказывать благоприятное влияние на развитие ловкости у дошкольников.

Литература

1. Ашмарин, Б.А., Виноградов, Ю.А., Вяткина, З.Н. и др. Теория и методики физического воспитания / Под ред. Б.А. Ашмарина [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: http://pedlib.ru/Books/6/0012/6_0012-1.shtml (дата обращения: 16.11.2018).
2. Галкова, О.А. Подвижная игра как средство развития физических качеств детей шестого года жизни/ О.А. Галкова, З.В. Патрушева //фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XI Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 253-255.
3. Зациорский, В.М. Физические качества спортсмена / В.М. Зациорский. – М.,2009. – 192 с.

Формирование духовно-нравственной культуры личности младшего школьника как главная составляющая современного образования

*А.В. Макеева,
студентка 311 НК группы
Н.А. Болотова, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

Культура и личность взаимосвязаны друг с другом. С одной стороны, культура формирует тот или иной тип личности, с другой - личность вос-

создает, изменяет, открывает новое в культуре.

Личность - это движущая сила и создатель культуры, а также главная цель ее становления.

Формирование культурной личности закладывается первоначально в семье. Семье принадлежит основная роль в формировании нравственных начал, жизненных принципов ребенка. Еще Жан-Жак Руссо утверждал, что каждый последующий воспитатель оказывает на ребенка меньше влияния, чем предыдущий. Родители являются предыдущими по отношению ко всем остальным: воспитателю детского сада, учителю начальных классов и учителям - предметникам.

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения у обучающихся, происходит приобщение к нравственным нормам и правилам. У детей наблюдается расхождение между знаниями нравственных норм и реальным поведением. Ученик, зная правила поведения, умеет правильно оценить действия товарища или литературного героя, но сам постоянно делает ошибки, не замечая и даже не задумываясь о тех правилах, которые он нарушил. Поэтому педагогам в первую очередь следует учитывать возрастные и психологические особенности младших школьников при формировании нравственной культуры личности [5].

Духовно-нравственная культура личности – это характеристика нравственного развития личности, в которой отражается степень освоения ею морального опыта общества, способность последовательного осуществления в поведении и отношения с другими людьми ценностей, норм и принципов, готовность к постоянному самосовершенствованию.

Нравственная культура выступает как сложная программа, включающая освоенный опыт человечества, который помогает поступать нравственно в традиционных ситуациях, а также творческие элементы сознания, такие как нравственный разум, интуиция, способствующие принятию морального решения в проблемных ситуациях [1].

Работа по формированию нравственной культуры личности младшего школьника присутствует во всех видах учебной, воспитательной и внеклассной деятельности. Воспитывает не только содержание, методы и организация обучения, педагог и его личность, знания, но и атмосфера, которая складывается на уроках, манера отношений педагога и детей, детей между собой. Превращаясь из объекта в субъект воспитания, ученик и сам себя воспитывает.

Педагоги выделили частные направления по формированию нравственной культуры младшего школьника:

- формирование представлений и понятий о нравственных основах жизни, нравственном смысле отношений;
- организация нравственной среды (благоприятный психологический климат, нравственный облик учителя, предметное окружение);
- организация нравственной деятельности самих детей, которая вовлекает их в реальные отношения между объектами.

Учитывая эти три главных направления в воспитательной работе, для

целостного формирования нравственной культуры личности следует уделять внимание формированию следующих видов нравственных отношений:

- к людям и обществу: прививая положительные отношения к людям и обществу, мы воспитываем активную социальную позицию личности, ориентируем детей в социальной жизни, обогащаем их нравственно-общественный опыт. В этом воспитательном процессе формируются уважительные отношения к окружающим людям, привязанность к семье, школе. Также формируются представления о явлениях общественной жизни, помогающие ориентироваться в ней, правильно понимать и оценивать происходящие события;

- к Родине: в процессе освоения положительных отношений к Родине у детей формируются нравственные качества гражданина: любовь к Отечеству, забота о его благе, преданность своему народу; мы побуждаем детей анализировать, оценивать явления, события, поступки людей, соотносить их с собственными отношениями и поступками;

- к труду: роль труда велика в нравственном развитии детей, прежде всего в воспитании привычки заботиться о других. В процессе трудовой деятельности происходит интенсивная социализация детей, а также развиваются их индивидуальные качества;

- к самому себе: школьник осмысляет себя, свои связи с миром, такие, как «Я и мир», «Я и другой», «Я и общество», «Я и мои близкие», «Я и природа» [2].

Необходимое условие обеспечения системности в процессе формирования нравственных отношений школьников - это осознание педагогами значимости каждодневных позитивных эмоциональных состояний для становления нравственной сферы растущего человека и создание возможностей для таких переживаний [3].

Формы по выработке этих отношений у школьников могут быть самыми разнообразными, даже интегрированными: общественные праздники, экскурсии по памятным историческим местам, экскурсии в природу, поэтические конкурсы, устные журналы, путешествия и т.д.

Поэтому важно организовывать такие формы работы с младшими школьниками, которые в нужной мере могут повлиять на их эмоциональную сферу. На педагогической практике мы часто используем такие формы, как:

- творческие и ролевые игры («Тайный друг», «Навестим больного», «Опоздал на урок», «Зазвонил телефон», «Помиримся» и др.);

- чтение сказок и рассказов («О неблагодарности», «Старик и яблоныя», «Бабушкины руки», «Навестили», различные народные сказки и др.);

- решение ситуаций нравственного выбора («Мама пришла уставшая с работы, ребенок должен помочь или идти срочно гулять, т.к. его только что позвали друзья?», «Класс идет к младшим школьникам помочь подготовить подарки или открытки ко дню 8 Марта»);

- различные праздники («Праздник в школе», «День учителя»,

«Праздник семьи») и множество других интересных форм [4].

Работа в аспекте формирования культуры личности у младших школьников будет осуществляться успешно, если эта работа проводится педагогом систематично и целенаправленно. В этих целях им должна быть продумана и организована на практике система воспитательных дел, включающая беседы, классные часы, праздники, уроки нравственности, чтение литературных произведений, особенно сказок, игры, выход в театр, музей, на выставки и другие. Следовательно, основная цель каждого педагога – это обеспечить каждому школьнику базовое образование и культуру, как основу жизненного самоопределения (формирование способности личности к культурной самореализации и самореабилитации на основе гуманизации воспитания и образования).

Литература

1. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. - 4-е изд. - Москва: Просвещение, 2014. - 23 с.
2. Духовность как основа общения: образование и культура : материалы науч.-практ. конф. / Департамент образования администрации Вологод. обл. [и др.]; редкол.: Г. В. Судаков (гл. ред.) и др.]. – Вологда: ИЦ ВИРО: ВГПУ, 2002. - 280 с.
3. Калюжный, А.А. Роль учителя в нравственном воспитании школьников. М.: Просвещение, 2006. - 187 с.
4. Нравственное развитие младшего школьника в процессе воспитания/ Под ред. И.А. Каирова, О.С. Богдановой. М.: Педагогика, 2006. - 461 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. - М.: Просвещение, 2014. - 31 с.

Формирование логических универсальных учебных действий у младших школьников на уроках окружающего мира

*А.В. Макеева,
студентка 311 НК группы
Е.В. Сазонова,
научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное
учреждение «Белгородский педагогический колледж»*

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования второго поколения, целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться, то есть универсальные учебные действия.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [2, с. 27].

Овладение универсальными учебными действиями предоставляет обучающемуся возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей.

Но самостоятельное приобретение знаний обучающимися начальной школы невозможно без использования таких логических операций как умение анализировать, синтезировать, сравнивать, абстрагировать, обобщать, классифицировать.

Логические универсальные действия являются первым компонентом познавательной деятельности, они выступают как средства познания, которые обеспечивают успешное усвоение знаний по всем предметам, способствуют развитию у школьников умения учиться, способности к самообразованию и саморазвитию.

К логическим универсальным учебным действиям относятся [2, с. 30]:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез - составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;

- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей, представление цепочек объектов и явлений;
- построение логической цепи рассуждений, анализ истинности утверждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

В процессе выполнения выпускной квалификационной работы по теме: «Формирование логических универсальных учебных действий у младших школьников на уроках окружающего мира», мы исследовали теоретические и методические аспекты формирования логических универсальных учебных действий у младших школьников на уроках окружающего мира.

Младший школьный возраст благоприятен для формирования логических универсальных учебных действий. Особенность предмета «Окружающий мир» состоит в том, что он, имея ярко выраженный интегрированный характер, соединяет в равной мере природоведческие, обществоведческие, исторические знания и дает обучающемуся материал естественных и социально-гуманитарных наук, необходимый для целостного и системного видения мира в его важнейших взаимосвязях, что способствует развитию логических универсальных учебных действий, где логика – это наука здравомыслия, наука правильно рассуждать [7].

Для выявления уровня сформированности логических универсальных учебных действий у обучающихся начальной школы мы провели экспериментально-диагностическое исследование умственного развития младших школьников, диагностику логических приемов мышления младших школьников, методику «Понимание причинно-следственных связей» и установили, что у младших школьников недостаточный уровень сформированности логических универсальных учебных действий.

Во время практики мы провели ряд занятий, направленные на формирование логических универсальных учебных действий у младших школьников на уроках окружающего мира и выявили, что:

- формированию у обучающихся действий анализа и синтеза способствуют такие задания как анаграммы; составление слов, при этом исключая лишнее слово; составление группы слов по определенным признакам; работа с литературными текстами [5];

- развитию логических приемов обучения способствует проблемная ситуация, которая внешне оформляется в виде вопросов, заданий, задач. Решение их требует от ученика активной мыслительной деятельности [9];

- работа с иллюстрациями на уроках окружающего мира создает условия для формирования таких логических действий у обучающихся как анализ, синтез, сравнение, выдвижение гипотез и их доказательство, построение логической цепи рассуждений. Данная работа заключается в поиске определенной информации из иллюстраций, нахождении ответов на вопросы к иллюстрациям [4];

- реализация исследовательской деятельности на уроке содействует развитию у младших школьников умения анализировать, синтезировать, выдвигать гипотезы и их доказывать, устанавливать причинно-следственные связи, классифицировать, сравнивать через выполнение следующих учебных заданий: отгадывание загадок, задание «Давайте вместе подумаем», игра «Угадай о ком или о чем идет речь», выполнение опытов, наблюдений [8];

- выполнение практических работ обучающимися начальной школы на уроках окружающего мира, к которым относятся такие задания как заполнение таблиц, схем, работа с гербариями, рисование частей растений и так далее, способствуют формированию таких логических универсальных учебных действий: анализ, синтез, сравнение, построение логической цепи рассуждения [6];

- введение в процесс обучения средств моделирования позволяют развивать у младших школьников способность к обобщению, переводя процесс их мышления на более высокий уровень [1];

- использование на уроках окружающего мира информационно-коммуникационных технологий позволяет не только повысить у обучающихся интерес к учебному предмету, улучшить качества обучения за счёт возможности наглядно увидеть результаты своей работы, но и сформировать действия анализа и сравнения [10];

- организация учебной деятельности в форме экскурсии имеет большие предпосылки для формирования у детей логических универсальных учебных действий. Школьники учатся находить в природе объекты по заданиям учителя, анализировать, сравнивать и сопоставлять явления природы, приобретают навыки натуралистической работы, навыки элементарного научного исследования природы [3].

Необходимыми условиями учебного процесса являются правильная организация различных приемов обучения и их правильное сочетание. Применение логических приемов на уроках окружающего мира повышает познавательную деятельность младших школьников. Приемы могут применяться на различных этапах урока. Решая различные задания на сравнение, классификацию, обобщение, обучающиеся овладевают навыками логического оперирования; у них развивается логическое мышление. Успешных результатов по умственным операциям можно добиться в ходе повседневной учебной работы.

Таким образом, формирование логических универсальных учебных действий на уроках окружающего мира происходит эффективно, если использовать следующие педагогические условия:

- составление анаграмм;
- составление слов, при этом исключая лишнее слово;
- составление группы слов по определенным признакам;
- работа с текстом, его анализ;
- работа по картине и иллюстраций презентации;
- использование проблемных ситуаций и проблемных вопросов;

- просмотр и анализ видеофильмов;
- проведение уроков-экскурсий в природу;
- осуществление исследовательской деятельности, выполнение практических работ, опытов;
- выполнение действий моделирования.

Литература

1. Григорьева, Е.В. Методика преподавания естествознания в начальной школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов/ Е.В. Григорьева. – 2 изд., испр. и доп. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 283 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя/ под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Методическая разработка по теме «Формирование познавательных УУД во время биологических экскурсий» [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-po-teme-formirovanie-poznavatelnykh-uud-vo-vremya-biologicheskikh-ekskursiy-2226348.html> (дата обращения: 07.03.2019).
4. Обобщение опыта на тему «Формирование УУД на уроках окружающего мира» [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <http://lic1.admsurgut.ru/storage/app/uploads/public/5a0/297/194/5a0297194cd9c804236492.pdf> (дата обращения: 07.03.2019).
5. Пизов, А.В., Бекиш О.С. Использование литературных текстов на уроках окружающего мира/ А.В. Пизов, О.С. Бекиш// Начальная школа. – 2014. – №8. – С. 64-67.
6. Сборник практических работ как средство формирования познавательных универсальных учебных действий у учащихся 2 класса на уроке окружающего мира [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <https://videouroki.net/razrabotki/sbornik-praktichieskikh-rabot-kak-sriedstvo-formirovaniia-poznavatiel-nykh-univi.html> (дата обращения: 07.03.2019).
7. Словарь Даля – толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <http://znachenieslova.ru/slovar/dal/logika> (дата обращения: 16.01.2019).
8. Статья «Исследовательская деятельность учащихся на уроках окружающего мира» [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <https://kopilkaurokov.ru/nachalniyeKlassi/prochee/stat-ia-issliedovatiel-skaia-dieiatiel-nost-uchashchikhsia-na-urokakh-okruzhaiushchiegho-mira> (дата обращения: 07.03.2019).
9. Статья «Создание проблемной ситуации на уроках окружающего мира для формирования универсальных учебных действий (теоретические и практические аспекты)» [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <https://infourok.ru/statya-sozdanie-problemnoy-situacii-na->

[urokah okruzhayuschego-mira-dlya-formirovaniya-universalnih-uchebnih-deystviy-teoretiches-1868224.html](http://urokah.okruzhayuschego-mira-dlya-formirovaniya-universalnih-uchebnih-deystviy-teoretiches-1868224.html) (дата обращения: 07.03.2019).

10. Статья на тему: Использование информационно-коммуникационных технологий, электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе [[Электронный ресурс](https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialymo/2017/01/14/ispolzovanie-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy)]. – Электрон. дан. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialymo/2017/01/14/ispolzovanie-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy> (дата обращения: 07.03.2019).

Англицизмы в речи современной молодежи

*А.В. Макеева,
студентка 311 НК группы,
Е.В. Филатова, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

В последнее десятилетие в русском языке появилось большое количество слов английского происхождения - англицизмов, что объясняется стремительными переменами в научной и общественной жизни.

Конечно же, острой необходимости в употреблении англицизмов в нашей речи нет. Но, используя слова английского происхождения, мы можем сделать русский язык более разнообразным. Хотя нельзя заполнять наш «великий и могучий» русский язык иноязычными словами до неузнаваемости. Англицизмы необходимо употреблять правильно и в нужном контексте. Что же такое «англицизмы»?

Англицизмы – это английские слова или выражения, которые заимствованы другими языками [1].

Открытость нашего общества приводит к улучшению знаний в области иностранных языков. Активизировались деловые, торговые, культурные связи, развивается зарубежный туризм; наши специалисты свободно работают в учреждениях других стран, на территории России функционируют совместные русско-иностраные предприятия.

В процессе исторического развития человеческие языки вступают в определенные контакты. Языковым контактом называется взаимодействие двух или более языков, оказывающих какое-либо влияние на структуру и словарь одного или многих из них [3]. В настоящее время интерес лингвистов сосредоточен на русско-английском языковом контакте.

Английский язык является самым универсальным. Это официальный язык в более чем сорока странах. Мы используем английский язык в международном бизнесе, науке и медицине.

Причинами заимствований могут быть [2]:

- общемировая тенденция к интернационализации лексического фонда: summit (саммит);
- отсутствие более точного наименования в русском языке: sponsor (спонсор);
- пополнение языка более выразительными средствами: image (имидж);
- потребность в наименовании новых предметов, понятий и явлений: printer (принтер);
- восприятие иноязычного слова как более престижного: presentation (презентация);
- использование англицизмов в различных профессиональных сферах: computer(компьютер);
- необходимость конкретизации значения слова: killer (киллер).

Можно выделить следующие группы иностранных заимствований [1]:

калька (disk), полукалька (drive), композиты (secondhand), жаргонизмы (crazy), гибриды (to speak - спикать), экзотизмы (chips).

Иноязычные слова можно классифицировать по следующим сферам общения: власть, политика (speaker); техника (computer); экономика (marketing); средство массовой информации (discjockey); спорт (football); искусство(blockbuster); индустрия моды (body).

В Интернете на разных сайтах обсуждается причина употребления англицизмов в речи современной молодежи. Эта проблема преподносится серьезно или с юмором.

Например, ремейк (авторы Юлия Мигачёва и Лариса Павленко) на песню "Мир не прост" (группа «Самоцветы», автор музыки Вячеслав Добрынин, автор слов Леонид Дербенёв). Клип сделан заново, песню «Сделано в СССР» исполняют Татьяна Григорович, Сергей Пекин и Виолетта Верхотурцева [6; 7]:

Первый *айфон* и первый *айпэд*,
Беспроводной первый наш *Интернет*
И первый *шоптинг* на первый *кэш*,
Первый *чизкейк*, а к нему – первый *фреш*...

Клип состоит из слайдов, изображения которых не соответствуют заявленным определениям. Информация преподносится для зрителей и слушателей с юмором. Предметам прошлых лет даются современные названия (англицизмы). Далее представлены определения, соответствующие данным англицизмам:

Айфон (iPhone) - прибор, совмещающий функции телефона, широкоэкранный плеер и Интернет-коммуникатора; гибрид мобильного телефо-

на и карманного компьютера совсем без клавиатуры и без кнопок, все управление на сенсорном экране.

Айпэд (iPad) - планшет от фирмы Apple, предназначенный для работы в Интернете, просмотра видео и фотографий, чтения книг в дороге, а также CSP-навигации; средство для просмотра почты, общения и развлечений.

Интернет (Internet) - глобальная компьютерная сеть, предоставляющая быстрый поиск полезной информации, услуги по переписке, покупке товаров и услуг, играм и т. п. пользователями.

Шопинг (shopping) –покупка товаров.

Кэш (cash) – наличные деньги.

Чизкейк (cheesecake) – блюдо европейской кухни, представляющее собой сыросодержащий десерт от запеканки до пирожного суфле.

Фреш (fresh) – свежевыжатый сок и другие [4; 5].

Для того чтобы выявить особенности, а самое главное - причины использования студентами иноязычных слов в их повседневной речи, мы провели анкетирование, в котором приняли участие 20 человек (все участники – обучающиеся ОГ АПОУ «Белгородский педагогический колледж»).

Анкетирование показало следующее:

6 % обучающихся ответили, что в их словарном запасе имеются слова иностранного происхождения, о значении которых они задумываются, когда употребляют их в речи.

40 % студентов ответили положительно на все вопросы.

32% сходятся на том, что им нравятся слова иностранного происхождения и они имеют такие слова в своем словарном запасе, но не задумываются об их значении.

Оставшиеся 22% сделали упор на то, что англицизмы воспринимаются ими как украшение речи. Им безразлично, что они обозначают.

Ещё одним важным пунктом анкеты был вопрос об отношении опрашиваемых к заимствованным словам. Здесь все участники опроса были единогласны. 57 % опрошенных студентов используют англицизмы, так как с их помощью им легче объяснить что-либо, 34% ответили, что им так удобнее. И только 9% участников анкетирования высказались против заимствованных слов, так как они, по их словам, засоряют родной язык.

Полученные в ходе опроса данные подтверждают, что студентами широко используются англоязычные слова.

К основным причинам увеличения доли сленга в речи современной молодежи относятся:

1) социальные факторы;

2) значимость «своего» (жаргонного) языка для общения со сверстниками (желание подростка утвердиться как среди своих сверстников, так и в собственных глазах);

3) влияние СМИ (чтение газет и молодежных журналов, просмотр телепередач) на речь студента.

Таким образом, русский язык в целом и речь молодых людей, в част-

ности, находится под непосредственным влиянием английского языка. И мы не сможем остановить этот процесс до тех пор, пока сами не станем создавать что-то своё уникальное и давать ему своё определение.

Литература

1. Брейтер, М.А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы: Пособие для иностр. студентов-русистов/ М.А. Брейтер. - М.: Изд-во АО "Диалог-МГУ", 2004. - 156 с.
2. Ваулина Е.Ю., Скляревская Г.Н. Давайте говорить правильно!: Новейшие и наиболее распространенные заимствования в современном русском языке.- М.: Изд – во Филол. фак. СПбГУ, Академия, 2005. – 224 с.
3. Дьяков, А.И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке./А.И. Дьяков// Язык и культура.- Новосибирск, 2004. – С. 35 – 43.
4. Егорова, Т.В. Словарь иностранных слов современного русского языка. - М.:«Аделант», 2014. – 800 с.
5. Крысин, Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке.- М.: Языки славянской культуры, 2008. – 888 с.
6. Словарь – Дьяков А.И. Словарь англицизмов русского языка [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL:<http://anglicismdictionary.ru/Slovar> (дата обращения: 06.09.2018).
7. Текст песни «Сделан в СССР» [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL:<http://pesenok.ru/17/sdelan/tekst-pesni-sssr>(дата обращения: 06.09.2018).

Развитие интеллектуальных способностей младших школьников во внеурочной деятельности

*Д.М. Мезенцева,
студентка 311 НК группы,
В.В. Барсукова, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

Одной из актуальных проблем начального обучения, требующей своевременного решения, является развитие интеллектуальных способностей младших школьников. Перед современной школой, активно внедряющей передовые программы и реализующей концепцию развивающего обучения, ставится главная цель – развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, за-

дачам построения демократического гражданского общества. Только интеллектуально развитые личности, обогащенные духовно-нравственной культурой, способные неординарно мыслить и воплощать свои идеи в жизнь, могут содействовать прогрессу человеческого общества.

В обыденной жизни человек использует свои мыслительные способности как элемент познания окружающего мира. Современную действительность трудно представить себе без интеллекта, без самой возможности анализировать и сопоставлять между собой предметы и явления. Благодаря своей мыслительной деятельности личность обнаруживает в себе огромные возможности для саморазвития и самосовершенствования. Не будь интеллекта, человек не смог бы сделать научные открытия, такого вида деятельности, как искусство вообще не существовало бы.

В условиях реализации нового федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) в школах невозможно разносторонне развиваться, в том числе и интеллектуально, сидя за партами и изучая только отдельные школьные дисциплины. Важно, чтобы ребенок развивался в разных направлениях. Поэтому в соответствии с ФГОС НОО основная образовательная программа начального общего образования реализуется образовательным учреждением в том числе и через внеурочную деятельность [1].

Интеллектуальные способности – это способности, необходимые для выполнения не только одной какой-то деятельности, а разных ее видов. Интеллектуальное развитие происходит в результате многостороннего взаимодействия ребенка с окружающими его людьми: в общении, в деятельности, сюда входят учебная и внеурочная деятельность [2].

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [1].

В процессе выполнения выпускной квалификационной работы по теме: «Развитие интеллектуальных способностей младших школьников во внеурочной деятельности», мы исследовали теоретические и методические аспекты развития интеллектуальных способностей у обучающихся начальной школы.

В начальной школе внеурочная деятельность позволяет решить целый ряд очень важных задач: оптимизировать учебную нагрузку обучающихся, улучшить условия для развития ребенка, обеспечить благоприятную адаптацию ребенка в школе, учесть возрастные и индивидуальные особенности обучающихся. Эта деятельность предполагает учитывать индивидуальные особенности и потребности обучающихся, она организована по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное). Она обеспечивает условия для развития их интеллектуального и творческого потенциала, позволяет формировать предметные и общие умения.

В настоящее время психолого-педагогическая практика показывает, что во внеурочной работе можно применять различные виды заданий, направленных на развитие как интеллектуальных, так и творческих способностей младших школьников, использовать различные формы проведения внеурочных занятий.

Нами разработаны:

1) комплекс заданий, направленных на развитие интеллектуальных способностей учащихся;

2) задания, направленные на развитие творческих способностей младших школьников;

3) интеллектуальные разминки, интеллектуальные конкурсы.

В младшем школьном возрасте начинает интенсивно развиваться словесно-логическое, абстрактное мышление, основанное на оперировании понятиями, лишенными непосредственной наглядности, присущей восприятию и представлениям (характеризует старших школьников и взрослых людей).

Особенности логического мышления младших школьников проявляются и в самом протекании мыслительного процесса, и в каждой его отдельной операции (сравнении, классификации, обобщении, совершающихся в разных формах суждения и умозаключения). Поэтому, использование заданий типа «На столе лежало 5 карандашей. Петя взял 1 карандаш. Сколько карандашей лежало на столе?», где ответ уже кроется в самой задаче, не позволяет развивать логическое мышление, смекалку.

Задания, данного типа «Вставьте пропущенные числа А) 1, 11, _____, _____ и т.д.» направлены на формирование умений производить основные логические операции над понятиями: обобщение, ограничение, деление и определение.

Использование графических диктантов: позволяет тренировать мелкую моторику рук школьника, учит ребенка сосредотачиваться на конкретном задании, тренирует внимание, задействует связь фонетического восприятия с визуальным и графическим, тренирует абстрактное мышление и воображение.

Проведение интеллектуальных разминок и конкурсов способствует повышению интереса школьников к знаниям, развивают у детей нестандартное мышление. Интеллектуальные разминки можно использовать как организационное начало урока, для мобилизации внимания учащихся и знаний из различных областей. Например, в интеллектуальной разминке детям могут предлагаться такие задания: «Хлебобулочное изделие, сбежавшее от бабушки и дедушки», «Задумали число, когда его уменьшили на три, то получилось 2, какое число задумали?», «По чему едет машина?», «Один век это сколько лет?».

Интеллектуальные конкурсы могут носить различный характер и включать несколько туров: математический «какие числа находятся левее и правее числа 3?», «что общего у этих чисел? 1 и 10, 2 и 22, 31 и 13?», по русскому языку «какая буква лишняя? А, Е, Н, О, И», «запишите слова во

множественном числе», по окружающему миру «назовите признаки лета и зимы», «назовите столицу нашего государства». Данная форма внеурочных занятий позволяет выявить интеллектуальный потенциал младших школьников; стимулировать их познавательную деятельность; развивать творческую активность. Отвечая на вопросы в турах, дети того не подозревая, приобретают эрудицию, проверяют свои знания.

Использование творческих заданий, так же необходимо для развития интеллектуальных способностей младших школьников. Это развивает творческое мышление, креативность и т.д. К примеру, детям можно предложить составить рассказ от лица птицы, для этого обучающимся задаются наводящие вопросы такие как, «Подумай, какой бы птицей ты был? Что бы ты делал? Чем питался? Что бы ты делал зимой/летом?», составить «необычный рассказ» (Каждому раздается лист бумаги. Вверху листа дети записывают любые 4 буквы, которые предложит учитель. Например: К, А, П, О. Задача детей – составить за определенное время связный рассказ из предложений, в котором первое слово будет начинаться на букву К, второе на букву А, третье на букву П, четвертое на букву О), дорисовать элементы фигур.

Таким образом, использование на внеурочных занятиях заданий на смекалку, на развитие творческих способностей, интеллектуальных разминок и конкурсов способствует повышению интереса школьников к знаниям, позволяют детям неординарно мыслить, развивать логическое и творческое мышление и интеллектуальные способности.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : минобрнауки.рф/документы/922.
2. Годфруа Ж. Что такое психология : в 2-х т. Т. 1. – М. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/1843770/>

Использование музыкально-игровой Су-Джок технологии для развития дикции и артикуляции на музыкальных занятиях в ДОУ

*Д.В. Меркель, С.Г. Стрелкова,
студентки III курса
ГБП ОУ Тверской педагогический колледж
«Музыкальное отделение»
С.В. Горошкова, научный руководитель,
преподаватель музыкальных дисциплин*

Современный человек не представляет своей жизни без использования различных электронных устройств: мобильных телефонов, планшетов,

ноутбуков и т. д. Мы находимся на стыке между человеком, который писал по прописям и читал обычные книги, и человеком, который читает гипертексты, писать не умеет вообще, имеет дело с иконками и даже не набирает тексты [7]. Часто электронные устройства заменяют нашим детям все игрушки. Как же это влияет на ребенка?

В первую очередь страдает его мелкая моторика. Часто мы можем увидеть, как вместо указательного пальца ребенок начинает использовать большой палец, перелистывая страницы на планшете [2]. И это распространяется не только на сенсорный экран. Ребенок начинает везде и всюду использовать вместо указательного в основном только большой палец. В дальнейшем неправильный тонус в кистях и пальцах руки может сказаться на успешности развития речевых навыков ребенка, что может снизить его уровень подготовки к школе.

Под термином «мелкая моторика» понимаются координированные движения всех мышц руки. Они важны не только для выполнения различных повседневных действий, но и для стимуляции развития детского мозга.

Работы В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, П.Н. Анохина, И.М. Сеченова доказали большое стимулирующее влияние функции руки на деятельность детского мозга, психику детей и развитие речи.

Как утверждает психолингвист Т.В. Черниговская, прокачивать мелкую моторику очень важно для того, чтобы ребенок начал говорить [7].

Исследования мозга канадским психологом Кимурой Дорин показали, что существует тесная связь между активностью артикуляционного аппарата и моторной деятельностью рук.

Нейропсихолог А.Л. Сиротюка указывает, что развитию кисти руки принадлежит важная роль в формировании головного мозга и становлению речи, так как рука имеет самое большое представительство в коре головного мозга и проекция кисти руки, расположена очень близко от речевой моторной зоны [4].

Для определения уровня развития речевых навыков детей первых лет жизни, разработан следующий метод: ребенка просят показать один пальчик, два пальчика и три. Дети, которым удаются изолированные движения пальцев – говорящие дети. Если движения напряженные, пальцы сгибаются и разгибаются только вместе и не могут двигаться изолированно, то это не говорящие дети. До тех пор, пока движения пальцев не станут свободными, развития речи и, следовательно, мышления добиться не удастся.

В музыкально-образовательной работе с дошкольниками одними из основных вокально-хоровых навыков являются «дикция и артикуляция». «Певческая дикция» – умение правильно произносить слова и звуковые сочетания в процессе пения. Развитие данного умения связано с четким пропеванием текста песен, выделением отдельных слов, имеющих особую смысловую нагрузку. Правильность «артикуляции» – это движения органов артикуляции, которые соответствуют нужному способу образованию звука. Певческая артикуляция значительно активнее речевой [3].

Для активизации артикуляционного аппарата и развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста, студенты ГБП ОУ ТПК в рамках практики «Организация музыкального образования в ДОУ» на музыкальных занятиях в детском саду использовали здоровьесберегающую музыкально-игровую технологию Су-Джок.

Технологию Су-джок разработал и предложил российским практикам южно-корейский медик и педагог профессор Пак Чже Ву. В переводе с корейского языка Су – кисть, Джок – стопа.

Массажные шарики и колечки Су-Джок своими остроконечными выступами воздействуют на биологически активные точки, расположенные на кистях и стопах человека. Ещё 2 000 лет назад упражнениями такого рода пользовались Аристотель и Гиппократ. Под влиянием массажа Су-джоками в рецепторах кожи и мышцах возникают импульсы, которые, достигая коры головного мозга, оказывают тонизирующее воздействие на центральную нервную систему.

Музыкальный и речевой материал, содержащий пальчиковые игры, попевки, потешки в сочетании с кинезиологическими (телесно-ориентированные) упражнениями и манипуляциями с шариками и колечками Су-джок:

- активизируют развитие речи ребенка, вызывают активность артикуляционного певческого аппарата, развивают музыкальные способности ребёнка, развивают мелкую и общую моторику, улучшают освоение пространственных представлений, снижают утомляемость, корректируют проблемы в различных областях психики (улучшают память, внимание).

Приёмы работы с Су-Джоками: массажные движения с каждым пальцем, катание в ладошках, зажимание колечка Су Джок между большим пальцем и остальными, которые ребенок держит «щепоткой», ритмичное надавливание на Су Джок, переключивание из руки в руку, воздействие на каждый пальчик правой, затем на левой руки.

Музыкальный репертуар, используемый на занятиях с Су-Джоками, с одной стороны, помогает решать развивающие вокально-хоровые и коррекционно-речевые задачи, а с другой – интересен, прост и доступен для детского исполнения.

Начинать разучивание такого рода упражнений, попевок и потешек следует с выразительного чтения слов без мелодии, текст проговаривать на распев, в характере песни, с разнообразной смысловой интонацией. Далее музыкальный материал нужно исполнять неторопливо, в спокойном темпе, ритмично, внятно, отчётливо с активной артикуляцией. Одновременно происходит работа над качеством выполнения детьми редко встречающихся в жизни движений с колечками и шариками Су-Джок. Массажные движения следует выполнять под музыку с максимальной амплитудой и старанием. При этом педагогу необходимо постоянно давать зрительные и словесные подсказки и поощрять похвалой. Важно обеспечить детям такую поддержку, чтобы во время занятий они чувствовали себя комфортно, сделать всё, чтобы повысить их мотивацию и уверенность в себе

В результате использования на музыкальных занятиях упражнений и музыкальных игр с колечками и шариками Су-Джок у детей улучшилась мелкая и общая моторика, произошли качественные сдвиги в развитии музыкальных способностей и самое главное, активизировалось развитие артикуляционного аппарата и речевых навыков.

Приложение

«Белка» /Потешки детям/

Сидит белка на тележке, *(катать мячик по ладони)*

Продает она орешки:

Лисичке-сестричке, *(прокатить мячик по указательному пальцу от ладони)*

Воробью, синичке, *(прокатить мячик по среднему пальцу от ладони)*

Мишке толстопятому, *(прокатить мячик по безымянному пальцу от ладони)*

И зайке усатому. *(прокатить мячик по мизинцу от ладони)*

«Ёжик» /Потешки для малышей/»

Катиться колючий ёжик

Нет ни головы, ни ножек.

По ладошки бежит

И пытит пытит, пытит. *(круговые движения шариком между ладонями)*

Мне по пальчикам бежит

И пытит, пытит, пытит.

Бегаёт туда, сюда,

Мне щекотно да, да, да. *(движения по пальцам).*

Уходи, колючий ёж! *(пускаем по столу)*

В тёмный лес, где ты живёшь *и ловим подушечками пальцев).*

«Мой веселый мячик» Р.н.п. «Ах, вы сени»

Прыгал мячик по дорожке, *(катаем мячик между ладоней)*

И попал в мои ладошки, *(спрятали мячик в ладошках)*

Будем мы с тобой играть, *(перекладываем с одной руки в другую)*

Мои ручки развивать.

Здравствуй мячик желтый бок, *(перекладываем мячик с одной ладошки в другую)*

Кругленький как колобок.

Посиди в моих ладошках, *(спрятать мячик в ладошках)*

Отдохни на них немножко.

Я тебя слегка сожму *(катаем мячик в ладошках)*

Покатаю, покручу,

А потом пушу в лесок, *(подбрасываем мячик и ловим)*

Прыгай дальше колобок.

Литература

1. Белова Е.А. Развитие мелкой моторики и ее роль в жизни ребенка.– 2018. – №46. – С. 274-277. – URL <https://moluch.ru/archive/232/53735/>
2. Железнова Е.С. Авторская методика раннего музыкального развития «Музыка с мамой». – URL https://shkola7gnomov.ru/parents/pedagogicheskiy_navigator/metodika_ran_nego_muzykalnogo_razvitiya_zheleznovyh/id/930/
3. Радынова О.П., Катинене А.И. Музыкальное воспитание дошкольников. – М.: Академия Москва, 1998. – 240 с.
4. Сиротюк А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. – М: ТЦ Сфера, 2001. – 48 с.
5. Ткаченко Т.А. Весёлые пальчики. Развиваем мелкую моторику. – М.: Эксмо, 2013. – 48 с.
6. Ушакова О.С, Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. /Учебно-методическое пособие. – М, 2004. – 288 с.
7. Черниговская Т.В. Как научить мозг учиться. – URL https://pikabu.ru/story/tatyana_chernigovskaya_glavnaya_beda_sovremenno_go_rebenka_v_tshcheslavnyikh_roditelyakh_5740307

Обучение детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом пересказу при использовании педагогической песочницы

*К.И. Мытник, студентка 41 СП группы,
Т.А. Назаренко, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

Детский церебральный паралич (ДЦП) сегодня во всех странах мира занимает одно из ведущих мест в структуре хронических болезней детей, взрослых и имеет тенденцию к увеличению его распространенности. Это 34-42 ребенка на 10000 новорожденных. Удельный вес ДЦП в структуре всех психоневрологических заболеваний детей составляет 43, 3 %.

Профессор института педиатрии Российской академии медицинских наук К.А. Семенова в течение многих лет глубоко изучает этиопатогенетическую сущность и патогенез детского церебрального паралича, обосновывает методы эффективного лечения больных детей.

В последние десятилетия разработаны многочисленные методики восстановительного лечения двигательных, речевых и психических функций, нарушенных у детей с ДЦП. Одной из развивающих, обучающих и коррегирующих недостатка развития направлений в работе с детьми с

ДЦП, как показали исследования И.А. Маловой [2], является организованная деятельность по обучению пересказыванию художественных произведений. Это – сложная деятельность, в которой активно участвуют мышление ребенка, его память и воображение.

Пересказ художественных произведений положительно влияет на связность детской речи. Дети следуют образцу литературной речи, подражают ему. Тексты содержат образные описания, которые вызывают интерес детей, формируют умение описывать предметы и явления, совершенствуют все стороны речи, обостряют интерес к языку и книге.

Детская книга – неисчерпаемый источник познания, средство умственного, нравственного и эстетического воспитания. По словам В.А. Сухомлинского, «чтение книг – тропинка, по которой умелый, умный, думающий воспитатель находит путь к сердцу ребенка». Произведения художественной литературы для детского чтения способствуют развитию речи, дают образцы русского литературного языка, словесные характеристики образа и определения, которыми оперирует ребенок. Средствами художественного слова еще до школы, до усвоения грамматических правил маленький ребенок практически осваивает грамматические нормы языка в единстве с его лексикой.

Пересказ художественного произведения, вытекающий из ознакомления с ним, показывает уровень его восприятия и понимания, отражает когнитивные умения, а также указывает на сформированность эмоциональной сферы в случаях, когда необходима субъективная оценка персонажей и их поступков.

В настоящее время существуют различные классификации пересказа. Как правило, за основу берется его объем и степень самостоятельности: подробный (пересказ близко к тексту), по частям или одной части (фрагмента), с изменением лица, по аналогии, пересказ-инсценирование, который осуществляется с помощью игрушек или настольного театра, очень хорошо подходит как для младших, так и для старших дошкольников с ДЦП.

В работе с детьми в ДОО наиболее часто используется подробный пересказ. Педагоги используют его, в первую очередь, как средство развития памяти и для формирования представления о связной речи, предлагая некий высокохудожественный и, как правило, труднодоступный детям образец. Такой вид пересказа предполагает необходимость четко выдерживать временную последовательность событий, отражать в своей речи специфику лексики произведения и его жанра, зачастую непривычную. Кроме того, ребенок не имеет динамической и наглядной поддержки, все это создает дополнительные трудности при пересказе. Они становятся непреодолимым препятствием в том случае, если дошкольник отягощен нарушениями психофизического развития. Существенно улучшают качество пересказа живость, эмоциональность подобранного художественного произведения.

Язык произведений должен быть доступным детям, отличаться понятной лексикой, короткими, четкими фразами, без сложных грамматических форм, ярким и выразительным, содержать элементы диалогической речи, что способствует развитию коммуникативной ее функции и выразительности. Содержание должно быть понятным детям, близким их опыту, а герои отличаться яркими чертами характера. Важно, чтобы сюжетная линия состояла из ряда последовательных событий с достаточно жесткой временной последовательностью.

Для стимулирования речевой активности детей с ДЦП при обучении пересказыванию О.Б. Сапожникова [3] рекомендует использовать педагогическую песочницу, на базе которой можно успешно и динамично в атмосфере сюжетно-ролевой и одновременно дидактической игры развивать фонематическое восприятие и фонематический слух, проводить автоматизацию и дифференциацию поставленных звуков.

Самым главным показателем развития речи служит связная речь. Прием моделирования в песочнице дает возможность наполнить речь ребенка конкретным производимым действием, прокомментировать свои собственные реальные манипуляции с неким предметом, что поможет дошкольнику активизировать свой пассивный словарь. Кроме того, созданная ситуация в значительной мере помогает сконцентрироваться на главном, способствует развитию диалогической речи как предтечи развернутого монологического высказывания.

Все, что нужно для появления фразы у детей с ДЦП – компетентный педагог, ящик, песок, небольшие игрушки, сказка или рассказ.

Для исследования и моделирования используется ящик, дно и борта которого окрашены в приятный небесно-голубой цвет, символизирующий небо и воду. Допускается и нежно-зеленый цвет, который успокаивающе действует на большинство людей. Размер стандартного ящика – 50×70×8см. Данные параметры позволяют видеть всю площадь песочницы, а глубина удерживает достаточное количество песка и воды, не давая им свободно покидать ее пределы.

Для занятий необходим также поднос с игрушками. Для занятия их можно выкладывать на отдельно стоящий стол, если проход к стеллажам представляется затруднительным. Необходимость брать со стола игрушки и предметы обеспечивает двигательную активность дошкольников во время занятия. Игрушки должны представлять все разнообразие предметного, растительного и животного мира. Помимо реальных изображений здесь должны быть и представители сказочного мира, и «волшебные» предметы. Если нужные игрушки трудно найти, можно сделать фигурки из картона и заламинировать их.

Занятие в песочнице, по утверждению Н.Н. Журавлевой [1], условно можно разделить на три части: вводную (ритуал входа), основную и заключительную (ритуал выхода).

Ритуал входа – своего рода организационный момент – позволяет ввести ребенка в учебную задачу, настроить на решение образовательных

задач. Принимая во внимание концепцию о приоритете тактильного вида восприятия дошкольников (примерно 60 %), начиная занятие с контакта с песком, можно подготовить детей к продуктивному взаимодействию. Задания мы предлагаем несложные, обеспечивающие приятные ощущения и ситуацию успеха. Здесь же целесообразно вспомнить правила поведения в песочнице. Продолжительность вводной части не превышает 5–7 мин.

Основная часть занимает больше времени: дети знакомятся с игровым сюжетом или выполняют задания. Время занятия с песком можно увеличить на 5–10 мин (в зависимости от возраста) по сравнению с обычным занятием. Дополнительное время может занять перемещение детей за игрушками, отдых и расслабление через стереотипные манипуляции с песком.

В основной части функции педагога выполняет ритуальный персонаж, который дистанцирует взрослого от группы детей. Для этого педагогу достаточно выдвинуть ритуальную фигурку и слегка изменить голос. Такая смена ведущего благотворно влияет на детей, позволяет раскрепоститься, погрузившись в сказочную атмосферу. В отличие от педагога, символическая фигурка может подсказать забытое или ключевое слово, задать вспомогательный вопрос и обязательно найдет возможность похвалить ребенка, если не за результат, то за совершенные усилия.

Ритуал выхода по времени сравним с вводной частью (не более 5–7 мин). Он завершает занятие. Здесь подводятся итоги, происходит финальное обсуждение темы. Ритуальный персонаж благодарит детей за проведенное время, выполненные задания и прощается с ними. После ритуала выхода педагог, который снова активирован, может попросить детей рассказать о занятии, а также инициировать уборку в песочнице.

В отношении обучения пересказу хорошо использовать пересказ-инсценировку, где дети знакомятся с художественным произведением через проигрывание сюжета, что способствует лучшему запоминанию и конкретизации глаголов и действий. В зависимости от индивидуальных особенностей дошкольников, для создания ситуации успеха, педагог через ритуальную фигурку – ведущего может предложить начать, продолжить или завершить пересказ текста с одновременным проигрыванием сюжета несколько раз. Для разнообразия можно ввести пересказ от другого лица, менять имена, клички главных героев, разыгрывать сюжет по ролям или предложить придумать другое окончание художественного произведения.

В конце каждого занятия необходимо разбирать песочницу, чтобы дать детям возможность немного отдохнуть, подвигаться и сменить деятельность. После этого ритуальный персонаж задает параметры пересказа.

Таким образом, песок – это природный материал, обладающий собственной энергетикой, дающий возможность детям с ДЦП выразить действиями то, для чего трудно подобрать слова. Использование педагогической песочницы при обучении данной категории дошкольников пересказыванию художественных произведений, способно заинтересовать, отвлечь,

расслабить ребенка, а значит, обеспечить наиболее эффективный способ познания.

Литература

1. Журавлева Н.Н. Познавательное-речевое развитие дошкольников в игровой деятельности с песком «Сказка в песочнице». – М., 2016г. – 80с.
2. Малова И.А., Организация и содержание коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с ДЦП // Специальная психология. - № 2. – 2011. - С. 31-35.
3. Сапожникова О.Б. Игры с песком для обучения пересказу детей 5-7 лет. – М., 2017., 64с.

Ознакомление старших дошкольников с миром профессий жителей Белгородчины в образовательной деятельности

*Т.П. Петренко,
студентка 41-ДО группы
Т.И. Цветчих, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

Важным направлением социального и познавательного развития дошкольников выступает ознакомление с трудом взрослых.

О необходимости формирования у детей представлений о труде взрослых писали такие известные педагоги, как А.С. Макаренко, В.И. Логинова, В.Г. Нечаева и многие другие.

Ознакомление дошкольников с трудом взрослых играет важную роль в установлении их контактов с взрослым миром. Мир профессий в обществе – сложная, динамическая, постоянно развивающаяся система. Отношение к профессии вырабатывается в процессе социализации, охватывающей и дошкольный период жизни человека.

«Вместе с тем, - отмечает М.В. Крулехт, - не только дошкольники, но и младшие школьники часто имеют весьма смутное представление о мире профессий». В тоже время социологи отмечают, что от престижа профессии зависит социальный статус человека.

О значимости ознакомления дошкольников с трудом взрослых неоднократно подчеркивала известный специалист в области дошкольной педагогики – В.И. Логинова. Она отмечала: «Знания о труде, отношение к труду взрослых, мотивах, направленности труда, начинают регулировать поступ-

ки детей, перестраивать их мотивы и отношения к собственному труду, предметам, созданным людьми. Отсюда - знания о труде и профессиях взрослых должны занимать одно из ведущих мест в образовательной работе детского сада».

В настоящее время педагогический процесс во всех ДОО осуществляется в соответствии с требованиями Стандарта дошкольного образования, в котором подчеркнуто, что социально-коммуникативное развитие ребенка - дошкольника должно быть направлено на формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества, воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам.

Для успешной реализации Федерального государственного стандарта дошкольного образования в нашей области реализуется региональный проект «Дошкольник Белогорья», в рамках которого было разработано несколько парциальных программ, главная цель которых познакомить дошкольником с историей, культурой, традициями, а также трудом и бытом жителей Белгородщины.

Авторы проекта «Дошкольник Белогорья» считают, что последовательное ознакомление детей с трудом взрослых жителей Белгородской области позволит сформировать у дошкольников широкие познавательные интересы, развить у них представление о сути и значении трудовых действий, об общественном устройстве жизни в целом. А в целом будет способствовать зарождению и сохранению у дошкольников любви к своей малой Родине, родному краю, чувства уважения к своим предкам и современным жителям, которые превратили Белгородчину в одну из лучших и высокоразвитых областей нашей великой России.

Тема нашего дипломного проекта была напрямую связана с заявленной в статье проблемой. Хочется поделиться опытом работы с детьми старшей группы в этом направлении работы.

Работу по ознакомлению детей старшей группы с миром профессий жителей Белгородчины, мы начали с создания проекта «Все профессии важны, все профессии нужны», который предполагал реализацию комплексного - тематического подхода к работе с детьми старшего дошкольного возраста, разработанного на основе интеграции пяти образовательных областей в соответствии с требованиями ФГОС к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и предусматривал активное участие каждого дошкольника в различных видах деятельности совместно с взрослыми.

Ниже мы приводим план – проект работы по нескольким блокам, где каждый блок представлен системой работы с детьми и родителями по ознакомлению с профессиями жителей нашей области.

План-проект на тему: «Все профессии важны, все профессии нужны»

1 блок	Непосредственно – образовательная деятельность
Тематика	Цели, задачи, содержание образовательной деятельности
<p>1. Виртуальная экскурсия на тему: Кто делает молочные продукты?</p> <p>2. Интегрированное занятие на тему: «Профессии важные и нужные: КМА – кто там работает?».</p> <p>3. Виртуальная экскурсия на тему: «Откуда появляется новая одежда?»</p>	<p><i>Цель:</i> способствовать расширению и углублению у детей представлений о профессиях, связанных с производством молочных продуктов.</p> <p><i>Задачи:</i></p> <p>Обучающая: формировать познавательный интерес к профессиям, связанным с переработкой молока и молочных продуктов.</p> <p>Развивающая: развивать познавательную активность детей.</p> <p>Воспитательная: воспитывать у детей уважительное отношение к профессиям взрослых и результатам их труда.</p> <p><i>Содержание:</i></p> <p>В начале экскурсии уточнить представления детей о многообразии и производстве молочных продуктов. Затем показать видеосюжет о ферме, побеседовать по его содержанию, поставить перед детьми несколько проблемных вопросов и продолжить просмотр. После предложить выполнить постройку «Молокозавод» из конструктора.</p> <p>В конце НОД провести итоговую беседу о производстве молочных продуктов, профессиях людей, работающих на молокозаводе.</p> <p><i>Цель:</i> продолжать знакомить детей с полезными ископаемыми, добываемыми в области и профессиями людей, занятыми в отрасли их добычи.</p> <p><i>Задачи:</i></p> <p>Обучающая: расширять представления детей о своей малой Родине – топографических объектах, крупных предприятиях.</p> <p>Развивающая: развивать познавательную активность детей через моделирование профессии.</p> <p>Воспитательная: воспитывать уважение к людям труда, желание приносить пользу своему краю.</p> <p><i>Содержание:</i></p> <p>В начале занятия прочитать легенду о полезных ископаемых и стихотворение о КМА, затем провести дидактическую игру «Природа и человек», показать презентацию «Использование металлов человеком». Рассказать о металле, об истории</p>

<p>4. Образовательная деятельность на тему: «Мир творческих профессий нашего города».</p>	<p>города Губкина, о геологических карах и профессиях комбината. Закрепить полученные знания в дидактической игре «Что делают из железа?». В итоге занятия предложить детям моделирование профессии геолога через дидактическую игру с макетом. <i>Цель:</i> способствовать обогащению и активизации словаря детей по теме «Швейная фабрика». <i>Задачи:</i> Обучающая: закрепить знания детей о профессии швеи, модельера, закройщика, оборудовании и об основных профессиональных действиях работников фабрики.. Речевая: активизировать речь детей словами: швея, модельер, закройщик. Воспитательная: воспитывать уважение к людям, работающим на фабрике.</p>
<p>5. Образовательная деятельность на тему: Лента времени: «Мир профессий труда Белогорья в прошлом и настоящем».</p>	<p><i>Содержание:</i> В начале экскурсии провести вводную беседу с использованием художественного слова, рассказать о правилах поведения на швейной фабрике, о тканях, этапах изготовления одежды и о профессиях белгородцев, работающих на фабрике «Россиянка». В ходе экскурсии поиграть в дидактические игры: «Сложи картинку», «Составь модель одежды» и «Подбери пару платочку». <i>Цель:</i> продолжать расширять представления детей о профессиях взрослых и о социальной значимости их труда.</p>
<p>6. Викторина на тему: «Калейдоскоп профессий»</p>	<p><i>Задачи:</i> Обучающая: способствовать накоплению у детей конкретных представлений о профессиях людей, связанных с творчеством. Развивающая: обогащать и активизировать речь детей словами, обозначающими название профессии (композитор, певец, дирижер, актер, художник), орудия труда (музыкальные инструменты, художественные материалы, костюм, грим, парик), трудовые действия (сочиняет, рисует, играет, дирижирует, поёт) и результаты труда (картина, ноты, музыка, танец). Воспитательная: формировать умение слушать речь взрослого и друг друга. <i>Содержание:</i></p>

В начале занятия провести вводную беседу о творческих профессиях, затем познакомить детей с учреждениями города Белгорода, в которых работают люди творческих профессий посредством дидактических игр, игровых ситуаций, художественного слова и практических действий детей (исполнение песни, рисование рисунка).

В конце занятия провести итоговую беседу и коммуникативную игру.

Цель: продолжать знакомить с профессиями труда прошлого и настоящего Белогорья.

Задачи:

Обучающие: уточнять и расширять знания детей о деятельности взрослых, об орудиях труда, месте работы, трудовых действиях и их результатах.

Развивающие: активизировать словарный запас по теме, развивать у детей фантазию, творческое мышление, воображение, трудолюбие, терпение и усидчивость, аккуратность;

Воспитательные: формировать дружеские, доброжелательные отношения между детьми.

Воспитывать уважение к труду взрослого.

Содержание

В начале занятия провести игровую мотивацию с помощью двух кукол в народном костюме и современной одежде, побеседовать о разнообразии профессий Белогорья и отправиться в путешествие «В мир профессий прошлого и настоящего». В итоге поиграть в дидактическую игру «Сравни одежду». Подвести итоги путешествия.

Цель: продолжать формировать представления о мире современных профессий, орудиях труда и трудовых действиях.

Задачи:

Обучающая: закреплять знания детей о профессиях, орудиях труда, трудовых действиях и результатах труда.

Развивающая: развивать логическое мышление, связную речь, произвольное внимание;

Воспитательная: формировать познавательный интерес к людям труда и их профессиям.

Содержание

В начале викторины поиграть в коммуникативную игру «Профессии». Затем выполнить дидактические упражнения «Разрезные картинки» и «Я мечтаю

	<p>стать, когда вырасту..». После организовать дидактические игры: «Отгадай профессию», «Четвертый лишний», «Рассказ о профессии по схеме». Провести два конкурса: «Словесная дуэль» (для капитанов) и «Кому что нужно?» (для всей команды). Подвести итоги.</p>
2 блок	Образовательная деятельность с детьми в ходе проведения режимных моментов
Формы работы с детьми	Цели, задачи, содержание образовательной деятельности
<p>1. Словесная игра-Назови профессию</p> <p>2. Игровое упражнение «Кому, что нужно для работы»</p> <p>3. Игровое упражнение «Кто, что делает?»</p> <p>4. Дидактическая игра «Угадай профессию?»</p> <p>5. Чтение стихотворения Д. Радари «Чем пахнут ремесла»</p>	<p><i>Цель:</i> Закреплять знания детей о профессиях взрослых.</p> <p><i>Задачи:</i> закреплять умение употреблять в речи названия профессий (строитель, рабочий, колхозник), различать трудовые действия. Развивать внимание, мышление. Воспитывать уважение к результатам труда людей разных профессий.</p> <p><i>Содержание</i> На столе разложены карточки с изображением людей разных профессий. Ребёнку предлагается выбрать любую карточку и рассказать о профессии человека, изображённого на карточке. Полный ответ поощряется значком «Лучший знаток профессий»</p> <p><i>Цель:</i> Закрепить знания детей о том, что людям помогают в работе разные вещи, орудия труда.</p> <p><i>Задачи</i> Развивать память, мышление. Воспитывать интерес к труду взрослых, желание самим трудиться..</p> <p><i>Содержание</i> Детям предлагается два вида карточек с изображений профессий жителей Белгородчины и орудий труда. Предлагается к каждой профессии подобрать орудия труда.</p> <p><i>Цель:</i> развивать умение соотносить действие человека с его профессиональной деятельностью; формировать навык на подбор глаголов к существительным.</p> <p><i>Содержание</i> Дети стоят в кругу. Ведущий бросает мяч кому-либо из детей, называет трудовое действие. Поймавший мяч называет профессию взрослого</p> <p><i>Цель:</i> расширить представления детей о трудовых действиях, развивать мышление, память внимание.</p>

<p>6. Чтение стихотворения В. Маяковского «Кем быть»</p>	<p><i>Содержание</i> Педагог и дети берутся за руки и встают в круг. В центр круга выходит ребенок. Все идут по кругу и произносят: что ты делаешь – не знаем, поглядим и угадаем. Ребенок имитирует действия не только движениями, но и звуками. Дети угадывают действия. <i>Цель:</i> формировать ценностные представления о профессиях, труде на основе произведения художественной литературы.</p> <p><i>Содержание</i> Выразительно прочитать стихотворение. Предложить детям ответить на вопросы: - К какому жанру относится это произведение: рассказу, стихотворению, сказке, басне? - Как называлось стихотворение? - Что же такое «ремесла»? Как можно по-другому сказать? - О каких профессиях рассказывал автор? - Что делает кондитер? - Кто такой лодырь? Почему автор говорит, что от него «очень неважно пахнет»?</p> <p><i>Цель:</i> способствовать возникновению у детей интереса к будущей профессии через чтение произведения художественной литературы.</p> <p><i>Содержание</i> Выразительно прочитать стихотворение. Предложить детям ответить на вопросы и дополнить предложение: - Как называлось стихотворение? Кто его автор? - О чём это стихотворение? - Какие профессии описывает в своём стихотворении автор? - Какие инструменты использует столяр? - Перечислите этапы работы инженера. - Вспомните, что делал доктор? - Чем хороша профессия рабочего? - Я скажу начало, а вы продолжите: «Книжку переверошив, намотай себе на ус.... Все работы хороши, выбирай на вкус!»</p>
<p>3 блок</p>	<p>Работа с родителями</p>
<p>Форма работы</p>	<p>Цели и задачи</p>
<p>1. Консультация</p>	<p><i>Цель:</i> повысить педагогическую компетентность</p>

<p>для родителей на тему: «Взаимодействие детского сада и семьи по ранней профессиональной ориентации - дошкольников»..</p>	<p>родителей по теме. <i>Задачи:</i> расширить представления о формах и методах ознакомления детей с профессиями ведущих отраслей Белгородчины. Вызвать желание с ранних лет приобщать детей к миру профессий родного края</p>
<p>2. Изготовление лепбука «Профессии нашего края»</p>	<p><i>Цель:</i> заинтересовать родителей новой формой работы, вызвать желание включиться в образовательный процесс дошкольного учреждения.</p>

Представленная нами система работы апробирована с детьми старшей группы. Она показала, что у детей не только стал выше уровень знаний о профессиях жителей Белгородчины, но и повысился интерес к самому процессу труда.

Сравнение русских и английских народных сказок

*Д.А. Пилюгина, студентка 31КП группы,
Е.В. Филатова,
научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

Сказка – великая духовная культура народа, которую мы собираем по крохам, и через сказку раскрывается перед нами тысячелетняя история народа Алексей Николаевич Толстой

«Универсальность сказки, столь же поразительна, как и ее бессмертие», - отмечал выдающийся русский исследователь сказки В.Я. Пропп в своей книге «Русская сказка»

Зачем нужны сказки?

Мир устроен так, что каждое поколение накапливает определенный опыт и передает его детям. И самой доступной формой для этого являются сказки. Народные сказки существовали во все времена. Они такие же древние, как и само человечество. Основной целью сказок была передача ценностей данной цивилизации следующему поколению.

Мы задались вопросом: почему сказки разных народов мира часто имеют почти одинаковый сюжет? В поисках ответа мы пришли к такому

выводу: сюжеты сказок у разных народов похожи, потому что похожи представления всех народов о добре и зле, о справедливости и обмане, истине и неправде, о том, что считать достоинством, геройством, трусостью. Все люди в мире испытывают одинаковые чувства: любят и ненавидят, боятся и побеждают свой страх. Да и жизнь простых людей очень похожа. Они работают, строят дома, борются с врагами, растят детей, смеются над глупостью и почитают мудрость, мечтают о лучшей доле.

Гипотеза: мы думаем, что у русских и английских народных сказок существуют схожие сюжетные моменты.

Объект нашего исследования – русский и английский языки.

Предметом исследования являются общие и отличительные черты русских народных и английских народных сказок.

Цель данного исследования: изучить отличительные черты русских и английских народных сказок.

В соответствии с этой целью основными задачами работы являются:

- Отобрать для исследования несколько английских сказок и прочитать их в оригинале.
- Изучить структуру и способ составления русских и английских сказок.
- Сравнить сказки русские и английские.
- Выявить общее, единичное, частное.
- Провести опрос и выявить уровень заинтересованности молодого поколения в чтении русской и английской литературы.

Подойдем ближе к проблеме схожести сюжетов сказок.

В Англии народные сказки были собраны и записаны значительно позже, чем русские в России, немецкие в Германии и французские во Франции. Первые сборники английских народных сказок появились в конце 19 века. Впервые собрал и опубликовал два тома английских народных сказок Джозеф Джекобс (1854–1916), президент английского фольклорного клуба. Собирать сказки Джозефу Джекобсу было трудно, так как многие сказки оказались забытыми. Джекобс не подверг сказки литературной обработке, как это сделал А. Н. Афанасьев в России. Он ставил себе целью дать образцы сказочного народного творчества в той форме, в какой их создал народ.

Некоторые английские сказки напоминают сказки других народов, например немецкие или французские. Это объясняется тем, что исторические судьбы Англии, Франции и Германии в далеком прошлом были тесно связаны. Но в основе своей английские сказки остались самобытными, неповторимыми.

«Народные русские сказки» – самый известный и полный сборник русских народных сказок составлен А. Н. Афанасьевым, первоначально издан в 1855–1863 гг. Вторая (переработанная) редакция была опубликована в 1873 году (посмертно). Восемь выпусков сборника «**Народные русские сказки**» были изданы А. Н. Афанасьевым в 1855–1863 гг.

Сравним две сказки «Колобок» и «The Gingerbread Man»

Структура сказок:

- небольшой размер текста;
- простота и элементарность сюжета;
- особенности композиции;
- накладывание эпизода на эпизод;
- многократное повторение эпизода;
- кульминация;
- развязка.

Действующие герои (по мере развития сюжета):

Старик со Старухой	Старик со Старухой
Колобок	Пряничный мальчик
Заяц	Поросёнок
Волк	Корова
Медведь	Лошадь
Лиса	Лиса

Животные

Лесные	Домашние
--------	----------

Проблемы, которые решают герои:

Колобок хочет спастись, а животные и люди хотят съесть его	Человечек хочет спастись, а голодные люди и животные его хотят съесть
--	---

Описание героев:

Колобок круглый, по сусекам поскребен, по амбару метен. Из двух горстей муки, замешан на сметане, изжарен на масле	<p><i>A chocolate jacket and raisins for buttons, and he had currants for eyes and a cherry for a mouth.</i></p> <p>Он плоский со смородинками вместо глаз, с вишенками вместо пуговиц. Похож на маленького человечка.</p>
--	--

Действия героев:

<p>Колобка испекли положили на окно остужаться. Ему надоело лежать на окне, и он покатился с окна на завалинку, с завалинки на траву, с травы на дорогу. Бежит только колобок</p>	<p><i>When it was time to take the Gingerbread Boy out of the oven, she opened the oven door, and took out the tin. But in a moment the Gingerbread Boy jumped on to the floor, and ran out of the back door and down the road.</i></p> <p>Человечек выпрыгнул из оловянного подноса, выбежал из открытого окна и побежал по дорожке.</p> <p><i>The little old man and the little old woman ran after him.</i></p> <p>Герои бегут за человечком.</p>
---	--

Обращения:

<p>Колобок, колобок, я тебя съем.</p> <p>Я колобок, колобок, По амбару метён, По сусекам скребен, На сметане мешен, В печку сажён, Я от дедушки ушел, я от бабушки ушел: От тебя, ..., не хитро уйти.</p>	<p><i>"Stop, little Gingerbread Boy I want to eat you"</i></p> <p>Стой! Стой! Я хочу тебя съесть.</p> <p><i>Run! Run! as fast as you can. You can't catch me, I'm the Gingerbread Man!"</i></p> <p>Беги! Беги! Так быстро как сможешь ты, не поймаешь меня, потому что я пряничный человечек.</p>
---	---

• Зачин сказки:

<p>Жили-были Старик со Старухой, и попросил испечь колобка.</p>	<p><i>ONCE upon a time there was a little old man and a little old woman, and they lived in a little old house. They hadn't any children, so one day the little old woman made herself a little boy out of gingerbread.</i></p> <p>Жили-были старик со старухой и в один прекрасный день испекла старуха пряничного человечка.</p>
---	--

• **Кульминация:**

<p>Колобок поет, а лиса подкрадывается и просит его сесть на нос.</p>	<p>When he had gone a little farther, the fox said:</p> <p>"You may get wet where you are. Jump on to my shoulder."</p> <p>So the little Gingerbread Boy jumped on to the fox's shoulder.</p> <p>Лиса помогает пересечь реку и предлагает ему двигаться с хвоста до носа, чтобы не размокнуть.</p>
---	--

Развязка сказки:

<p>Лиса его – ам!- и съела.</p> <p>Когда он добрался до кончика носа, лиса подбросила его в воздух и съела по кусочкам.</p>	<p><i>As soon as the fox reached the bank of the river, his teeth snapped at the Gingerbread Boy!</i></p> <p><i>"Oh, I'm a quarter gone!" said the little Gingerbread Boy.</i></p> <p><i>"Oh, I'm half gone!" he said a minute later.</i></p> <p><i>"Oh, I'm three quarters gone!" he said the next minute.</i></p>
---	---

Сравним главные особенности русских и английских сказок:

Русские сказки	Английские сказки
<p>Типичными персонажами русских народных сказок являются Иван Царевич, Иванушка Дурачок, Елена Прекрасная, Василиса Премудрая, - положительными.</p>	<p>Персонажами английских сказок обычно являются люди каких-либо конкретных профессий: фермеры, крестьяне, торговцы, а также домовые, чародеи и знатные особы.</p>
<p>Глубокий, а порой противоречивый характер русского человека отражен в образе героев – Иван. вроде бы, дурак, а из трех братьев именно он перехитрил Бабу Ягу, прошел все испытания, женился на Царевне, все богатства получил, победил глобаль-</p>	<p>Герои некоторых английских сказок не всегда добродетельны, они способны на плутовство и обман, хотя отличаются предприимчивостью и энергией, – чертами характера, которые ценились в Англии, где впервые в мире начали разви-</p>

<p>ное зло в виде Кошеля Бессмертного («Иван Царевич и серый волк», «Молодильные яблоки», «Волшебное кольцо»).</p> <p>Лень и надежда на «авось», характерные для русского человека, так же отражены в наших сказках: в сказке «По щучьему велению» Емеля сидит на печке и ничего, по сути, не делает, а щука исполняет его желания</p>	<p>ваться рыночные отношения. Например, обманывая великанов-людоедов, девушка Молли в сказке «Molly Whuppie» и Джек в сказке «Jack and the Beanstalk» добиваются счастья для себя и своих близких.</p>
<p>В то время, как в конце наших сказок обычно бывает «пир на весь мир», пышная свадьба или победа над Змеем Горынычем. Герой русской сказки, много действует, едет за тридевять земель, преодолевая массу препятствий, и решая множество проблем.</p>	<p>Счастье для героя английской сказки заключается в том, что после множества различных событий и сказочных приключений герой находит какие-либо материальные богатства.</p>
<p>У героев русских сказок, как правило, есть помощники.</p>	<p>Для английских сказок характерна самостоятельность героя.</p>
<p>Герои всегда действуют сообща, помогают друг другу, кто-то кого-то все время спасает: Аленушка братца Иванушку, Иван-царевич царевну-лягушку, «бабка за дедку, дедка за репку»</p> <p>В сказке «Царевна-лягушка» селезень помогает Ивану-царевичу поймать утку, щука достает со дна моря яйцо с иглой, медведь снимает сундук с дерева. В сказке «Иван Царевич и серый волк» серый волк помогает главному герою на протяжении всего повествования, помощь оказывает даже Баба-Яга.</p> <p>– это отражает нашу традицию жить общинной жизнью.</p>	<p>В английских сказках герой действует, как правило, в одиночку и все свои проблемы решает сам, только иногда кто-то что-то ему подсказывает, дает дельный совет. В этом отражается такое характерное для англоязычной культуры явление как «человек, который сделал себя сам», обособленный и самостоятельный, идущее из глубины веков. Например: герой многих сказок Джек в одиночку перехитрил великана, разбойников и ведьму, так же с великаном справилась одна Молли Ваппи в одноименной сказке.</p>

Выводы:

1. По сравнению с русской сказкой, в английской сказке обычно нет традиционных зачина и концовки: жили – были, я там был.

2. В отличие от русской сказки в английских сказках более жестокие развязки.

3. Кроме русской сказки, еще и английской присуще строгая последовательность событий.

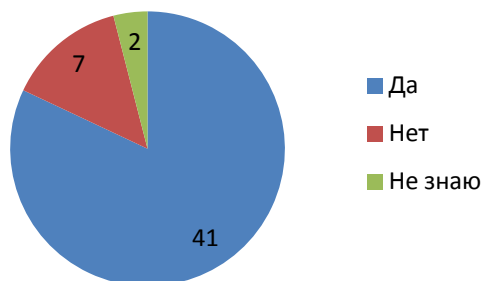
4. Как для русской сказки, так и для английской особенностью является то, что она выключена из реального времени.

Пытаясь выяснить заинтересованность молодежи в чтении, мы составили анкету-опросник, в которую включили следующие вопросы:

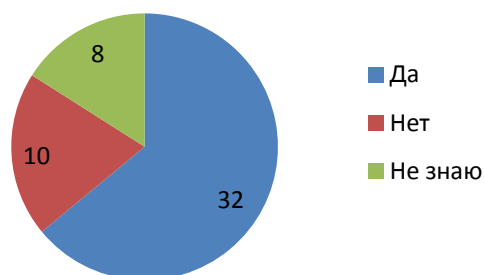
1. Любите ли Вы читать?
2. Много ли Вы читаете?
3. Нужно ли изучать другие языки?
4. Читаете ли Вы художественную литературу, написанную на английском языке?
5. Нужны ли нам сказки?
6. Вам нравится читать русские народные сказки?
7. Похожи ли сказки разных народов мира?
8. Можете привести пример русской и английской народных сказок с похожим сюжетом?
9. Было опрошено 50 студентов 1-3 курсов.

Проанализировав ответы, мы получили следующие результаты, которые оформили в диаграммы:

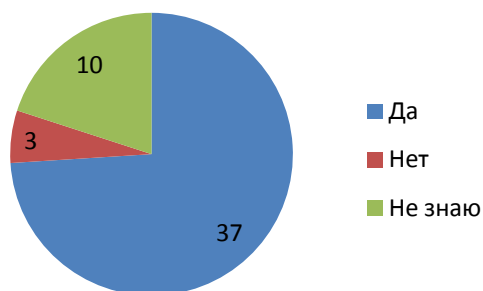
1. Любите ли Вы читать?



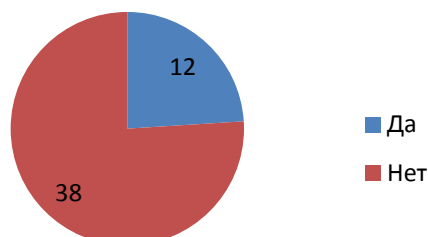
2. Много ли Вы читаете?



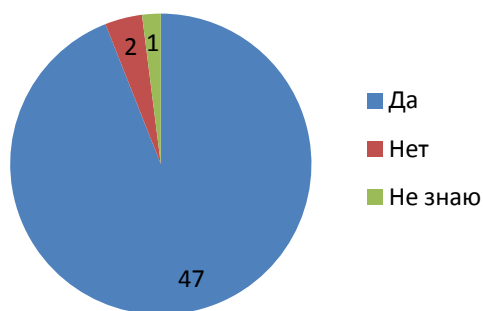
3. Нужно ли изучать другие языки?



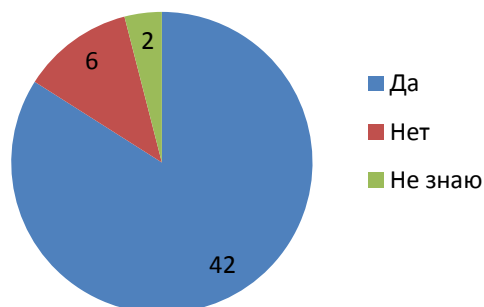
4. Читаете ли Вы художественную литературу, написанную на английском языке?



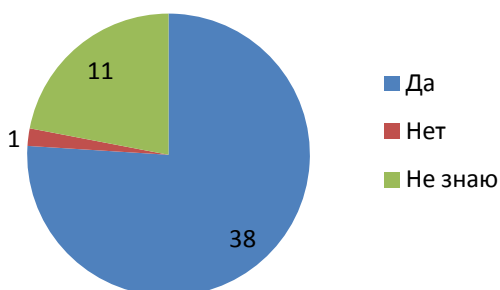
5. Нужны ли нам сказки?



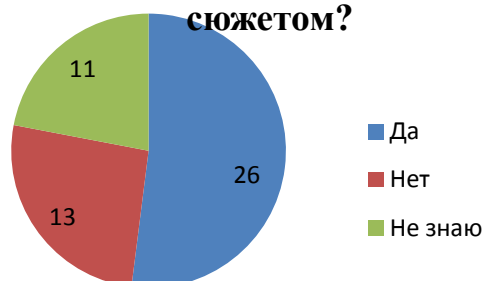
6. Вам нравится читать русские народные сказки?



7. Похожи ли сказки разных народов мира?



8. Можете привести пример русской и английской народных сказок с похожим сюжетом?



Подведём итоги нашего исследования.

Во-первых, наша гипотеза о том, что у русских и английских народных сказок существуют схожие сюжетные моменты, подтвердилась.

Сказка – это небылица, байка, вымысел, демонстрирующие национальное своеобразие фольклора каждого народа.

Есть сказки с похожими сюжетами, которые возникают независимо друг от друга в разных странах из-за общности быта, условий и исторического развития народов.

Русская сказка при внешней схожести сюжета и героев с английской сказкой, более живая, яркая, образная. В ней больше эпитетов, звукоподражаний, песенок. Это связано с древней традицией рассказывания сказки под музыку и её театрализацией.

В сказке нет ничего лишнего. И поэтому сказка вечна. Справедливость, которой так не хватает в жизни, почти всегда торжествует в сказках.

На изученном материале видно, что поставленные перед нами цели и задачи были решены, на все интересующие нас вопросы мы получили ответы. В своей работе мы сравнили русскую народную и английскую народную сказки и увидели, что в них очень много общего, так как народы мира живут на одной планете, развиваются по общим законам истории. Но сказки демонстрируют национальное своеобразие фольклора каждого народа. И животные – герои сказок – напоминают и своей речью, и поведе-

нием людей той страны, где бытуют эти сказки. Иначе и быть не может, так как сказка всегда была отражением народной жизни.

Сказки – одна из наиболее богатых и ярких форм народного творчества. Сказка – вечно ищущая правды и справедливости, любви и счастья душа народа, воплощённая в слове.

Из данных, полученных от обработки результатов анкетирования, можно сделать вывод, что большая часть молодежи заинтересована в чтении русской литературы и в изучении иностранных языков, но лишь малая часть опрошенных студентов любит и читает литературу на английском языке.

Литература

1. Англо-Русский словарь под редакцией В. К. Мюллера «Русский язык» 1999 г.
2. Верхогляд В. А. Английские народные сказки: Кн. для чтения в VI кл. шк. с преподаванием ряда предметов на англ. яз./Сост. В. А. Верхогляд.– М.: Просвещение, 1986.– 127 с, ил.– (Читаем по-английски). OxfordModernEnglishDictionary, 2005.
3. <http://nota.triwe.net>.
4. <http://viki.rdf.ru/item/>
5. <http://otherreferats.allbest.ru/literature/>
6. <http://www.vlivkor.com/2008/10/31/v-mire-russkikh-i-anglijskikh-narodnykh-skazok.html>
7. <http://wiki.kspu.karelia.ru/>
8. <http://nota.triwe.net/lib/tales01.htm>

Информационное зеркало как средство развития информационной культуры младших школьников

*А.Н. Родионова,
Тульская область,
«Чернский профессионально-педагогический колледж»,
студентка 4 курса,
Е.Н. Фадеева, научный руководитель*

В условиях постоянно растущего потока информации человеку необходима способность выбирать и реализовывать на практике адекватные способы ее получения, то есть быть информационно грамотной личностью.

Придя в школу ребенку приходится иметь дело с большим объемом информации. Дать ребенку ориентир, научить пользоваться таким замечательным инструментом, как Интернет, применять свои знания, всему этому должна научить ребенка начальная школа.

Когда младший школьник начинает взаимодействовать с информа-

ционной средой, то возникают такие проблемы, которые препятствуют эффективному обучению младших школьников – это информационная неразборчивость и информационные перегрузки.

Учителю необходимо воспитать у младших школьников информационные вкусы, развить такие потребности, которые вписывались бы в систему общечеловеческих нравственных норм и ценностей. Не менее важно сформировать у младшего школьника информационную культуру, которая выражается в потребности формирования навыков поиска информации, ее анализа, обработки, хранения, распространения, предоставления другим людям в максимально рациональной форме.

В настоящее время существуют различные подходы к определению феномена «информационная культура», в научной и учебной литературе публикуется множество порой противоположных взглядов, однозначного и всеобъемлющего определения этому понятию исследователи не дают.

В нашем исследовании информационная культура понимается как разносторонние умения и навыки поиска и использования человеком нужной информации для решения теоретических и практических задач [1].

На наш взгляд, в начальной школе необходимо сформировать умения рациональной работы с информацией, которые могут быть вкратце обозначены следующим образом [2]:

На этапе принятия учебной задачи – умение осознать, вычленив, сформулировать информационный запрос, умение выбрать источник информации и оценить адекватность источника информации сформулированному запросу.

На этапе поиска информации – умение эффективно работать с любыми доступными источниками: последовательно и правильно вести наблюдение, получать искомую информацию в познавательном общении со взрослыми и сверстниками, работать с текстовой информацией (в книге, компьютере), сужая при этом круг поиска рациональными приемами деятельности.

На этапе обработки информации – умение отделять главное от второстепенного, структурировать и изменять объем информации в соответствии с учебной задачей (без изменения или с изменением системы кодирования последней).

На этапе хранения информации – осознанное и эффективное использование учеником особенностей своей памяти при выборе способа кодирования информации, предназначенной для кратковременного или длительного хранения.

Казалось бы, какие технологии могут быть полезны в таком тонком процессе? И как эти самые «технологии» приспособить к живой практике?

Оказывается, очень просто: они уже существуют в массовой педагогической культуре. Всякий раз действуя в логике «цели – способы – результаты», мы вольно или невольно используем технологию.

Одним из примеров эффективной реализации потенциала информационного обмена, формированием и развитием информационной культуры

является воспитательная технология «Информационное зеркало», описанная С.Д. Поляковым.

В обычной жизни мы часто встречаемся с этой технологией, даже не подозревая об этом. Донесение информации в графическом виде, побуждение к какому-либо действию через «информационные стенды» чаще всего вызывают у нас простое чувство, называемое любопытством. Любопытство – важный фактор, определяющий успешное начало реализации данной технологии. Сама технология является достаточно новой для такой древней науки как педагогика, хотя применение ее элементов на практике осуществляется уже довольно давно, и не только в образовании. Некоторые приемы, характерные для «информационного зеркала», с успехом используются в пропагандистских акциях, в создании рекламы. Так, создатели рекламы применяют графическую информацию, привлекая людей яркими образами, остротой постановки вопроса и порой двусмысленностью, побуждающими потенциально потребителя сделать «осознанный» (в действительность – подсказанный рекламой) выбор. Очевидно, существуют значительные отличия между применением технологии в рекламных, агитационных и в образовательных целях.

На первый взгляд, все кажется простым: что может быть проще, чем изобразить на ватмане красочный материал, который бы привлекал внимание учащихся? Но привлечение внимания – это только начало. В процессе воспитания задействованы теория, наглядность и практика. Присутствие наглядности в информационном зеркале – это его очевидное достоинство, но с потерей двух других компонентов данная технология теряет всякий смысл. Поэтому важнейшей задачей для педагогов, использующих информационное зеркало, становится разработка основной направленности информации. Актуальность информации, соответствие возрасту воспитанников, их социальному опыту, теоретическим знаниям – все это необходимо учитывать. С.Д. Поляков [3] указывает, что цель технологии «информационное зеркало» в воспитательном процессе состоит в том, чтобы формировать у воспитанников опыт активного отношения к публичной графической информации.

Технологическая цепочка «информационного зеркала», согласно С.Д. Полякову, следующая: анонс → установка на информацию → предъявление информации → задание форм реагирования на информацию → действия с информацией.

В осуществлении этой цепочки действий выделяется четыре этапа:

1. Создание установки на будущую информацию. Способ реализации этапа получил название «развивающийся анонс». Основная задача: привлечь внимание к основной информации, которая скоро появится на этом же месте. Приемы весьма схожи с теми, которые используются в рекламе: яркий заголовок, достаточно крупный, легко читаемый подзаголовок, минимум основного текста; обращения к потенциальному читателю, призывы, вопросы, стимулирующие любопытство и т.д.

2. Появление информации. Информация помещается на видном мес-

те.

3. Открытие обратной связи – это создание для читателя возможность отреагировать на появившуюся информацию. Задача этапа – инициирование опосредованного диалога через формы, предполагающие эмоциональное отношение к информации, отражающие её принятие или непринятие. Условия реализации: проблемная подача информации; соответствие информации интересам и потребностям воспитанников, для которых она предназначена.

4. Действия с информацией. На этом этапе происходит усиление действенности информации. Основная задача этого этапа: побуждение читателя к комментированию и преобразованию информации, предложению альтернатив. «Читатели», «потребители» информации становятся активными участниками ее создания, в последующих выпусках «зеркала» активность воспитанников возрастает до тех пор, пока не исчерпала себя освещаемая тематика. Основные признаки результата: рост активности воспитанников в работе с «информационным зеркалом», увеличение среди воспитанников количества авторов идей и текстов, расширение круга обсуждаемых проблем, совершенствования внешнего вида «информационного зеркала».

Технология «Информационное зеркало», активно применяющаяся в процессе обучения, позволяет формировать и развивать информационную культуру младших школьников.

Литература

1. Гречихин, А. Информационная культура (Опыт определения и типологического моделирования) / А. Гречихин. – М., 2004. – 80 с.
2. Соколова, Т.Е. Информационная культура младшего школьника как педагогическая проблема / Т.Е. Соколова. – Самара, 2008. – 32 с.
3. Поляков, С.Д. Технологии воспитания: учебно-методическое пособие / С.Д. Поляков. – М., 2003. – 144 с.

Формирование представлений о множестве предметов у младших дошкольников на основе использования наглядности

*Д.Г. Рудычева,
студентка 41 ДО группы,
О.А. Шинкарева,
научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

Динамичное развитие человечества приводит к увеличению объема знаний, который необходим человеку. Одними из самых сложных знаний, умений и навыков, включенных в содержание общественного опыта, которым овладевают подрастающие поколения, являются математические. Они носят отвлеченный характер, оперирование ими требует выполнения системы сложных умственных действий.

В повседневной жизни, в быту и в играх, ребенок достаточно рано начинает встречаться с такими ситуациями, которые требуют применения, хотя и элементарного, но все же математического решения, знания таких отношений, как много, мало, больше, меньше, поровну, умения определить количество предметов в множестве, выбрать соответствующее количество элементов из множества и т. д. Сначала с помощью взрослых, а затем самостоятельно дети разрешают возникающие проблемы.

Таким образом, уже в дошкольном возрасте дети знакомятся с математическим содержанием и овладевают элементарными вычислительными умениями, а формирование у них элементарных математических представлений является одним из важных направлений работы дошкольных учреждений.

Проблема обучения детей математике интересовала ученых на протяжении многих веков. Этой проблеме уделяли внимание А.М. Леушина, А.А. Столяр, Л.С. Метлина, В.В. Данилова. В их исследованиях показана целесообразность использования наглядности в формировании у детей представлений о множестве и развития интереса к обучению.

Множество – это совокупность элементов, которые воспринимаются как единое целое. Множество состоит из отдельных элементов и ассоциируется с понятием группа. Чем больше элементов во множестве, тем множество мощнее.

Уже в раннем возрасте у детей накапливаются представления о совокупностях, состоящих из однородных и разнородных предметов. Они овладевают рядом практических действий, направленных на восприятие численности множества предметов. Восприятию множественности предметов, явлений способствует все окружение ребенка – множество людей, знакомых и незнакомых, множестводвигающихся перед глазами предметов, од-

нородно повторяющиеся звуки [3]. Множественность предметов и явлений ребенок воспринимает разными анализаторами: слуховым, зрительным, кинестетическим и др. Ребенок окружен различными множествами, выраженными не только предметами, но и звуками, движениями и т. д. Количественная сторона в совокупности предметов не является еще особым признаком, значимым для детей второго года жизни. В этом возрасте происходит восприятие множества предметов как неопределенной множественности, появляется способность различать по смыслу слова один и много, происходит активное овладение грамматическими формами единственного и множественного числа.

На третьем году жизни зарождается тенденция к умению различать разные по численности группы предметов. Слова один, много, мало дети соотносят с определенным количеством предметов, выполняют действия в ответ на просьбу взрослых: «Принеси один шарик», «Дай мне много картинок». К концу третьего года дети овладевают умением дифференцировать не только предметные совокупности, но и множества звуков. У детей конца второго – начала третьего года жизни появляется стремление самим создавать совокупность предметов. В этом возрасте наблюдается склонность «сравнивать» совокупности, когда один предмет накладывается на другой. Но движения детей еще не точны, к тому же дети еще не видят отношений между сравниваемыми совокупностями, их интересует главным образом сам процесс дробления совокупностей на отдельные предметы и их объединение. Выполняя задание наложить пуговицы на карточку с пятью нарисованными пуговицами, дети обычно раскладывают все имеющиеся у них пуговицы. При этом они действуют двумя руками в определенном направлении: от середины к краям, от краев к середине, постепенно переходя на действия одной рукой в удобном направлении. Иногда при выполнении аналогичных заданий дети ограничиваются фиксацией лишь крайних, наиболее легко и зримо воспринимаемых предметов. Так, ребенок кормит лишь первую и последнюю в ряду куклу, не обращая внимания на промежуточные между ними. Ребенку предлагают убрать все кубики в коробку или собрать на столе все ложки и отнести их. Он же ограничивается лишь тем, что убирает несколько кубиков и относит несколько ложек и считает, что уже выполнил задание. Это свидетельствует о недостаточно дифференцированном восприятии предметов. Постепенно дети начинают овладевать способом простейшего сравнения элементов двух множеств. Они накладывают (прикладывают) предметы одной совокупности на предметы другой, устанавливая между ними взаимно однозначное соответствие, и видят равенство их по количеству. Однако при самостоятельном выполнении заданий на воспроизведение (заполнение промежутков между изображениями) у детей часто возникают ошибки. Наиболее доступными для различения и осмысливания отношения «больше – меньше» являются сочетания предметов в количестве: 1 и 3, 2 и 4, 5 и 2, 3 и 5. Группы в два-три предмета воспринимаются детьми как «мало» и обозначаются словами два, мало. Под влиянием упражнений у детей развивается пред-

ставление об относительности слов много и мало: одно и то же множество воспринимается то как «много», то как «мало» в зависимости от того, с чем оно сопоставляется. Дети начинают самостоятельно составлять «много» из отдельных предметов, сопровождая действия словами: «еще... еще...» или «вот... вот», что говорит о понимании ими увеличения группы предметов и об умении дробить множество на отдельные элементы.

На ранних этапах обучения особенно большую роль играет принцип наглядности, так как мышление маленьких детей конкретно, и они должны иметь дело с вещами, с предметами, а потом со словами [2]. Для детей дошкольного возраста наглядность выражается в предметах, в непосредственном восприятии жизненных явлений (в процессе экскурсий) или в изображении предметов (в картинках).

В обучении детей дошкольного возраста наиболее широко используется натуральная (это предметы, звуки, движения, подлежащие счету и сравнению одной совокупности с другой; предметы в различном пространственном расположении, имеющие различную форму, величину и т. д.) и изобразительная наглядность (это карточки с нарисованными предметами в разном количестве, разной величины и формы, при разном пространственном расположении; карточки с геометрическими фигурами разных размеров, разного цвета и количества; парные карточки с предметами, по-разному расположенными; различные виды лото; таблицы с изображением состава числа и многое другое). Но в настоящее время в работе со старшими дошкольниками все шире используются наглядные пособия, моделирующие математические понятия, которые способствуют развитию дедуктивного мышления детей.

Наглядный материал в каждой группе должен быть двух видов: крупный, демонстрационный для показа всей группе и мелкий, раздаточный для работы детей за столами. Демонстрационный материал служит для показа и работы с детьми, вызванных к столу воспитателя, поэтому он должен быть крупного размера, а раздаточный – мелкий. Тот и другой материал должен быть художественно оформлен: привлекательность имеет большое значение в обучении с красивыми пособиями детям заниматься интереснее [1]. А чем ярче и глубже детские эмоции, тем полнее взаимодействие чувственного и логического мышления, тем более успешнее детьми усваиваются знания.

К *демонстрационным материалам*, использующим зрительную активность дошкольника, относятся:

- наборные полотна с двумя и более полосками для раскладывания на них разных плоскостных изображений: фруктов, овощей, цветов, животных;
- геометрические фигуры, карточки с цифрами;
- фланелеграф с комплектом плоскостных изображений;
- магнитная доска с комплектом геометрических фигур, цифр, плоских предметных изображений;
- полочки с двумя и тремя ступеньками для демонстрации наглядных

пособий;

- комплекты предметов (по 10 штук) одинакового и разного цвета, размера, объемные и плоскостные (на подставках);

- карточки;

- оборудование для проведения дидактических игр.

К раздаточным материалам относятся:

- мелкие предметы, объемные и плоскостные, одинаковые и разные по цвету, размеру, форме, материалу;

- карточки, состоящие из одной, двух, трех и более полос; карточки с изображенными на них предметами, геометрическими фигурами, цифрами, карточки с гнездами, карточки с нашитыми пуговицами, карточки-лото и др.;

- наборы геометрических фигур, плоских и объемных, одинакового и разного цвета, размера;

- счетные палочки и т. д.

В работе с детьми младшего дошкольного возраста по формировании представлений о множестве предметов, прежде всего, используются предметные игрушки для выявления отношений много, мало, один. Предметы располагаются сначала на малой площади, постепенно площадь расположения предметов увеличивается. Смена наглядности обеспечивает поддержание интереса к деятельности.

Однородные предметы, игрушки двух видов используются при установлении отношений больше, меньше, столько же. Дети сравнивают количество игрушек в ходе игровых ситуаций: угощают мишек малиной, зайчиков морковками. Постепенно объемные игрушки сменяются плоскостными.

Итак, к трем годам, происходят значительные качественные изменения в восприятии и сравнении детьми множеств. В процессе организованных действий с совокупностями предметов под руководством взрослого у детей начинает развиваться умение выделять признак количества независимо от названия предметов, их качеств и свойств. Под влиянием обучения дети проявляют способность различать множества предметов и множества звуков, самостоятельно создавать множества из предметов, усваивать смысл слов много, мало, один, относить их к соответствующим группам предметов, звуков, движений.

Литература

1. Данилова, В.В. Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях: учебное пособие / В.В. Данилова. – М.: 2015. – 160 с.
2. Леушина, А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. – М.: Просвещение. - 2014. – 368 с.
3. Столяр, А.А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / А.А. Столяр. – М.: Просвещение. - 2014. - 303с.

Двигательные упражнения в режимных моментах как средство профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата у детей с общим недоразвитием речи

*Т.А. Рязанцева,
студентка 41 СП группы,
О.Д. Гнедая, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное
профессиональное образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

Особое место в детской педагогике и медицине занимают заболевания опорно-двигательного аппарата, влияя на характер детской патологии. Нарушения функций стопы и осанки – сложнейшая медицинская и социальная проблема. На протяжении многих лет внимание к ней не ослабевает. Число детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата продолжает расти.

Существуют разнообразные формы двигательной деятельности в режимных моментах: утренняя гимнастика; совместная физкультурная деятельность педагога с детьми с общим недоразвитием речи; прогулка с включением подвижных игр; физкультминутки; ходьба по массажным дорожкам, спортивные досуги, развлечения.

Целесообразно подобранные двигательные упражнения в режимных моментах способствуют физическому развитию детей, укрепляют здоровье и способствуют профилактике и становлению опорно-двигательного аппарата детей дошкольного возраста [4].

Основой профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата, особенно начальных степеней, является тренировка ослабленного организма. В работу с детьми с общим недоразвитием речи, включены упражнения для профилактики плоскостопия, нарушения осанки, комплексы упражнений, направленных на укрепление мышц стопы и голени и формирование сводов стопы.

Систематическая и целенаправленная профилактика нарушений опорно-двигательного аппарата детей с общим недоразвитием речи предусматривается, прежде всего, в процессе обязательных занятий по физической культуре, а также в режимных моментах образовательной деятельности. Предусматриваются разнообразные виды общеукрепляющих мероприятий.

Утренняя гимнастика снимает остаточное торможение после сна; обеспечивает тренировку всех мышц, что особенно способствует формированию хорошей осанки и подготавливает организм ребёнка к последующим нагрузкам:

- ходьба с мешочком на голове, сохраняя правильную осанку,
- упражнения с гимнастическими палками, мячами;

- упражнения у «стены осанки»;
- построения, перестроения, ходьба.

Физкультурно-коррекционные занятия включают коррекционные упражнения в сочетании с общеразвивающими. Это выполнение специально подобранных физических упражнений усиливающих возбудимость коры головного мозга, а также реактивность центральной нервной системы. В эти занятия включаются: упражнения для формирования правильной осанки, свода стопы и укрепления мышц брюшного пресса и мышц мышечного корсета [3].

Так же проводится Фитбол – гимнастика, это занятие на больших упругих мячах. Направленность упражнений «Фитбол – гимнастики»:

- укрепление мышц рук и плечевого пояса;
- укрепление мышц брюшного пресса;
- укрепление мышц спины и таза;
- укрепление мышц ног и свода стопы;
- увеличение гибкости и подвижности суставов;
- развитие функции равновесия и вестибулярного аппарата;
- формирование осанки;
- развитие ловкости и координации движений;
- развитие подвижности и музыкальности;
- расслабление и релаксация;
- профилактика различных заболеваний опорно – двигательного аппарата, внутренних органов.

Дыхательные упражнения развивают продолжительный, равномерный выдох у детей с общим недоразвитием речи, формируют сильную воздушную струю через рот. Нормализация дыхания в результате выполнения различных дыхательных гимнастик снижает проявление многих патологических изменений в организме, поднимает общий жизненный тонус.

Проводятся физкультурные минутки в образовательной деятельности.

Эффективным средством предупреждения утомления, улучшения общего состояния являются физические упражнения, проводимые во время организованной образовательной деятельности. Под их влиянием увеличивается количество импульсов, поступающих из двигательного и других анализаторов.

Как пример, может использоваться технология проведения физкультминуток В.Ф.Базарного.

В дошкольных организациях мебель подобрана с учетом роста детей. Воспитатель, и медицинский работник постоянно контролирую позу детей во время работы сидя за столом или во время приема пищи. На стуле ребенок должен сидеть так, чтобы вплотную касаться спинки стула, сохраняя поясничный изгиб (лордоз). Расстояние между грудью и столом должно быть равно 1, 5 см (ребром проходит ладонь, голова слегка наклоненная вперед).

Проводится гимнастика после дневного сна – это комплекс мероприятий облегчающих переход от сна к бодрствованию. В гимнастике после сна успешно используют различное традиционное и нетрадиционное оборудование, предназначенное для профилактики плоскостопия (массажные дорожки и коврики, массажёры, игры, изготовленные из всевозможных материалов). Пробежки по массажным дорожкам способствуют профилактике и коррекции плоскостопия, формированию правильной осанки.

- Бодрящая гимнастика помогает детскому организму проснуться, улучшает настроение, поднимает мышечный тонус, способствует профилактике нарушений опорно-двигательного аппарата. Варианты организации детей с общим недоразвитием речи после подъёма могут быть разные это:

- босохождение по «дорожке здоровья», по ребристой доске, по коврикам-массажёрам;

- игры и игровые упражнения 2-3;

- упражнения лёжа в постели из разных исходных положений (лёжа на спине, животе, боку);

- щёточный массаж, дыхательная гимнастика.

Значение пальчиковой гимнастики велико, но в нашем случае, массаж определённых пальцев рук помогает профилактике плоскостопия у ребёнка. Кисть руки – это миниатюрное повторение нашего тела (большой палец – голова и шея, ладонь – туловище, указательный и мизинец – руки, средний и безымянный – ноги). Следовательно, воздействуя на определённые точки, можно влиять на соответствующий этой точке орган человека [1].

Прогулки способствуют закаливанию организма детей с общим недоразвитием речи, развитию движений, выносливости, укреплению опорно-двигательного аппарата. В зависимости от характера предшествующей деятельности содержание прогулки с детьми может быть традиционным и представлено организованными подвижными играми, игровыми упражнениями, индивидуальной работой и самостоятельной двигательной активностью.

Праздники и развлечения способствуют сохранению и укреплению физического и психического здоровья детей; развитию опорно-двигательного аппарата и формированию правильной осанки, развитию подвижности в позвоночнике. Создают условия для удовлетворения естественной потребности детей в движении [2].

С целью установления единых подходов в укреплении здоровья детей с общим недоразвитием речи в детском саду регулярно проводятся родительские собрания, консультации специалистов, открытые просмотры, спортивные досуги, праздники и развлечения. Участие родителей и семьи в процессе профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата у детей имеет большое значение. Поскольку большое количество времени дети проводят в условиях семьи. Во время проведения в домашних условиях необходимо следить за осанкой, положением тела ребёнка во время стати-

ческого удержания поз, а так же двигательной активности. Родители принимают активное участие в создании развивающей среды в группе, изготовлении ортопедических дорожек и нетрадиционного физкультурного оборудования.

Таким образом, использование двигательных упражнений в режимных моментах у детей с общим недоразвитием речи и совершенствование методик физического воспитания по профилактике нарушений опорно-двигательного аппарата у детей дошкольного возраста, позволило установить, что данные мероприятия являются доступными стимуляторами основных функций организма, их координации на развитие двигательной сферы детей, укреплению опорно-двигательного аппарата, физических качеств, подготовленности, мобилизации защитных механизмов и в конечном итоге, на уровень здоровья детей дошкольного возраста. Необходимо указать, что все здоровьесберегающие мероприятия необходимо проводить системно, включая традиционные и нетрадиционные меры профилактики и укрепления здоровья не только в дошкольном учреждении, но и в семье.

Литература

1. Аксенова, М. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушением речи // Дошкольное воспитание. - 2010. - №8. - С. 62-65.
2. Бочарова, Н. И. Физическая культура дошкольника в ДОО. М. : Центр педагогического образования, 2007. -186с.
3. Рунова, М.А. Движение день за днем. М.: Линка –Пресс, 2007. - 214с.
4. Лопухина, И. С. Речь, ритм, движение. СПб.: Дельта, 1997. – 123 с.

Волонтерское движение как пространство для формирования социально-значимых компетентностей у юношества

*М.Н. Савченко
Красноярский край, г. Красноярск
КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж №2», студент,
Ю.Е. Уразова, научный руководитель*

Изменения, происходящие в российском обществе, предъявляют новые требования к воспитанию подрастающего поколения. Все большую популярность обретают общественные волонтерские объединения, поскольку волонтерство является формой самореализации личности, проявления гуманизма, гражданской активности, которая обеспечивает возможность социального творчества и созидательной инициативы. «Волонтерство выступает важным фактором и ресурсом общественного развития, решения социальных задач» [1].

Ведущие современные педагоги, психологи, социологи Г.Г. Николаев, О.Б. Скрыбина, Е.Л. Федотова, С.Б. Шаргородская, считают, что добро-

вольная общественная деятельность может способствовать развитию социально-значимых качеств юношества, формированию активной жизненной позиции. Однако, несмотря на существенный интерес, собственно аспект развития социально-значимых компетентностей в пространстве волонтерской деятельности не рассматривался. Поэтому мы поставили перед собой цель: изучить волонтерское движение как пространство для формирования социально значимых компетентностей у юношества.

Для формирования социально-значимых компетентностей необходим комплекс форм, методов и средств. Басова В. М., Леднева И. В., Кормягина Н. Н. выделяют общие формы (беседа, экскурсия, дискуссия, тренинг, конкурс, интегрированный урок, деловая игра, коллективно-групповое занятие, практикум), методы (проектный, проблемного обучения, исследовательские, беседа, практическое задание) и средства (иллюстративные, аудиовизуальные и мультимедийные) формирования социально-значимых компетентностей.

Практическая часть работы, направленная на выявление условий формирования социально-значимых компетентностей в пространстве волонтерского движения, проводилась в апреле 2018 года на базе клуба волонтеров КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж № 2». В данном клубе представлено средне молодежное, событийное волонтерство. Участники объединения осуществляют деятельность в направлениях: социальная поддержка населения, образование, физическая культура и спорт, культура. Участниками эксперимента стали 12 студентов колледжа от 18 до 22 лет, очной формы обучения, входящие в состав клуба волонтеров и руководитель клуба.

Используя метод не включенного наблюдения, были выявлены следующие формы, методы и средства, используемые в пространстве волонтерского движения: формы (круглый стол, дискуссия, занятие с элементами тренинга, практикум, групповое занятие); методы (беседа, творческие работы, демонстрация, объяснение, проблемное изложение, частично-поисковый метод); средства (видеоматериалы, буклеты, творческое групповое задание). При сравнении условий формирования социально-значимых компетентностей было выявлено, что в клубе волонтеров на практике применяются условия, описанные в теоретических источниках.

Для выявления значимости волонтерского движения в формировании социально-значимых компетентностей у юношества, было проведено анкетирование, направленное на определение уровня сформированности социально-значимых компетентностей. В анкетировании приняли участие 24 студента КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж №2», 50% опрошенных – участники клуба волонтеров, вторые 50% студенты 1-2 курса специальностей «Дошкольное образование», «Специальное дошкольное образование», «Педагогика дополнительного образования», не занимающиеся волонтерской деятельностью.

Нами был разработан инструментарий определения уровня сформированности социально-значимых компетентностей, состоящий из анкеты,

шкалы оценки уровня сформированности компетентностей. В результате анкетирования мы получили следующие результаты:

- из 12 студентов, занимающихся волонтерской деятельностью, высокий уровень сформированности социально-значимых компетентностей имеют 8 человек (66,7%), средним уровнем сформированности социально-значимых компетентностей обладают 4 человека (33,3%);

- из 12 студентов, не занимающихся волонтерской деятельностью, высокий уровень сформированности социально-значимых компетентностей только у 4 человек (33,3%), 7 человек (58,3%) обладают средним уровнем социально-значимых компетентностей, низкий уровень социально-значимых компетентностей имеет 1 человек (8,3%).

Сравнив полученные данные, мы сделали вывод, что уровень сформированности социально-значимых компетентностей у студентов, занимающихся волонтерской деятельностью на 33,4 % выше, чем у студентов, не являющихся волонтерами. Это доказывает эффективность волонтерского движения как пространства для формирования социально-значимых компетентностей.

Результаты исследования могут стать основой для дополнительных общеобразовательных программ социально-педагогической направленности; могут быть использованы при работе в общественных объединениях, учреждениях среднего специального и высшего образования для формирования социально-значимых компетентностей у юношества.

Литература

1. Проект концепции развития добровольчества (волонтерства) в РФ до 2025 года // <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56617732>.

Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках русского языка средствами технологии развития критического мышления

*И.В. Сергеева, студентка 41НК группы,
Г.М. Ганзикова, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

В Концепции развития образования в Российской Федерации формируются современные представления о фундаментальном образовании – это такое образование, благодаря которому человек способен самостоятельно работать, учиться и переучиваться. Сегодня очень важно вооружить ученика такими универсальными способами действий, которые помогут ему

развиться и самосовершенствоваться в непрерывно меняющемся обществе.

Одним из видов универсальных учебных действий являются познавательные УУД. Огромные возможности для развития познавательных универсальных учебных действий, познавательной активности младших школьников, самореализации, самовыражения имеют уроки русского языка.

Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках русского языка осуществляется с помощью педагогических технологий, реализуемых учителем. Одной из наиболее эффективных современных технологий мы считаем технологию развития критического мышления. Современного ученика чрезвычайно трудно мотивировать к познавательной деятельности в условиях обширного информационного пространства. Вероятно, это связано с недостаточным уровнем развития мышления и, прежде всего, критического.

Технология развития критического мышления основана на такой системе обучения, которая побуждает к активной самостоятельной деятельности учащихся, позволяет использовать творческий подход для решения поднимаемой на уроке проблемы, способствует формированию познавательных универсальных учебных действий, определённых ФГОС.

С помощью данной технологии уроки проводятся в оптимальном режиме, у детей повышается уровень работоспособности, усвоение знаний на уроке происходит в процессе постоянного поиска. Обучаясь в школе, дети привыкают использовать полученные знания в строго определенных ситуациях. Как только содержание, условия задачи, вопросы даются в непривычной форме, результаты решения резко снижаются.

Для решения данной проблемы можно использовать на уроках приёмы технологии развития критического мышления (ТРКМ). Цель данной технологии - развитие мыслительных навыков учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и т.п.).

Вот какое определение данной технологии дает доктор экономических наук, профессор, академик РАЕН С.И. Заир – Бек: «Критическое мышление – это процесс соотнесения внешней информации с имеющимися у человека знаниями, выработка решений о том, что можно принять, что необходимо дополнить, а что – отвергнуть. Чтение и письмо – это и инструменты, и продукты нашего мышления» [2].

Используя на уроках русского языка некоторые приемы формирования критического мышления, ученики получают большое удовлетворение от самого процесса обучения и от его результатов. Работа на занятиях развивает такие качества, как сотрудничество, доброжелательность, ответственность каждого и чувство коллективной ответственности, толерантности. В конце любого урока виден практический результат, т.е. насколько понят и усвоен материал каждым учеником.

Следует подчеркнуть, что в данной технологии, как и во многих дру-

гих инновациях, принципиально меняется роль учителя. Он становится партнером, активизирующим и направляющим учебный процесс. Дети же учатся бесконфликтному обмену мнений. В основе развития критического мышления школьников стоит «базовая модель» РКМЧП.

Базовая модель представляет собой: «вызов – осмысление содержания – рефлексия», - отражает стадии единого процесса. Не всегда можно реализовать все три стадии на уроке. Стадии могут повторяться, длительность стадии не ограничена, рефлексия может длиться урок, возможно фрагментарное использование технологии.

Перед нами четкий технологический алгоритм урока. Приемы, которые можно применять на фазе «вызова»: верно – не верно, кластер, инсерт, дерево предсказаний и др.

Задачи стадии «вызова»:

- сформировать положительную мотивацию;
- вызвать интерес учащихся к новой теме;
- сформировать главные цели урока;
- наметить круг вопросов, которые будут решаться на уроке;
- активизировать деятельность учащихся, включить их в работу.

Стадия «вызова» выполняет функции: мотивационную (пробуждает интерес к теме, побуждает к работе с новой информацией), информационную (заставляет вспомнить то, что уже известно по заявленной теме), коммуникационную (предполагает бесконфликтный обмен мнениями и предположениями).

Следующая стадия «осмысление» - это получение учащимися новой информации и работа с ней. Функции этой стадии урока: информационная (учащиеся получают новую информацию, работают с ней, осмысливая и анализируя, оценивая и сравнивая с тем багажом знаний, который уже имеется), систематизирующая (все приемы стадии осмысления направлены на то, чтобы учащиеся не просто освоили пласт новой информации, но и смогли систематизировать его, так сказать, «разложить по полочкам» в своей памяти). Приемы, используемые учителем на этой стадии: «Жокеи и лошади», «Взаимообучение», «Таблица аргументов», «Генераторы и критики», «Идеал», «ЗигЗаг», «Бортовой журнал», «Ранжирование» и др.

Работа на стадии осмысления ведется как индивидуальная, так и групповая. Причем важно, чтобы индивидуальный поиск, или размышление, предваряли групповой этап и обсуждение.

Этап рефлексии предполагает анализ, осмысление пройденного материала. Дети обсуждают и сравнивают ранее известные факты и новую для них информацию, анализируют услышанное. Для достижения лучшего эффекта рекомендуется использование наглядного материала по заданной теме: фотографий, слайдов, образцов. Это способствует закреплению полученных знаний и формированию обсуждаемого образа.

Технология успешно применяется на любой ступени обучения. Для каждой дисциплины может быть использован свой набор методов и приемов. Перечисленные приёмы технологии позволяют сделать урок более про-

дуктивным, помогают ученикам сформировать собственную позицию.

Рассмотрим некоторые приемы, которые можно использовать на уроках русского языка.

Первый приём – это «кластеры» («грозди»), выделение смысловых единиц текста и графическое их оформление в определённом порядке в виде «грозди». Делая какие-то записи, зарисовки для памяти, мы часто интуитивно распределяем их особым образом, komponуем по категориям. «Грозди» – графический приём систематизации материала. Система кластеров охватывает большее количество информации, чем вы получаете при обычной письменной работе.

На уроках русского языка можно использовать групповой кластер, подразумевающий распределение фрагментов одной темы по группам и составление коллективного рассказа. Сочиняется рассказ, например, на тему «Имя существительное». Одна группа составляет кластер «Одушевлённые - неодушевлённые», вторая – «Склонение», третья – «Род», четвертая – «Число», пятая – «Падеж», шестая – «Собственное - нарицательное». Готовые кластеры на больших листах приклеиваются вокруг главной темы. Каждая группа рассказывает часть рассказа по своему кластеру (или по чужому кластеру другую часть – на усмотрение учителя), остальные помогают, дополняют.



Ещё один приём данной технологии, который часто используется, – это «ИНСЕРТ», маркировка текста значками по мере его чтения: «v» – уже знал; «+» – новое; «-» – думал иначе; «?» – не понял, есть вопросы.

Во время чтения текста следует рекомендовать учащимся делать на полях пометки, а после этого заполнить таблицу, в которой значки будут заголовками её граф. В таблицу тезисно заносятся сведения из текста.

Бортовые журналы – обобщающее название различных приёмов обучающего письма, согласно которым учащиеся во время изучения темы записывают свои мысли. В простейшем варианте учащиеся записывают в бортовой журнал ответы на следующие вопросы:

Что мне известно по данной теме?	Что нового я узнал из текста?

Таблица «тонких» и «толстых» вопросов может быть использована на любой из трёх стадий урока. Если мы пользуемся этим приёмом на стадии вызова, то это будут вопросы, на которые наши учащиеся хотели бы

получить ответы при изучении темы. На стадии осмысления содержания – способ активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания; при рефлексии – демонстрация понимания пройденного.

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Кто ...? Что ...? Когда ...? Может ...? Будет ...? Мог ли ...? Как звали ...? Было ли ...? Согласны ли вы ...?	Дайте три объяснения, почему ...? Объясните почему ...? Почему вы думаете ...? Почему вы считаете ...?

По ходу работы с таблицей в левую колонку записываются вопросы, требующие простого, односложного ответа. В правой колонке – вопросы, требующие подробного, развёрнутого ответа.

Например, на уроке русского языка в 3 классе при изучении темы: «Приставка и её роль в слове. Различие приставок и предлогов» учащиеся составили «тонкие» вопросы: «Что такое приставка? Для чего нужна приставка? Где пишется приставка в слове? Как обозначается приставка?» и «толстые» вопросы: «Почему приставка так называется? Чем приставка отличается от суффикса? В чём отличие приставки от предлога? Что будет, если из нашей речи «исчезнут» приставки?»

Следующий приём «Синквейн». Психологи и практикующие педагоги отмечают, что у младших школьников часто имеются нарушения речи, бедный словарный запас, дети не умеют составлять рассказ по картинке, пересказать прочитанное, им трудно выучить наизусть стихотворение. Составление синквейна – один из способов частичного решения этих проблем.

Синквейн – это особое стихотворение, которое возникает в результате анализа и синтеза информации. Мысль, переведенная в образ, как раз и свидетельствует об уровне понимания ученика. Это прием, позволяющий развивать способности резюмировать информацию, излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах, требует вдумчивой рефлексии. Это быстрый, но мощный инструмент для рефлексии.

Синквейн - слово французское, в переводе означает «стихотворение из пяти строк», где:

- первая строка - 1 слово – понятие или тема (существительное);
- вторая строка - 2 слова – описание этого понятия (прилагательные);
- третья строка - 3 слова – действия (глаголы);
- четвертая строка - фраза или предложение, показывающее отношение к теме (афоризм);
- пятая строка - 1 слово – синоним, который повторяет суть темы.

Например, на уроке по теме «Словарные слова» младшие школьники составили следующий синквейн:

Каникулы

Весенние, летние...

Отдыхать, гулять, рисовать....

Перерывы в занятиях в учебных заведениях в течение учебного года....

Отдых

Синквейны полезны в качестве инструмента для синтезирования сложной информации, в качестве среза оценки понятийного и словарного багажа учащихся.

Изучив специальную литературу по технологии развития критического мышления, мы пришли к выводу, что на уроках русского языка применение этой технологии будет актуально и эффективно. Приёмы данной технологии позволяют сделать урок более продуктивным, помогают ученикам сформировать собственную позицию, освоить навыки работы с источниками, справочниками.

Литература

1. А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008.
2. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителя / С.И. Заир-Бек, И.В.Муштавинская.- М.: Просвещение, 2004 г.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли/ Под ред. А.Г. Асмолова. М., 2010г.

Особенности развития эмоционального интеллекта в условиях дополнительного образования детей

*А.Ю. Смирнова,
Красноярский край,
КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж №2», студентка 3-
го курса специальности «Педагогика дополнительного образования».
Ю.Е. Уразова, научный руководитель*

Эмоциональный интеллект – «это способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, способность управлять своими эмоциями в целях решения практических задач» [1:47]. Развитие эмоционального интеллекта – объект пристального внимания со стороны ученых и психологов, в системе образования всё больший интерес вызывает проблема связи и взаимодействия чувств и разума. Тема эмоционального интеллекта является важной с точки зрения практики. Понимание эмоций и различных социальных аспектов позволяет людям адаптироваться к требованиям современного общества, находиться в гармонии с собой, преуспевать в профессиональной деятельности.

Впервые об эмоциональном интеллекте заговорили в Америке. Большой вклад в изучение этой темы внесли П. Саловей, Дж. Майер, Дэ-

вид Карузо, Д. Гоулмен, Дж. Стейн, Г. Бук. Российский ученый Д.В. Люсин разработал первую методику измерения эмоционального интеллекта «ЭМИН».

Структура объекта исследования не была универсальной, поскольку каждый ученый и психолог интерпретировал это понятие по-своему. По версии Д. Гоулмана эмоциональный интеллект имеет следующие компоненты: личная компетентность, самосознание, саморегуляция, мотивация, социальная компетентность, эмпатия, социальные навыки. По версии Д. Майера и П. Саловея эмоциональный интеллект является частью социального и состоит из четырех компонентов: восприятие эмоций других людей, а также выражение собственных; понимание эмоций; управление эмоциями; использование эмоций в мышлении.

Анализ сайтов учреждений, учителей, педагогов дополнительного образования показывает, что в сфере образования все больше внимания уделяют работе с данной способностью: в тематике исследовательских и методических работ, в описании практического опыта все чаще встречаются упоминания эмоционального интеллекта. Анализ опыта работы учителей и педагогов, представленного в сети, показал, что для развития эмоционального интеллекта в учреждениях общего и дополнительного образования используют такие средства, как карточки с заданиями, презентации, игровые формы, проектирование. Возможность использования различного технического оборудования и программного обеспечения помогает педагогам дополнительного образования в создании необходимых условий для положительной динамики развития эмоционального интеллекта. Примером технических средств являются интерактивные доски, визуальные дисплеи, оборудование для воспроизведения видео и аудио материала, а также ряд компьютерных программ Smart Notebook, Lego Education и другие. Педагоги используют индивидуально-личностный подход и индивидуальные формы обучения наравне с групповыми, что также положительно влияет на развитие способности.

Для проведения практического исследования был разработан диагностический инструментарий в виде 12 вопросов для беседы с учителями и педагогами дополнительного образования. Целью беседы стало выявление особенностей развития эмоционального интеллекта детей в условиях дополнительного образования. Содержание вопросов было разработано на основе материалов теоретического исследования (определение термина «эмоционального интеллекта», концепция эмоционального интеллекта Саловея П. и Майера Д., общая характеристика развития эмоционального интеллекта, особенности развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста, особенности развития эмоционального интеллекта в условиях дополнительного и общего образования).

Результаты бесед показали, что в силу приоритета предметного обучения, учителя не могут уделять внимание формированию и развитию эмоционального интеллекта, в то время как в рамках реализации дополнительных образовательных программ педагоги дополнительного образова-

ния могут ставить задачи, направленные на формирование данной способности, разрабатывать и реализовывать программы, посвященные развитию эмоционального интеллекта. Педагоги отмечают, что предметность любой дополнительной общеобразовательной программы позволяет выстроить работу по развитию эмоционального интеллекта. Педагоги дополнительного образования в большей степени знакомы с теорией эмоционального интеллекта, занимаются развитием данной способности в рамках дополнительных образовательных программ разных направленностей, используют индивидуально-личностный подход и индивидуальные формы обучения наравне с групповыми, разнообразные средства обучения. Основными методами обучения являются практические. Кроме того, применяют такие формы и методы обучения, как кинестетическая деятельность, игры, практика способностей, творческий проект.

Таким образом, на данный момент сфера дополнительного образования детей обладает большими возможностями для развития эмоционального интеллекта в силу специфики организации, содержания направленностей, применяемых методов, средств и форм.

Литература

1. Адушкина К.В. Развитие эмоционального интеллекта подростков в условиях учреждения дополнительного образования средствами музыкальной терапии. // Педагогическое образование в России. - 2015. - №9 - С. 47 - 50

Игровые технологии как средства коррекции агрессивного поведения у дошкольников

*А.А. Соколова,
студентка 41 СП группы,
М.Ю. Бекназарова, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

В последние годы научный интерес к проблемам детской агрессивности существенно возрос. Изучение проблемы агрессивного поведения человека стало едва ли не самым актуальным направлением исследовательской деятельности многих специалистов.

Почти в каждой группе детского сада, в семье встречается хотя бы один ребенок с признаками агрессивного поведения. Он нападает на остальных детей, обзывает и бьет их, отбирает и ломает игрушки, намеренно употребляет грубые выражения, одним словом, становится «грозой» всего детского коллектива, источником огорчения воспитателей и родителей.

Ершистость, драчливость, грубость такого ребенка очень трудно принять, а еще труднее понять.

В связи с этим, перед педагогами, психологами, социальными работниками с большой остротой возникают вопросы, касающиеся детской агрессии. Проблема снижения агрессивности с помощью технологии игровых средств является актуальной, так как многие аспекты этой проблемы изучены недостаточно. Работа с трудными детьми, в первую очередь, предполагает исправление негативных отрицательных свойств. Исправление предполагает замену отрицательных свойств, качеств социального объекта на положительные.

Коррекционная работа с такой категорией детей направлена на формирование положительных способов поведения и их сознательной мотивации. Такие дети должны хорошо усвоить, что существуют разнообразные нравственно-положительные привычки, которые высоко оцениваются общественным мнением и занимают большое место в индивидуальном повседневном поведении. Так, например, в вежливости без привычки обойтись невозможно. Формируя положительные привычки, и вырабатывая стойкий иммунитет к негативным явлениям, стимулируя способность руководить своими действиями и анализировать свои поступки, можно добиться определенной коррекции поведения агрессивных детей [4].

Рассмотрим особенности игровых технологий, которые используются для коррекции агрессивного поведения детей дошкольного возраста.

Игровая терапия – технология коррекционного воздействия на детей и взрослых с использованием игры. В основе различных методик, описываемых этим понятием, лежит признание того, что игра оказывает сильное влияние на развитие личности [2].

Игра способствует:

- созданию близких отношений между участниками группы;
- снимает напряжённость, тревогу, страх перед окружающими;
- повышает самооценку;
- позволяет проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий [1].

Коррекционный эффект игровых занятий у детей достигается благодаря установлению положительного эмоционального контакта между детьми и взрослыми. Игра корригирует подавляемые негативные эмоции, страхи, неуверенность в себе, расширяет способности детей к общению, увеличивает диапазон доступных ребёнку действий с предметами.

Игротерапия эффективна:

- как помощь для снижения агрессивности в поведении;
- как средство улучшения эмоционального состояния детей после развода родителей;
- при терапии детей, подвергающихся насилию или брошенных;
- для снижения страхов;
- при коррекции затруднений в чтении;
- для повышения успеваемости детей с затруднениями в обучении;

- при отставании в речевом развитии;
- для лечения заикания;
- при снижении тревоги при расставании с близкими.

Индивидуальная и групповая игротерапия. Игротерапия используется как в индивидуальной, так и в групповой форме. Главным критерием предпочтения групповой игротерапии является наличие у ребенка социальной потребности в общении, формирующейся на ранней стадии детского развития. Заключение о наличии у ребенка социальной потребности, решающим образом определяющей успех проведения групповой терапии, выносится на основании анализа истории каждого случая [5].

Групповая игротерапия – это психологический и социальный процесс, в котором дети естественным образом взаимодействуют друг с другом, приобретают новые знания не только о других детях, но и о себе. Этот метод подразумевает игру как терапевтический процесс и является эффективным средством коррекции функциональных нервно-психических расстройств, психосоматических заболеваний и психопрофилактики.

Групповая игротерапия призвана: помочь ребенку осознать свое реальное «Я», повысить его самооценку и развить потенциальные возможности, отреагировать внутренние конфликты, страхи, агрессивные тенденции, уменьшить беспокойство и чувство вины.

В процессе взаимодействия дети помогают друг другу взять на себя ответственность за построение межличностных отношений, приобрести опыт построения отношений с другими людьми во взаимно удовлетворяющей манере. Наблюдая других детей, ребенок обретает смелость, необходимую для того, чтобы попробовать сделать то, что ему хочется [2].

Психогимнастические игры. Психогимнастика – это курс специальных занятий (этюдов, игр, упражнений), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (как его познавательной, так и эмоционально-личностной сферы) [3].

Основные достоинства психогимнастики:

- игровой характер упражнений (*опора на ведущую деятельность детей дошкольного возраста*);
- сохранение эмоционального благополучия детей;
- опора на воображение;
- возможность использовать групповые формы работы.

Цели психогимнастики:

- преодоление барьеров в общении, понимании себя и других;
- снятие психического напряжения и сохранение эмоционального благополучия ребенка;
- создание возможности для самовыражения;
- развитие словесного языка чувств (*называние эмоций ведет к эмоциональному осознанию ребенком себя*) Примеры игр: «Сделай как я», «Слепой танец», «Гусеница» и др.

Коммуникативные игры. Коммуникативные игры делятся на три группы: игры, направленные на формирование у детей умения увидеть в

другом человеке его достоинства и поддерживать его вербально или с помощью прикосновений; игры и задания, способствующие углублению осознания сферы общения; игры, обучающие умению сотрудничать [5]. Примерами коммуникативных игр являются: «Липучка», «Часы», «Телефон настроения», «Две страны» и др. Игра «Липучка» (Лютлова, Моница). Цель игры: способствовать развитию умения взаимодействовать со сверстниками, снятию мышечного напряжения, сплочению детской группы.

Задания на формирование у детей «эмоциональной грамотности». Эти задания предполагают следующее обучение:

- распознаванию эмоциональных состояний по мимике, жесту, голосу;
- обучение пониманию противоречивости эмоциональных переживаний;
- обучение умению принимать во внимание чувства другого человека в конфликтных ситуациях.

Релаксационные игры и упражнения. Обычно в эту технологию включены упражнения, основанные на методе активной нервно-мышечной релаксации Э. Джекобсона, дыхательные техники, визуально-кинестетические техники. Метод нервно-мышечной релаксации Э. Джекобсона предполагает достижение состояния релаксации через чередование сильного напряжения и быстрого расслабления основных мышечных групп тела [6]. Примером релаксационной игры является игра «Драка», «На море», «Тучка» и др.

Цель релаксационных игр и упражнений: формирование умения расслаблять мышцы нижней части лица и кистей рук, снятие эмоционального напряжения и выражение агрессии.

Рольевые игры. Общеизвестно, что для обеспечения психологического здоровья необходимо адекватное рольевое развитие. К основным нарушениям рольевого развития у детей обычно относят:

- рольевую ригидность – неумение переходить из роли в роль;
- рольевую аморфность – неумение принимать любую роль;
- отсутствие рольевой креативности – неумение продуцировать новые образы, принятие патологических ролей.

Примером рольевой игры является игра «Магазин». Цель: формирование игровых умений, обеспечивающих самостоятельную сюжетную игру детей. Воспитание дружеских взаимоотношений, чувство коллективизма.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что детская агрессивность в дошкольном возрасте почти всегда носит временный, ситуативный характер, поддается коррекции и при правильной организации жизни ребенка не закрепляется как черта характера, а сглаживается и исчезает. Однако это происходит только при терпеливой и согласованной работе педагога, психолога и родителей. Анализ специальной литературы показал, что в дошкольном возрасте центральное место в коррекции агрессивного поведения отводится игре. Игра позволяет ребенку сохранять и приобретать психологическое здоровье, определяет отношения ребенка с окружающими

ми, готовит к взрослой жизни.

Литература

1. Биктина, Н.Н. Организационно-психологические условия коррекции дезадаптивного состояния детей старшего дошкольного / Н.Н. Биктина. – Самара: СГУ, 2017. – 254 с.
2. Заостровцева, М.Н. Агрессивность дошкольников: коррекция поведения : пособие / М.Н. Заостровцева, Н.В. Перешеина. – М.: Сфера, 2016. – 112 с.
3. Лютова, Е.К. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. – М.: Новая строка, 2016. – 215 с.
4. Романов, А.А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей. Диагностические и коррекционные методики. Пособия для детских психологов, педагогов, дефектологов, родителей / А.А. Романов. – М.: Школьная Пресса, 2015. – 215 с.
5. Севастьянова, Т. Избавляемся от агрессии с помощью игры / Т. Севастьянова // Дошкольное воспитание. – 2017. – №12. – С.77-80.
6. Смирнова, Е.О. Игры, направленные на формирование доброжелательного отношения к сверстникам: средний и старший дошкольник возраст / Е.О. Смирнова // Дошкольное воспитание. – 2017. – №8. – С. 63-69.
7. Смирнова, Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Т.П. Смирнова. – Ростов н/Д: «Феникс», 2016. – 301 с.
8. Чернецкая, Л.В. Психологические игры и тренинги в детском саду / Л.В. Чернецкая. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 128 с.

Формирование временных представлений у старших дошкольников на основе использования визуальной наглядности

*К.В. Судницин,
студент 41 ДО группы
О.А. Шинкарева, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

С проблемой времени человек сталкивается ежедневно, ежеминутно. Вся жизнь человека тесно связана со временем, с умением измерять, распределять и ценить время. Время является регулятором всей деятельности человека. Ни одна деятельность не проходит без восприятия времени.

Восприятие времени – это отражения длительности и последова-

тельности явлений и событий. Наше восприятие времени несовершенно: нам кажется, что время течет то быстрее, то медленнее в зависимости от того, чем заполнен тот или иной промежуток времени. Точность оценки временных интервалов определяется динамикой процессов возбуждения и торможения. Дифференцировка временных интервалов является результатом условных рефлексов на время.

Детям уже в дошкольном возрасте жизненно необходимо научиться самим ориентироваться во времени: определять, измерять время (правильно обозначая в речи), чувствовать его длительность (чтобы регулировать и планировать деятельность во времени), менять темп и ритм своих действий в зависимости от наличия времени. Умение регулировать и планировать деятельность во времени создает основу для развития таких качеств личности как организованность, собранность, целенаправленность, точность, необходимых ребенку при обучении в школе и в повседневной жизни.

Вместе с тем специфические особенности времени как объективной реальности затрудняют его восприятие детьми. Время всегда в движении, течение времени всегда совершается в одном направлении - от прошлого к будущему, оно необратимо, его нельзя задержать, вернуть и «показать». Поэтому даже старшие дошкольники иногда сомневаются в существовании времени и просят: «Если время есть, покажите мне его». Особенности времени как объективной реальности затрудняют его восприятие детьми. Временные представления развиваются медленно, в процессе длительных наблюдений, накопления жизненного опыта, изучения других величин. Использование наглядности способствует развитию мыслительных операций ребенка и обеспечивает переход от конкретного к абстрактному, формирует математические представления. Систематическое применение наглядности во время занятий увеличивает самостоятельность, активность, положительное отношение к обучению [2].

Первые представления о времени дети получают в дошкольный период. Смена дня и ночи, смена времени года, повторяемость режимных моментов в жизни ребенка – все это формирует временные представления. Однако, как временная последовательность событий, так и особенно понятие о продолжительности событий усваивается детьми с большим трудом.

Основными причинами несформированности временных представлений, как отмечают исследователи, являются: объективные – время не имеет наглядных средств, а ребенок мыслит образами; субъективность восприятия времени как основной признак как бы противоречит объективности существования времени; восприятие времени самой природой.

К субъективным причинам следует отнести недостаточный жизненный опыт ребенка, особенности его мышления, а также недооценку времени окружающими взрослыми.

Восприятие временной последовательности в дошкольном возрасте имеет ряд последовательности, у дошкольников на первый план выступают эмоционально более сильные раздражители, тормозя остальные. Последовательность расположения эпизодов может определяться не времен-

ной последовательностью явлений, а их эмоциональная значимость для ребенка. В дальнейшем эмоциональная значимость восприятия по мере обучения заменяется постепенно смысловой значимостью. В осмысленном материале последовательность отдельных моментов совпадает с причинно-следственными отношениями между ними. Временную последовательность ряда звеньев ребенок может постигнуть тогда, когда он будет практически действовать с предложенными для упорядочивания звеньями.

Исследования представлений ребенка о времени проводились, как за рубежом (Ж. Пиаже, П. Фресс, П. Жане и др.), так и в отечественной педагогике (К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Головаха, Рихтерман Т.Д., Л.С. Метлина и др.), однако их сравнительно немного, а различия в подходах исследователей делают затруднительным формулирование единого понимания процессов становления у ребенка данных представлений.

Сейчас одним из наиболее перспективных методов в формировании временных представлений является их визуализация. Не случайно в последние годы вопросы использования визуальной наглядности в работе с детьми дошкольного возраста привлекают все большее внимание. В педагогике визуализация временных представлений как наглядно-практический метод получает большое распространение в обучении детей дошкольного возраста. С помощью визуальной наглядности относительно легко и быстро совершенствуются ориентировочная деятельность, формируются практические действия, происходят положительные сдвиги в развитии мышления детей [1].

Время существует объективно, вне и независимо от нашего сознания. Восприятие же и познание его - это лишь отражение в нашем сознании реально существующего времени.

Специфические особенности времени как объективной реальности затрудняют его восприятие детьми. Поэтому, в педагогической практике встает вопрос как ребенку показать время. Время воспринимается ребенком опосредованно, через конкретизацию временных единиц и отношений в постоянно повторяющихся явлениях жизни и деятельности.

В современной культуре, теоретической мысли, практической деятельности растет интерес к наглядности, визуализации, визуальному мышлению. Примером этого можно взять повсеместное использование компьютерных презентаций в работе с детьми старшего дошкольного возраста, а также, разнообразной наглядности, воспринимаемой с помощью зрения.

Визуальная наглядность – это средства обучения, предназначенные для восприятия с помощью зрительного анализатора. Она обеспечивает зрительную информацию, которая в ходе обучения может выполнять самые разнообразные функции.

Визуальные средства представляют собой наглядные образцы, используемые для повышения эффективности обучения путем целенаправленной опоры на зрительный канал восприятия. Если ранее визуальные средства преимущественно использовались как отдельные иллюстрированные изображения, включая фотографии, плакаты, схемы, таблицы, ри-

сунки и т.д. для достижения частных методических задач, то с появлением информационных технологий и мультимедийных средств создаются новые условия реализовать принцип наглядности, отвечающий требованиям времени.

Для развития временных представлений у дошкольников используют так называемую образную наглядность, к которой относятся картины по разным временам года, таблицы, модели дней недели, календарного года, часов, а также экранные и звуковые материалы. В настоящее время благодаря развитию современных технологий большое место в обучении детей занимают визуальные и аудиосредства. У них есть свои специфические особенности, которые объясняют широкие возможности. Однако каждый из этих инструментов должен использоваться для достижения какой-то конкретной цели. Например, при изучении времен года, месяцев можно использовать видео-фрагменты или же аудио-записи звуков природы, мультфильмы [3].

Таким образом, в работе по формированию временных представлений у старших дошкольников необходимо использовать разновидности визуальной наглядности.

Литература

1. Молочков, В.П. Наглядность как принцип обучения / В.П. Молочков // Информатика и образование. - 2004. - №3. - С. 21.
2. Рихтерман, Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста: книга для воспитателей детского сада. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2015. – 47 с.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.

Природа как источник развития творчества в изобразительной деятельности старших дошкольников

*Д.В. Твердохвалова,
студентка 41 ДО группы,
Л.В. Потапова,
научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

Дошкольный возраст – это уникальный период в жизни каждого человека, когда формируются основные навыки и умения, среди которых центральное место отводится воображению, фантазии, смекалке, инициа-

тиве, интереса к новому, т. е. качества, которые находят яркое выражение в творчестве детей. Природа во все времена служила содержанием изобразительного творчества.

В. А. Сухомлинский писал: «Мир, окружающий ребёнка, – это, прежде всего, мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой».

Дошкольник с помощью органов чувств, воспринимает все множество свойств природных объектов: познает форму, величину, звуки, краски, движение и многое другое. У него формируются четкие начальные и очень яркие, незабываемые представления о природе. Эстетическое восприятие обеспечивается непосредственным «живым» общением детей с природой и вызывает у детей чувства бережного, заботливого отношения к растениям, животным, стремление заботиться и ухаживать за ними.

Для формирования у детей творческих способностей, необходимо использовать в моменты наблюдений много образных выражений, сравнений, эпитетов, которые можно найти в поэтических произведениях, ведь картины природы вдохновляли многих поэтов и писателей. При ознакомлении детей с природой, важно давать им правильные представления о жизни животных, растений, о красоте их внешнего вида в интересной, доступной форме. Изображение природы оказывает большое влияние на художественное и творческое развитие личности ребенка, воспитание его эстетического вкуса.

Наиболее эффективное средство для формирования творческой личности – изобразительная деятельность детей в дошкольном учреждении. Руководство изобразительной деятельностью требует от педагогов знания того, что представляет собой творчество вообще, и особенно детское, знания его специфики.

Отечественные педагоги и психологи рассматривают творчество как создание человеком объективно и субъективно нового. Исследователь детского творчества Е.А. Флёрина [3] оценивает творчество как сознательное отражение ребенком окружающей действительности в рисунке, лепке, аппликации. В процессе этих видов деятельности ребенок испытывает разнообразные чувства, радуется красивому изображению, огорчается, если что-то не получается, старается добиться удовлетворяющего его результата. Работая над изображением, ребенок приобретает знания, уточняются и углубляются его представления об окружающем.

По мнению Т.С. Комаровой [2], усвоение детьми в процессе обучения различных вариантов изображения, технических приемов будет способствовать их творческому развитию.

Общение с природой положительно влияет на человека, делает его добрее, мягче, будит в нем лучшие чувства. Особенно велика роль природы в воспитании детей. Природа – важнейшее средство воспитания и развития детей дошкольного возраста.

Разнообразие объектов природы, позволяет воспитателю организовать интересную и полезную деятельность детей. В процессе наблюдений,

игр и труда в природе дети знакомятся со свойствами и качествами объектов и явлений природы, учатся замечать их изменение и развитие. У них развивается любознательность.

Взаимосвязь изобразительной деятельности и ознакомление детей с природой обогащает как знания о мире, так и изобразительное творчество маленького художника. Стремление передать образцы природы в рисунке, лепке, аппликации, приводит к углублению знаний и представлений о природных объектах и явлениях.

Познание ребёнком-дошкольником окружающей природы, как отмечала Н.А. Ветлугина [1] должно осуществляться «по законам красоты». Это зависит от педагога, который сам чувствует, понимает красоту природы и может передавать это детям. Необходимо развивать в детях умение созерцать природу, наслаждаться ею, вглядываться, вслушиваться.

Детям при ознакомлении с природой следует давать правильные представления о жизни животных, растений, о красоте их внешнего вида, в интересной, часто своеобразной форме, повадках (у животных). Вместе с тем следует подчеркнуть красоту явлений природы, на красоту и изменчивость колорита неба, окрашенного тучами заходящего солнца, волшебность заиндевелых деревьев в алых отсветах заката, нежность весенней только-только появившейся зелени травы, листвы деревьев, нежность первых весенних цветов и т. п.

Осуществлять этот процесс необходимо так, чтобы вызвать у детей положительное отношение, яркие эмоциональные проявления; всё это повышает интерес детей к природе и вызывает желание отражать её явления в своём творчестве, передавая форму и цвета её объектов и явлений.

Успех воспитания и обучения во многом зависит от того, какие методы и приемы использует педагог, чтобы донести до детей определенное содержание, сформировать у них знания, умения, навыки, а также развить способности в той или иной области деятельности.

Такие методы как: рассматривание объектов природы; использование натуры; рассматривание репродукций картин иллюстраций художников – пейзажистов; рассматривание образца и других наглядных пособий; проведение бесед о природе; использование художественного слова; объяснение, показ воспитателем разнообразных приёмов создания изображения; использование вопросов, поощрений, советов; анализ детских работ в конце занятия, при их оценке. Использование в работе с детьми разнообразных изобразительных материалов, стимулирование использования детьми различных способов изображения - помогут в развитии творчества в изобразительной деятельности старших дошкольников средствами природы.

Таким образом, воспитание любви к природе у дошкольников, основанное на принципах единства воздействия на чувства, опыт, сознание, поведение – основа гармоничного и целостного развития личности ребёнка. Любое педагогическое воздействие, должно вызывать положительный эмоциональный отклик, формировать осознанность, расширять представления об устройстве и явлениях мира. Работа по ознакомлению детей с яв-

лениями и объектами природы обогащает детское творчество новым содержанием, углубляет нравственно-эстетические чувства.

Литература

1. Ветлугина, Н.А. Художественное творчество и ребенок [Текст]:/ Н.А.Ветлугина – М.: Просвещение, 1974. – 175 с.
2. Комарова, Т. С. Обучение детей технике рисования [Текст] /Т. С. Комарова. - Издательство 2-е перераб. и допол. - М.: «Просвещение», 1976. – 85с.
3. Флерина, Е. А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста [Текст] /Е. А. Флерина. - М.: 1956. – 208с.

Развитие вычислительных навыков младших школьников с трудностями в обучении на уроках математики

*Л.А. Тертичная,
студентка 41 КП группы,
Е.П. Овчаренко,
научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

Математика – один из важнейших предметов начальной школы, успешность усвоения, которого существенно влияет на дальнейший процесс обучения. В свою очередь, математические знания базируются на овладении основными вычислительными навыками.

Вычислительный навык – это высокая степень овладения вычислительными приемами. Приобрести вычислительные навыки - это, для каждого случая знать, какие операции и в каком порядке следует выполнять, чтобы найти результат арифметического действия, и выполнять эти операции достаточно быстро [2].

Вычислительные навыки рассматриваются как один из видов учебных навыков, функционирующих и формирующихся в процессе обучения. В зависимости от степени овладения учеником учебными действиями, оно выступает как умение или навык, характеризующийся такими качествами, как правильность, осознанность, рациональность, обобщенность, автоматизм и прочность.

Вычислительные навыки необходимы как в практической жизни каждого человека, так и в учении. Ни один пример, ни одну задачу по математике, физике, химии и т. д. нельзя решать, не обладая элементарными способами вычислений. Поэтому вооружение учащихся прочными вычис-

лительными навыками продолжает оставаться серьезной педагогической задачей.

На сегодняшний день программы по математике обеспечивают достаточный уровень формирования вычислительных навыков школьников. Изучение вычислительного приема происходит после того, как школьники усвоят его теоретическую основу (определения арифметических действий, свойства действий и следствия, вытекающие из них).

Сегодня большую общественную тревогу вызывают дети, которые только перетупили порог школы, попадают в категорию неуспевающих.

В период обучения в начальной школе у детей закладывается фундамент системы знаний, который пополняется в дальнейшие годы, в это же время формируются умственные и практические операции, действия и навыки, без которых невозможны последующие учение и практическая деятельность. Отсутствие этого фундамента, не овладение начальными знаниями и умениями приводит к чрезмерным трудностям в овладении школьной программой.

Научной разработкой проблемы отставания в развитии и неуспеваемости младших школьников в массовой образовательной школе занимались многие педагоги и психологи, такие как М.А. Данилов, В.И. Быкова, И.А. Менчинская, Т.А. Власова, М.С.Певзнер, А.И. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А.Смирнов, Л.С. Славина и др [1].

Трудности в обучении характеризуются познавательной пассивностью, повышенной утомляемостью при интеллектуальной деятельности, замедленным темпом формирования знаний, умений, навыков, бедностью словаря и недостаточным уровнем развития устной связной речи.

Поэтому большое значение приобретает формирование обучения с учетом индивидуальных, психофизиологических особенностей младших школьников с трудностями в обучении и определении путей его реализации в условиях школьного образования.

Дети с трудностями в обучении – дети, испытывающие в силу различных биологических и социальных причин стойкие затруднения в усвоении образовательных программ при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы [3].

При прохождении педагогической практики «Пробные уроки в школе» нами было отмечено, что при выборе способов организации вычислительной деятельности необходимо ориентироваться на развивающий характер работы, отдавать предпочтение обучающим заданиям. Используемые вычислительные задания должны характеризоваться вариативностью формулировок, неоднозначностью решений, выявлением разнообразных закономерностей и зависимостей, использованием различных моделей (предметных, графических, символических).

Большое значение на уроках математики в начальной школе, имеет устный счёт. Устные упражнения важны тем, что они активизируют мыслительную деятельность учащихся; при их выполнении развивается па-

мять, речь, внимание, способность воспринимать сказанное на слух, быстрота реакции.

Очень важно, чтобы урок с самого начала пошёл в нужном русле. На втором этапе урока «Этап актуализации знаний и фиксации индивидуального затруднения в пробном действии» обязательным заданием является устный счёт. Если интересно проведён устный счёт, то и дальше урок пойдёт успешнее, дети будут активны, заинтересованы.

Нами были выбраны и рассмотрены типы заданий, направленных на развитие вычислительных навыков у младших школьников, в том числе, детей с трудностями в обучении.

1. *Задания с использованием сравнений.* Для активизации познавательной деятельности учащихся при развитии вычислительных навыков использует метод наблюдений. В процессе наблюдения учащиеся сравнивают, анализируют, делают выводы. Полученные таким образом знания являются более осознанными и тем самым лучше усваиваются.

Подобные задания способствуют развитию математической наблюдательности учеников, их умению видеть сходства и различия, выявлять определенные закономерности. В процессе выполнения таких заданий уясняется смысл понятия «сравнить».

2. *Задания на классификацию и систематизацию знаний.* Умение выделять признаки предметов и устанавливать между ними сходство и различие – основа заданий на классификацию.

3. *Задания на выявление общего и различного.* Выделение существенных признаков математических объектов, их свойств и отношений – основная характеристика таких заданий. Благодаря им, учащиеся могут самостоятельно «открывать» математические свойства и способы действий (правила), которые в математике строго доказываются.

4. *Задания с многовариантными решениями.* Многовариантные задания – это система упражнений, выполнение которых поможет глубоко и осознано усвоить правило и выработать необходимый вычислительный навык на его основе.

5. *Задания с элементами занимательности.* Такие задания, в основном, направлены на отработку вычислительных навыков. Элемент занимательности увлекает детей, они стремятся выполнить все действия правильно и посмотреть к чему это приведет. Например, «Магические или занимательные квадраты» - это занимательная форма тренировки в сложении вычитания и размещения чисел. Решение магических квадратов увлекает школьников всех возрастов.

6. *Задания на нахождение значений математических выражений.* Предлагается в той или иной форме математическое выражение, требуется найти его значение. Эти задания имеют много вариантов, Можно предлагать числовые математические выражения и буквенные (выражение с переменной), при этом буквам придают числовые значения и находят числовое значение полученного выражения.

Основное значение заданий на нахождение значений выражений – выработать у учащихся твердые вычислительные навыки, а также они способствуют усвоению вопросов теории арифметических действий.

Главная роль таких заданий – способствовать усвоению теоретических знаний об арифметических действиях, их свойствах, о равенствах, о неравенствах и др. Также они помогают выработке вычислительных навыков.

7. Комбинаторные задачи. Комбинаторные задачи служат средством развития мышления детей, воспитания у них умения применять полученные знания в различных ситуациях посредством выработки навыков и повторения пройденного. Умение выполнять разбиение множеств, составлять комбинации по определенным признакам и классифицировать лежит в основе разнообразных сфер человеческой деятельности [4].

Таким образом, наиболее эффективными заданиями по развитию вычислительных навыков у младших школьников с трудностями в обучении на уроках математики являются: задания с использованием сравнений, задания на классификацию и систематизацию знаний, задания на выявление общего и различного, задания с многовариантными решениями, задания с элементами занимательности, комбинаторные задачи. Использование на уроках математики заданий различного типа возбуждает у детей интерес, стимулирует их к активной деятельности и позволяет более прочно развить вычислительные навыки.

Литература

1. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах. / Н.Б. Истомина. – М., Академия, 2001. – 288 с.
2. Мельникова, Н. А. Развитие вычислительной культуры учащихся. / Н. А. Мельникова // Математика в школе.- 2016.- №18.- С. 9-14.
3. Менчинская, Н. А. Вопросы методики и психологии обучения арифметики в начальных классах. / Н. А. Менчинская, М. И. Моро - М.: Просвещение, 2015.- 224 с.
4. Федотова, Л. Повышение вычислительной культуры учащихся. / Л. Федотова // Математика в школе. - 2014. - №43. - С. 2-5.

Интерактивный учебник «История авиации и космонавтики»

*П. Е. Тинькова,
Тульская область
государственное профессиональное образовательное учреждение
Тульской области
«Чернский профессионально-педагогический колледж», студентка
Кострюкова И.Л., научный руководитель*

Электронные учебные пособия, интерактивные и «живые» книги, созданные при помощи различных it-технологий, дополняют курс обучения.

Высокая степень наглядности, комплексность и интерактивность, взаимосвязь материала между собой делают разработанные учебники и учебные комплексы незаменимыми в процессе изучения материала.

Благодаря разнообразным мультимедийным возможностям процесс обучения становится более эффективным. Поэтому все обучение для учащихся становится привлекательным и интересным.

Одним из основных требований к содержанию учебного пособия является подбор иллюстраций, моделей, использование межпредметных связей.

Предмет «астрономия» имеет свои особенности. Это и абстрактность понятий, невозможность увидеть или ощутить явления и процессы, большим отличием между действительным и видимым. Таким образом, при изучении такого предмета особенно важна наглядность.

Объект: интерактивный учебник

Предмет: интерактивный учебник по теме «История авиации и космонавтики»

Цель: создание интерактивного учебника для детей и учащихся общеобразовательных организаций по изучению истории авиации и космонавтики

Задачи:

- выявить уровень знаний учащихся по темам «История авиации и космонавтики» предмета «астрономия»;
- рассмотреть основные формы электронных учебных пособий;
- изучить программы для создания электронных учебников;
- создать электронный учебник;
- исследовать эффективность использования учебника на уроках астрономии.

Гипотеза: изучение темы «История авиации и космонавтики» при помощи интерактивных учебников на уроках астрономии будет способствовать повышению уровня знаний учащихся.

Практическая значимость: учебник может быть использован на уроках астрономии при изучении тем: «История авиации и космонавтики»

С целью выявления интереса к предмету было проведено анкетиро-

вание среди учащихся 1 курса колледжа. В анкетировании участвовали 45 человек. Учащиеся отвечали на вопросы, позволяющие выяснить уровень знаний учащихся по темам «История авиации и космонавтики». Проведенный анализ результатов показал, что у 15% учащихся высокий уровень знаний, 20% - средний, у оставшихся 65% - низкий уровень знаний. Одной из причин неудовлетворительных знаний по темам учащиеся называли отсутствие подробной информации по теме и наглядности.

Поэтому был разработан и создан интерактивный учебник, учитывающий следующие требования:

- специфика предмета;
- структуризация учебного материала и структурно-функциональная связанность;
- интерактивность обучения;
- адаптивность обучения;
- комфортность работы с учебником.

Для создания учебника была использована программа компьютерной вёрстки Adobe In Design. С помощью программы можно создавать интерактивные PDF-документы, включающие в себя ссылки на сайты, анимацию объектов, создание кнопок переходов и закладок, добавление аудио- и видеороликов. Все это можно создать на основе существующего содержимого документа и при помощи тех же инструментов, которые используются при разработке обычных документов, предназначенных для печати.

Учебник состоит из:

- титульной страницы;
- оглавления, оформленного с помощью гиперссылок;
- введения;
- параграфа об истории развития авиации;
- параграфа об истории развития космонавтики;
- заключения.

Основные элементы управления:

- кнопки перехода из оглавления на начало темы;
- кнопки перехода со страницы на страницу вперед и назад;
- кнопка возврата в оглавление;
- подсвеченные другим цветом фрагменты текста.

Учебником можно пользоваться при объяснении материала, в процессе самостоятельной работы, на практических занятиях в аудитории или в классе.

Созданный интерактивный учебник использовался при изучении тем «История авиации и космонавтики» на уроках астрономии и при выполнении самостоятельных работ учащимися.

Поэтому для выявления уровня знаний по темам было проведено повторное тестирование, которое показало следующие результаты: 19% учащихся высокий уровень знаний, 31% - средний, у оставшихся 50% - низкий уровень знаний.

Следовательно, применение интерактивных учебников на уроках астрономии будет способствовать повышению уровня знаний учащихся.

Нравственное развитие - одна из основ формирования личности дошкольников

*Е.В. Токарева,
студентка 41 ДО группы,
О.А. Шинкарева,
научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

Нравственные чувства закладываются в процессе жизни и бытия человека, находящегося в рамках конкретной социокультурной среды. Люди с момента рождения инстинктивно, естественно и незаметно привыкают к окружающей их среде, природе и культуре своей страны, к быту своего народа. Поэтому базой формирования основ нравственности и патриотизма являются глубинные чувства любви и привязанности к своей культуре и своему народу. Самое большое счастье для родителей – вырастить здоровых и высоконравственных детей. Общеизвестно, что дошкольники очень эмоциональны. Это эмоционально-образное восприятие окружающего мира может стать основой формирования патриотизма и нравственности. Что же такое нравственное воспитание дошкольников и в чем оно проявляется?

Нравственное воспитание - это одна из форм воспроизводства, наследования нравственности; - целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества;- формирование моральных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения.

Основой нравственного воспитания является мораль. Под моралью понимают исторически сложившиеся нормы и правила поведения человека, определяющие его отношение к обществу, труду, людям. Нравственность - это внутренняя мораль, мораль не показная, не для других - для себя. С течением времени ребенок постепенно овладевает принятыми в обществе нормами и правилами поведения и взаимоотношений, присваивает, то есть делает своими, принадлежащими себе, способы и формы взаимодействия, выражения отношения к людям, природе, лично к себе. Нравственное воспитание - основной стержень общей системы всестороннего развития личности. Нравственное воспитание тесно связано с физическим, эстетическим, трудовым и умственным воспитанием. Нравственное воспитание дошкольников осуществляется в самых различных сферах их жизни и деятельности. Ребенок испытывает нравственное влияние в семье, в кру-

гу сверстников, на улице. Часто это влияние не бывает адекватным требованиям морали [2, с. 31].

Систематическое, целенаправленное формирование высоконравственной личности происходит в организованном детском коллективе. В дошкольных учреждениях осуществляется специальная воспитательная работа, направленная на всестороннее развитие личности. Подготавливая подрастающее поколение к жизни, труду, воспитатели учат ребят быть скромными, честными, принципиальными, учат любить Родину, уметь трудиться, сочетать в себе чуткость и заботливое отношение к людям [1, с. 56].

Как известно, дошкольный возраст отличается повышенной восприимчивостью к социальным воздействиям. Ребенок, придя в этот мир, впитывает в себя все человеческое: способы общения, поведения, отношения, используя для этого собственные наблюдения, эмпирические выводы и умозаключения, подражание взрослым. И двигаясь путем проб и ошибок, он может в конце концов овладеть элементарными нормами жизни и поведения в человеческом обществе.

Цели нравственного воспитания дошкольников можно сформулировать следующим образом - формирование определенного набора нравственных качеств, а именно: гуманности, трудолюбия, патриотизма, гражданственности.

Нравственное воспитание осуществляется с помощью определенных средств, среди которых необходимо указать: художественные средства; природу; собственную деятельность детей; общение; окружающую обстановку.

Группа художественных средств: художественная литература, изобразительное искусство, музыка, кино и др. Эта группа средств очень важна в решении задач нравственного воспитания, поскольку способствует эмоциональной окраске познаваемых моральных явлений. Художественные средства наиболее эффективны при формировании у детей моральных представлений и воспитании чувств. При знакомстве с художественной литературой ребенок узнает о добре и зле, радуется вместе с героями произведений, переживает за них, сочувствует.

Важным средством нравственного воспитания дошкольников является природа. Она способна вызывать у детей гуманные чувства, желание заботиться о тех, кто слабее, кто нуждается в помощи, защищать их, способствует формированию у ребенка уверенности в себе. Воздействие природы на нравственную сферу личности детей многогранно и при соответствующей педагогической организации становится значимым средством воспитания чувств и поведения ребенка. Чувство любви к родной природе – еще одно из слагаемых патриотизма. Именно воспитанием любви к родной природе, можно и нужно развивать патриотическое чувство дошкольников: ведь природные явления и объекты, окружающие ребенка с его появления на свет, ближе ему и легче для его восприятия, сильнее воздействуют на эмоциональную сферу. В нашем детском саду это достигается раз-

ными средствами, в том числе и средствами музыкального искусства. Через восприятие музыкальных образов, вызывающих у детей разнообразные эмоциональные переживания, чувства радости, грусти, нежности, доброты, мы воспитываем такое же отношение и к образам реальной природы.

Средством нравственного воспитания дошкольников является собственная деятельность детей: игра, труд, учение, художественная деятельность. Каждый вид деятельности имеет свою специфику, выполняя функцию средства воспитания. Но данное средство - деятельность как таковая - необходимо, прежде всего, при воспитании практики нравственного поведения. Особое место в этой группе средств отводится общению. Оно, как средство нравственного воспитания, лучше всего выполняет задачи корректировки представлений о морали и воспитании чувств и отношений. В общении детей, в разных видах деятельности проявляются нравственные качества личности ребенка: доброта, отзывчивость, забота, доброжелательное отношение друг к другу.

Средством нравственного воспитания может быть вся та атмосфера, в которой живет ребенок, атмосфера может быть пропитана доброжелательностью, любовью, гуманностью или, напротив, жестокостью, безнравственностью. Окружающая ребенка обстановка становится средством воспитания чувств, представлений, поведения, то есть она активизирует весь механизм нравственного воспитания и влияет на формирование определенных нравственных качеств. Выбор средств воспитания зависит от ведущей задачи, возраста воспитанников, уровня их общего и интеллектуального развития, этапа развития нравственных качеств (только начинаем формировать нравственное качество, или закрепляем, или уже перевоспитываем).

Литература

1. Абраменкова, В.В. Развитие гуманных отношений ребенка и социальная психология детства // Вопросы психологии. - 1984. - №4.
2. Божович, Л.И., Конникова Т.Е. О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. - 1975. - №1.

Формы и методы экологического воспитания младших школьников с задержкой психического развития во внеклассной деятельности

*С.А. Торопцева,
студентка 41КП группы,
С.В. Воробьева,
г. Белгород,
областное государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

Формирование основ экологической культуры - объективно сложный процесс для школьников с задержкой психического развития, обусловленный особенностями их познавательной деятельности: недостаточностью целенаправленности восприятия (слушают, но не слышат; смотрят, но не видят), не четкостью и бедностью представлений, пассивностью мышления, снижением направленности на поиск существенного в объектах и явлениях, затруднениями абстрагирования, сравнение, обобщение. Но, поскольку ученик с задержкой психического развития адекватно принимает предлагаемую помощь, способны усваивать принципы действия и осуществляет перенос показанного способа действия на аналогичное задание, то это позволяет им приобретать определенные экологические знания, умения и навыки в учебно-воспитательной работе.

Изучив специальную литературу, методики экологического воспитания мы можем говорить о следующих педагогических условиях экологического воспитания младших школьников с задержкой психического развития во внеклассной деятельности.

В экологической психопедагогике выделяют три группы методов (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин):

1. Методы формирования экологических представлений: метод экологических ассоциаций – установление аналогий между природными и социальными явлениями; метод художественной репрезентации природных объектов – формирование мыслеобразов природных объектов средствами искусства;

2. Методы формирования субъективного отношения к природе: метод экологической идентификации – отождествление себя с каким-либо природным объектом или явлением; метод экологической эмпатии – сопереживание и сочувствие природным объектам;

3. Методы формирования стратегий и технологий взаимодействия с природой: метод экологических экспектаций – актуализация ожиданий будущей встречи с природным объектом, положительный эмоциональный настрой на нее; метод экологической заботы – оказание посильной помощи и содействия природным объектам, особенно в трудных для них ситуациях.

Все методы используются в комплексе, например, на экскурсии ученикам предлагается выбрать себе «друга» в природе (объект «экологической заботы»), которому нужна помощь. В контексте заботы о своем «друге» у обучающихся повышается экологическая компетентность, стимулируется эмоциональное влечение к «другу», состояние природного объекта ученики проецируют на себя.

В начальной школе используются различные внеклассные формы экологического образования и воспитания: экологические праздники, экологические игры, экологические конференции, клубная работа, экологические экскурсии, походы по родному краю, детские экологические движения, эколого-психологические тренинги и др. (С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин).

В настоящее время популярны *экологические праздники* – это форма

экологического образования, представляющая собой совокупность экологических мероприятий, приуроченных к определенной дате.

Традиционно в российских школах в марте во время весенних каникул отмечается день птиц. Этот день, как правило, является мероприятием, подводющим итог работе, которая ведется школьниками в течение года. Проведение Дня птиц позволяет вести широкую пропаганду экологических знаний, дает импульс экологической активности школьников.

За месяц до Дня птиц начинается конкурс стенгазет «Птицы России» и проводится викторина «Что ты знаешь о птицах?». В этих конкурсах принимают участие все классы. Вопросы викторины составляются с учетом возраста школьников, соответственно и итоги конкурсов подводятся отдельно в разных возрастных группах.

В День птиц могут проводиться выставки «Птицы нашего края», «Мы заботимся о птицах», «Наши любимцы» и т.д.

Во время праздника проводится лекторий, на котором выступают приглашенные специалисты и сами школьники, проводившие исследования.

Кульминацией праздника является орнитологический КВН, в котором могут принимать участие не только школьники, но и команда учителей и т.д.

Завершается праздник акцией по развешиванию заранее изготовленных гнездовий.

Одним из главных экологических праздников считается Всемирный день охраны окружающей среды, который, в соответствии с решением ООН (1972 г.), отмечается 5 июня. В связи с этим он может отмечаться в летних лагерях (День Нептуна), в кругу активных защитников природы.

В этот день можно напомнить школьникам о животных и растениях, занесенных в Международную Красную книгу.

Можно также рассказать воспитанникам о роли заповедников, зоопарков, ботанических садов в деле спасения природных объектов, акцентируя при этом внимание на персональной ответственности каждого человека за благополучие мира природы.

Традиционно-игровые формы широко используются в практике экологического образования. В играх в полной мере раскрываются творческие способности школьников, игра всегда несет дух непринужденности, и раскованности благодаря чему большое количество учащихся вовлекаются в процесс экологического образования

Интересна такая форма как *экологические игры* – это форма экологического образования, основанная на развертывании особой (игровой) деятельности участников, стимулирующая высокий уровень мотивации, интереса и эмоциональной увлеченности.

Современные экологические игры – это тип экологических игр, основанный на стимулировании активности участников в приобретении и демонстрации экологических знаний, навыков и умений.

Различные конкурсы экологической направленности пользуются

особой популярностью у всех.

Конкурс-аукцион представляет собой серию тематических вопросов и заданий, которые предлагаются участникам состязания, которые соревнуются в лучшем знании какой-либо проблематики.

Конкурс проектов по охране природы. Заранее объявляется тематика. По договоренности проект может представляться группой из 2-3 человек или индивидуально, со сроком подготовки или экспромтом. Защита проектов проводится в обстановке имитирующей научную среду, с соблюдением регламента.

Конкурс кроссвордов экологической тематики заставляет участников проработать большое количество справочной и энциклопедической литературы.

Конкурс – марафон это такая форма, когда участники проходят по определенному «маршруту». Он может состоять из следующих этапов: станции «Лес», «Озеро», «Болото», «Зоопарк», «Дендрарий» и т.д. На каждой станции школьники выполняют задания, отвечают на вопросы и получают соответствующие очки (в виде жетонов). Он позволяет участвовать в состязании достаточно большому числу команд.

Экологические конкурсы и праздники не обходятся без экологической викторины. Дают вопросы, которые активизируют поиск причинно-следственных отношений, экологических взаимосвязей, опираются на логическое мышление, а не только эрудицию школьников.

Ролевые экологические игры – это тип экологических игр, основанный на моделировании социального содержания экологической деятельности: соответствующих ролей, системы отношений и т.д.

Ролевые (сюжетные) игры инсценируют условия воображаемой ситуации, а участники играют определенные роли. Эти игры как бы приближают участников к условиям реальной жизни.

Можно провести следующие экологические игры: «Космическая экспедиция», «Экологическая экспертиза», «Город Природоград».

Имитационные экологические игры – включают широкий диапазон от несложных ручных игр до компьютерного моделирования.

Детские экологические движения – это массовая форма экологического образования, организующая и координирующая добровольную внеурочную экологическую деятельность школьников.

Члены экологических движений организуют различные акции, активно участвуют в природоохранных мероприятиях, пропаганде экологических знаний, разработке предложений по сохранению и восстановлению природной среды.

В России существуют детские экологические движения различной направленности, играющих важную роль в экологическом образовании школьников.

Первая биостанция юных натуралистов имени К.А.Тимирязева была основана в 1918 г. в Сокольниках (Москва) известным педагогом Б.В.Всесвятским.

Целями юннатского движения являются: развитие интереса к миру природы, расширение и углубление их биологических знаний, освоение навыков наблюдения и экспериментирования и т.д.

Кружок юных натуралистов служит основным ядром при организации в школе всех мероприятий экологического направления.

В наше время действуют и *отряды «зеленых патрулей»* – форма детского экологического движения.

«Зеленые патрули» участвуют в расчистке лесных массивов, охране их от пожаров, расселение муравьев, подкормке диких животных и птиц. Школьники также ведут пропагандистскую работу, организуя лекции и беседы по охране природы для сверстников и взрослых.

Регулярно организуются трудовые десанты по уборке территории, профилактике пожаров, прокладке специальных тропинок, чтобы люди не вытаптывали почвенный покров, где попало и т.д.

Экологическая школа – это комплексная форма экологического образования, позволяющая интегрировать все другие формы экологического образования.

Ясвин В.А. и С.Д. Дерябо также выделили внешкольные формы экологического образования. Это экологическая экспозиция, учебные экологические тропы, экологический лагерь.

Экологическая экспозиция – это специфическая форма демонстрации объектов и материалов на экологическую тему, представленных по определенной системе, служащая целям экологического образования.

Учебная экологическая тропа – специально оборудованная в образовательных целях природная территория, на которой создаются условия для выполнения системы заданий, организующих и направляющих деятельность обучающихся в природном окружении. Задания выполняются во время экскурсии, а также полевого практикума.

Экологическая экскурсия – форма экологического образования, представляющая собой групповое посещение природных комплексов или учреждений культуры в образовательных целях. Экскурсия должна заключаться в том, чтобы показать ученикам и научить их видеть жизнь природы, ввести в понимание биологических процессов, а также обратить внимание на явления общего характера, причем отдельные организмы являются примерами, иллюстрирующими данное явление.

Посещение природных объектов позволяет младшим школьникам визуально, без предварительных разъяснений со стороны учителя, зарегистрировать те нежелательные преобразования, которые происходят в результате загрязнения. Ученики поймут, что наиболее сильно на окружающую среду влияют три вида загрязнений, связанные с добычей и переработкой сырья, производством пищи и развитием транспорта.

Летний экологический лагерь – интенсивная комплексная форма экологического образования, проходящая в максимально активном соприкосновении с миром природы в условиях естественной среды.

В последнее время успешно используется еще одна форма обучения

– *взаимодействие школьников разных возрастных групп.*

Важной составной частью этого взаимодействия является просветительская (пропагандистская) деятельность старших школьников по отношению к младшим. Такая работа приносит обоюдную пользу, соответствует возрастным особенностям: младшие любознательны, верят в авторитет старшего, подростки стремятся к самоутверждению, удовлетворению чувства зрелости.

Особенно большую помощь старшеклассники могут оказать в реализации краеведческого принципа экологического образования. Ближайшее окружение школьника дает убедительные примеры для раскрытия экологических особенностей живых организмов, различных сторон взаимодействия людей с природой, предоставляет возможности для практического участия ребят в деле охраны окружающей среды. Опора на конкретные явления, факты воздействия на окружающую среду в данной местности способствует лучшему осознанию не только местных, локальных, но и региональных, а также глобальных проблем.

Как и в любом педагогическом деле, в организации пропагандистской деятельности учащихся важна систематичность. Содержательно она определяется программой занятий. Программа рассчитана на три года, и не дублирует содержание учебных уроков, а предусматривает расширение знаний учащихся, формирование у них ответственного отношения к природе.

Взаимодействие старших воспитанников с младшими предполагает использование разнообразных форм, методов, приемов работы:

- рассказ об экологических особенностях тех или иных организмов, значение их для человека;
- чтение информации, содержащей интересные цифровые данные или описание необычных случаев;
- отдельные вопросы по изложенной информации;
- проведение беседы, содержащей 6-10 взаимосвязанных вопросов, с краткими комментариями к ответам учащихся;
- использование на занятиях игровых моментов;
- проведение всего занятия в игровой форме;
- чтение и анализ экологических сказок (например, «Сова», «Чей нос лучше?» В. Бианки и т.п.);
- постановка спектаклей по экологическим сказкам;
- решение экологических задач;
- выполнение творческих работ (сочинение, рисунки, экологические сказки с иллюстрациями) с последующим показом (пересказом, чтением);
- изготовление игрушек из природного материала.

В последние годы широкое распространение получил *игровой экологический тренинг*, направленный на развитие сенсомоторной культуры детей и формирование социальных качеств, являющихся базисными характеристиками экологичной личности.

Эколого-психологический тренинг – это комплексная форма экологи-

ческого воспитания, основанная на методологии социально-психологического тренинга, которая направлена на коррекцию экологического сознания личности.

Эколого-психологический тренинг решает следующие задачи:

- коррекция, формирование и развитие экологических установок личности;
- коррекция целей взаимодействия личности с природными объектами;
- обучение умениям и навыкам такого взаимодействия;
- развитие перцептивных возможностей субъекта при его контактах с природными объектами;
- расширение индивидуального экологического пространства.

Система тренинга принципиально построена таким образом, что от участников не требуется каких-либо специальных знаний о природе. Специально для детей разработаны такие упражнения, как «Человечек из коры», «Мир кролика и мир муравья», «Экологическая этика», «Сороконожка», «Подарок на день рождения» и др.

Обучающимся с задержкой психического развития трудно самостоятельно выбрать объекты, состояние которых может характеризовать погоду или сезонные изменения природы, поэтому необходимо научить их замечать:

- изменения в неживой природе - их характеризуют температура воздуха (тепло, холодно, прохладно, жарко); наличие или отсутствие облаков, осадков, ветра; долгота дня; состояние почвы (сухая, мокрая, скользкая, липкая, мягкая);
- изменения в живой природе (в жизни растений и в жизни животных);
- сезонные изменения в труде и жизни людей (посадка растений, сбор урожая, встреча календарных праздников, изменения в одежде).

Это позволит формировать у учеников представления об окружающей природе и привьет навыки сравнения результатов наблюдений за одним и тем же объектом.

Следует отметить, что задачи воспитания и обучения должны решаться в тесном единстве, тем самым способствуя коррекции психического развития, активизации познавательной деятельности и всестороннему развитию личности воспитанника.

Программа по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи содержит темы, изучение которых неразрывно связано с проведением учащимися непосредственных наблюдений в природе.

Умение наблюдать вырабатывается у учеников первоначально в процессе анализа и сравнения объектов во время экскурсий, развивающих прогулок, демонстрации изучаемых предметов на уроках.

Проведение различных видов работы требует от учителя тщательной подготовки. Так, для проведения экскурсии учитель должен хорошо знать особенности наблюдаемого объекта, составить четкий план экскурсии, оп-

ределить ее основную цель. Для того чтобы экскурсия имела развивающий эффект, учителю необходимо не только правильно спланировать собственную деятельность, но и детально продумать применительно к разным детям объем и последовательность выполнения различных заданий.

Ученикам должно быть понятно, с какой целью они идут на экскурсию. Недостаточно сказать учащимся, что на экскурсии они посмотрят, например, как изменилась природа с наступлением весны. Нужно поставить перед ними конкретную задачу, что они будут наблюдать.

В обучении наблюдению - умение видеть и выделять части, элементы, признаки наблюдаемого объекта, замечать изменения, происходящие с отдельными объектами и явлениями,- огромную роль играет речь учителя, так как без помощи взрослого сам ребенок не увидит того главного, что характерно для данного объекта или явления. Именно учитель с помощью вопросов и указаний руководит рассматриванием и обследованием в определенной последовательности воспринимаемых предметов. Следовательно, планируя экскурсию или развивающую прогулку, необходимо не только выбрать объект для наблюдений, составить план проведения наблюдения, но и заранее наметить вопросы беседы, сопровождающей наблюдения учащихся, определить, как провести обобщение того, что дети узнали в ходе наблюдений. Готовясь к проведению экскурсии, учитель должен наметить работу по обогащению и активизации словаря обучающихся. Во время экскурсии необходимо акцентировать внимание учеников на новые для них слова, так ставить вопросы, чтобы, отвечая, они употребляли новые слова или знакомые слова в новом для них значении. Уточняя высказывания школьников, учитель должен следить за использованием разнообразных определений, обозначающих признаки предметов или явлений, а также за правильностью грамматического оформления речи учащихся.

В процессе экскурсии важно так организовать рассматривание объекта или явления, чтобы у каждого обучающегося эта деятельность вызвала интерес и стимулировала познавательную активность.

Особое значение приобретает свойственная практическая деятельность школьника при ознакомлении с новыми, ранее неизвестными предметами. При ознакомлении учащихся с изучаемым предметом следует предусмотреть следующую последовательность: узнавание предмета при сличении его с образцом, представленным в виде натурального объекта или в виде картинки; узнавание по словесному описанию и, наконец, составление рассказа - описания изучаемого предмета.

Дальнейшая работа должна способствовать самостоятельному выделению обучающимися опознавательных признаков изучаемого предмета. С этой целью проводятся упражнения по узнаванию объекта по его словесному описанию (в виде дидактической игры «Узнай по описанию»). Узнав предмет по данному учителем описанию, обучающиеся должны правильно назвать его, найти его в природе и рассказать о характерных признаках предмета в целом и его частей. При этом некоторые обучающиеся могут уже самостоятельно дать словесное описание характерных признаков изучаемого

мого объекта. Учителю необходимо тщательно продумывать свой рассказ, а также объяснения и указания, чтобы они были точными и ясными, но краткими.

Сочетание непосредственных наблюдений с выполнением практических работ вызывает у обучающихся познавательный интерес, что является основой развития их любознательности.

Знания, полученные учащимися в ходе наблюдений во время экскурсий и целенаправленных прогулок, углубляются и обобщаются на последующих уроках.

Такие уроки, помимо фронтальной беседы учителя с обучающимися, должны включать в себя коллективное и индивидуальное составление устных рассказов по плану, данному учителем, по опорным словам, по картинке и др., что позволяет закрепить знания, полученные в процессе экскурсий, на новом, более высоком уровне развития познавательной деятельности младших школьников.

Особое место в таком уроке занимают рассказы обучающихся о самостоятельных наблюдениях.

Для того чтобы развивать познавательную деятельность обучающихся, необходимо предъявлять постоянно возрастающие требования к их умению наблюдать, увеличивая долю самостоятельности в ведении наблюдений, повышая требования к доказательности и обоснованности ответов. Большие возможности для такой работы предоставляют систематические долгосрочные наблюдения за природными явлениями.

Таким образом, применение разных форм, методов работы позволяет реализовать комплексный и личностный подход в экологическом воспитании младших школьников. Отбор методов, форм должно соответствовать основным задачам экологического воспитания: чтение книг, наблюдение, экологические беседы, экологические дискуссии, моделирование, опыты, практическая деятельность способствуют накоплению экологических знаний, формированию экологических ценностей, навыков и умений рационального природопользования. Экологическое образование приносит новый смысл и цель в современный образовательный процесс. Оно является существенным компонентом гуманизации образования; вооружает школьников способностями решать жизненные задачи, опираясь на экологический подход.

Литература

1. Мухамедшина, Л. М. О сущности и содержании понятия «экологическая культура»//Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ / – 2012. - №1. – С.83 – 87с.
2. Остапенко, Н.А. Экологическая культура младших школьников //Начальная школа/ - 2010. - №2. – С.53 – 55с.
3. Подласый, И.П. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В2кн./ – М.:Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – Кн.1: Общие основы. Процесс

- обучения. – 576 с.: ил.
4. Юркина, К.Л. образование и воспитание младших школьников//Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ/ – 2011. - №3. – С.60 – 68с.
 5. Юркина, К.Л. образование младших школьников //Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ/ – 2011. - №7. – С.15 – 17с.

Использование фитболов как фактора, влияющего на формирование правильной осанки детей дошкольного возраста

*Д.А. Трухан,
студентка 41 СП группы,
О.Д.Гнедая, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

Впервые фитбол появился в 50-е годы XX века. Его применила швейцарский врач-физиотерапевт СюзанКляйн-Фогельбах для лечения больных церебральным параличом. А уже в 80-х годах ее американская коллега Джоан Познер Мауэр стала использовать мяч для восстановления после травм опорно-двигательного аппарата.

Гимнастика с использованием фитболов относится к одному из видов фитнес – гимнастики. В настоящее время мячи различной упругости, размеров, веса используются в спорте, педагогике, медицине. Так и в дошкольной педагогике новой формой работы по физическому воспитанию является фитбол – гимнастика. Фитбол в переводе с английского языка означает мяч для опоры, используемый в оздоровительных целях.

Фитбол – гимнастика проводится на больших мячах, выдерживающих вес до 300 кг. На занятиях используют фитболы различного диаметра, в зависимости от возраста и роста занимающихся.

Т.С. Овчинникова и А.А. Потапчук в своей программе «Двигательный игротренинг для дошкольников» описывают сенсорные особенности фитболов [1].

Мяч имеет форму шара. Никакое тело другой формы не имеет большей поверхности соприкосновения с ладонью, это соприкосновение дает полноту ощущения формы. Недаром один из выдающихся немецких педагогов-философов 19 века Фридрих Фребель отнес шар к великим дарам педагогики и назвал его «идеальным средством для упражнений». Шар посылает оптимальную информацию всем анализаторам. Совместная работа двигательного, вестибулярного, зрительного и тактильного анализаторов, которые включаются при выполнении упражнений на мяче, усиливает эффект занятий [1].

Мячи могут быть не только разного размера, но и разного цвета. Разные цвета по-разному воздействуют на психическое состояние и физиологические функции человека. Кроме цветового влияния на организм, мячи обладают еще и вибрационным воздействием. Авторы практического пособия «Лечебная физкультура и массаж. Методики оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста» Г.В. Каштанова, Е.Г. Мамаева, О.В. Сливина, Т.А. Чуманова раскрывают вибрационный эффект фитбол – гимнастики [2].

Механическая вибрация оказывает специфическое воздействие практически на все органы и системы человека. Непрерывная вибрация действует на нервную систему успокаивающе. Колебания мяча воздействуют на позвоночник, межпозвоночные диски, суставы и окружающие их ткани. Импульсы получает и головной мозг, в результате ускоряется выработка новых условно-рефлекторных связей, особенно необходимых при психическом и интеллектуальном развитии детей. Улучшается способность к самоконтролю и самоанализу. С самого раннего возраста следует развивать и тренировать вестибулярные функции (большое значение имеет нормальное функционирование мозжечка, который является двигательным мозгом ребенка) [3].

Мяч по своим свойствам многофункционален и поэтому может использоваться в комплексах упражнений фитбол-гимнастики как предмет, снаряд или опора.

Занятия на детском фитболе полезны и доступны абсолютно всем детям – дело в том, что мяч фитбол для детей практически не имеет противопоказаний. Эти занятия способствуют формированию у детей жизненно важных двигательных навыков, развитию гибкости, прыгучести и аэробной выносливости, формированию правильной осанки [2].

Мы выяснили, что новой формой занятий по физическому воспитанию и коррекции осанки у детей является фитбол – гимнастика. Фитбол в переводе с английского, означает мяч для опоры, используемый в оздоровительных целях.

Фитбол – гимнастика позволяет решать следующие задачи:

- развитие двигательных качеств;
- обучение основным двигательным действиям;
- развитие и совершенствование координации движений и равновесия;
- укрепление мышечного корсета, создание навыка правильной осанки;
- улучшения функционирования сердечно-сосудистой и дыхательной систем;
- нормализация работы нервной системы, стимуляция нервно-психического развития;
- улучшение кровоснабжения позвоночника, суставов и внутренних органов, устранение венозного застоя;

- улучшение коммуникативной и эмоционально-волевой сферы;
- стимуляция развития анализаторных систем, проприоцептивной чувствительности;
- развитие мелкой моторики и речи [3].

Наиболее эффективные виды организованной деятельности: комплексы упражнений фитбол – гимнастики в физкультурно – оздоровительном процессе детского сада:

- подвижные игры, основанные на элементах фитбол - гимнастики в совместной со взрослым и самостоятельной деятельности;
- система занятий фитбол – гимнастикой, направленная на формирование, коррекцию и поддержание осанки и предупреждения ее нарушений [3].

Система занятий фитбол – гимнастикой, способствует формированию правильной осанки. Традиционные упражнения выполняются на жесткой опоре, а, следовательно, создают для детей большую ударную нагрузку на позвоночник и момент травмоопасности. Этого можно избежать, если заниматься на специальных эластичных мячах (фитболах). Мячи помогают придать занятиям новизну, благодаря им создаются наиболее оптимальные условия для правильного положения туловища и поэтому нагрузка, приходящаяся на межпозвоночные диски, будет распределяться равномерно.

Фитболы позволяют максимально индивидуализировать лечебно - воспитательный процесс за счет широких возможностей коррекции осанки. Благоприятно влияет на настроение детей само использование фитбола, особенно если занятие проводится под музыку. Включение упражнений на фитболах в занятия по физической культуре, позволяет педагогу разнообразить содержание и методику проведения занятий, ставить и решать конкретные цели и задачи, имеющие общее и специфическое воздействие на организм ребенка.

Занятия с мячом укрепляют мышцы спины и брюшного пресса, создают хороший мышечный корсет, способствуют формированию правильного дыхания, моторных функций, но главное – формируют сложно и длительно вырабатываемый в обычных условиях навык правильной осанки.

Правильная посадка на фитболе предполагает оптимальное положение тела и всех его звеньев: происходит наиболее гармоничная работа мышечных групп, обеспечивающих сохранение позы. Посадка считается правильной, если угол между туловищем и бедром, бедром и голенью, голенью и стопой составляет 90°, голова приподнята и ее центральная линия совпадает с осью туловища, спина выпрямлена, руки лежат на фитболе и фиксируют его ладонями сбоку или сзади, ноги на ширине плеч, ступни параллельны друг другу. Неправильно, криво сидеть на фитболе невозможно, так как нарушается равновесие и теряется баланс [3].

Только поддержание такого положения, при котором совпадают центр тяжести занимающегося с центром тяжести фитбола, способствует

сохранению равновесия, поэтому одна правильная посадка на фитболе уже способствует формированию трудно и длительно вырабатываемого в обычных условиях навыка правильной осанки. Недаром в скандинавских странах, известных своей изобретательностью в мебельном дизайне, некоторые деловые учреждения и школы целиком оборудованы фитболами вместо обычной мебели [3].

Упражнения на фитболе выполняются из разнообразных исходных положений.

Таким образом, фитболы позволяют максимально индивидуализировать лечебно - воспитательный процесс за счет широких возможностей коррекции осанки как во фронтальной, так и в сагиттальной плоскости.

Литература

1. Овчинникова, Т. С, Потапчук А. А. Двигательный игротренинг для дошкольников. - Спб.: Речь, 2009. - 176 с.
2. Каштанова, Г.В., Мамаева Е.Г., Сливина О.В., Чуманова Т.А. Лечебная физкультура и массаж. Методики оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: Аркти, 2007. - 110с.
3. Козырева, О.В. Комплексная физическая реабилитация дошкольников с нарушениями осанки // Дошкольное воспитание. – 2008. - № 12. – С.16-20.

Развитие познавательной активности младших школьников с трудностями в обучении посредством интеллектуальных карт

*Л.Д. Шахова,
студентка 41 КП группы,
М.Ю. Бекназарова, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

В последние годы все чаще и откровеннее говорят о трудностях обучения в начальной школе. И педагоги, и родители знают цифры официальной статистики, а она показывает: в начальной школе почти 40% детей имеют трудности в обучении.

Трудности в обучении характеризуются познавательной пассивностью, повышенной утомляемостью при интеллектуальной деятельности, замедленным темпом формирования знаний, умений, навыков, бедностью словаря и недостаточным уровнем развития устной связной речи.

Недостаточность познавательной активности при обучении проявляется в том, что эти учащиеся не стремятся эффективно использовать время,

отведенное на выполнение задания, высказывают мало предположительных суждений до начала решения задач, нуждаются в специальной работе, направленной на развитие познавательного интереса, стимулирование познавательной активности, активизацию познавательной деятельности.

Проблема развития познавательной активности младших школьников - одна из самых актуальных в детской психологии, поскольку взаимодействие человека с окружающим миром возможно благодаря его активности и деятельности. Активность является неременной предпосылкой формирования умственных качеств личности, её самостоятельности и инициативности.

Познавательная активность - качество учебной деятельности учащегося, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу обучения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и умениями, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение целей, умении получать эстетическое наслаждение, если цели достигнуты.

Познавательная активность не сводится к познавательной деятельности. В педагогических трудах ученые рассматривают её как психическое состояние познающего субъекта, как его личностное образование, выражающее отклонение к процессу познания.

У младших школьников формированию и развитию познавательной активности благоприятствуют следующие условия: разнообразие, эмоциональность, яркость учебного материала, его посильность и целесообразность, связь с ранее усвоенными знаниями, частая проверка и оценка работы школьников, их вовлечение в процесс самостоятельного поиска, решение задач проблемного характера и др.

Наиболее общими показателями познавательной активности ребенка являются:

- сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемом предмете, теме (так, заинтересованность класса любой учитель распознает по «внимательной тишине»);

- ребенок по собственной инициативе обращается к той или иной области знаний; стремится узнать больше, участвовать в дискуссии;

- положительные эмоциональные переживания при преодолении затруднений в деятельности,

- эмоциональные проявления (заинтересованные мимика, жесты). Последние нередко рассматриваются как наиболее диагностичные, однако их использование сопряжено со значительными трудностями.

Остановимся на тех общих особенностях психической деятельности, которые в значительной мере определяют формирование и протекание познавательных процессов.

Установлено, что свойственные этим детям пониженная работоспособность и неустойчивость внимания имеют разные формы индивидуального проявления (Г. И. Жаренкова, 1984). У одних детей максимальная концентрация внимания и наиболее высокая работоспособность обнаруживаются в начале выполнения задания, а по мере продолжения работы

эти факторы неуклонно снижаются; у других школьников сосредоточение внимания наступает лишь после того как они приступят к деятельности; у третьих отмечаются периодические колебания внимания и неравномерная работоспособность на протяжении всего времени выполнения задания.

У многих из таких детей наблюдаются трудности с восприятием. Об этом свидетельствует, прежде всего, недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний ребенка об окружающем мире. Это обусловлено тем, что его восприятие неполноценно и не обеспечивает достаточной информации.

В развитии познавательной активности важным является разработка новых образовательных подходов, выбор содержания, средств, организационных форм и методов обучения, которые бы способствовали развитию познавательной активности детей младшего школьного возраста, а также нестандартному решению профессиональных задач.

Одним из эффективных способов формирования универсальных учебных действий на уроках в начальной школе является создание интеллектуальных карт.

Интеллект-карты («mind maps», «mind»-«ум», «maps»-«карта») – разработка Тони Бьюзена, известного британского деятеля в области психологии обучения и развития интеллекта. Интеллект-карты – это уникальный и простой метод запоминания информации, представляющий собой особый вид записи материала в виде радиантной структуры, то есть структуры, исходящей от центра к краям.

Метод интеллект-карт позволяет развить не только связную речь, пополнить словарный запас и лексико-грамматическую структуру речи, но и различные процессы мышления. Моделирование при помощи интеллект-карт формирует следующие логические действия:

- умение анализировать и синтезировать;
- обобщать;
- устанавливать причинно-следственные связи;
- строить логические цепочки рассуждений;
- доказывать; – выдвигать гипотезы и прогнозировать;
- творческие способности;
- воображение.

В условиях реализации ФГОС использование интеллект-карты позволяет осуществлять интеграцию всех образовательных областей. Применение технологии моделирования помогает сформировать у воспитанников чёткие и глубокие представления о мире предметов и природы, стимулирует познавательную активность детей и способствует развитию креативных способностей.

Данный метод особенно эффективен для младших школьников с трудностями в обучении, так как у них преимущественно развито наглядно-действенное мышление, память носит произвольный характер, а мыслительные задачи решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Метод ин-

теллект-карт помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия слово, предложение, текст, научиться работать с ними.

Работа с интеллект-картами предполагает три направления:

Первое включает в себя сбор материала о предмете или объекте; создание интеллект – карты в ходе обсуждения предмета или темы.

Выполняя данное задание, пополняется активный и пассивный словарь, развиваются процессы мышления – анализ, синтез, аналогия, обобщение. Работа проводится, как индивидуально, так и фронтально.

Второе направление: закрепление и обобщение материала; создание обобщенной интеллект - карты может являться итоговой работой по изученным темам.

Выполняя данное задание, дети развивают умение выделить главную мысль, припоминание изученного или выявление уровня знаний, пополняется активный и пассивный словарь по изученной лексической теме, развиваются умения составлять и распространять предложения, развиваются процессы мышления – анализ, синтез, аналогия, обобщение, сравнение, сериация, классификация. Работа проводится, как индивидуально, так и фронтально.

Третье направление: развитие связной речи. Составление и распространение предложений и рассказов по интеллект-карте. Выполняя данное задание, дети учатся самостоятельно и последовательно излагать свои мысли, становятся более активными при разговоре, формируются умения отвечать на вопросы распространенно, словарь становится точен и разнообразен.

Таким образом, применение интеллектуальных карт в процессе обучения способствует познавательному и речевому развитию ребёнка. Методика является эффективной, так как на всех этапах работы предусматривается опора на наглядность и моделирование, что способствует развитию восприятия, памяти, мышления, воображения, творческих способностей, словаря, грамматического строя и планирующей функции речи. В результате применения интеллектуальных карт дети с трудностями в обучении учатся не только усваивать информацию, но и оперативно с ней работать. Применение интеллект-карт является универсальным способом познания окружающего мира и знаний, накопленных ребёнком.

Литература

1. Асмолов, А.Г., Бурменская, Г.В., Володарская, И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Дощицина, З.В. Оценка степени готовности детей к обучению в школе в условиях разноуровневой дифференциации.- М.: Просвещение, 2012.
3. Использование технологии интеллект-карт в образовательном процессе <https://kopilkaurokov.ru/prochee/prochee/>

4. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических заведений – М. – Издат. центр «Академия», 2005. –С.425.
5. Локалова, Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: Учебное пособие, - СПб, 2009, - 368 С.: ил. – (серия «Учебное пособие»).

Формирование речевых умений младших школьников на уроках окружающего мира

*Шестакова Т.Ю., студентка 311-НК группы,
Сазонова Е.В., научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

В наше время – время информационных технологий и стремительно-го развития науки и техники предъявляются высокие требования к развитию личности человека, поэтому в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте Начального Общего Образования (ФГОС НОО) говорится о том, что необходимо формирование универсальных учебных действий: познавательных, регулятивных, личностных, коммуникативных и т.д. Как отмечает А.В. Хуторской, развитие коммуникативных УУД, в том числе речевых умений, является важной проблемой, так как наблюдается снижение уровня речевой культуры. Именно поэтому, речь детей часто бедна из-за того, что у них нет потребности говорить более выразительно и красиво.

Основная цель развития речевых умений возлагается на школу - это отмечено в ФГОС НОО, где говорится, что после освоения основной образовательной программы начального общего образования, дети должны овладеть различными навыками, в том числе осознанно, строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах [1].

Понятие «речевая деятельность» было введено и обосновано в советской и мировой науке Л. С. Выготским. Он считал, что речь должна рассматриваться в качестве акта человеческой деятельности как средство общения, высказывания и понимания. В речевой деятельности он видел возможность социального становления человека и всех его познавательных сил. Обычно выделяются четыре основных вида речевой деятельности: чтение, аудирование (слушание), устная речь и письмо. В процессе действия всех этих видов речевой деятельности происходит соответствующее развитие речевых умений. Следовательно, речевые умения - это способность управлять речевой деятельностью:

- умением говорить, т.е. излагать свои мысли в устной форме;
- умением излагать свои мысли в письменной речи;
- умением аудировать, т.е. понимать речь в ее звуковом оформлении;
- умением читать, т.е. понимать речь в ее графическом изображении.

Развитие речевых умений в большей части происходит в младшем школьном возрасте, именно здесь дети впервые сталкиваются с литературным языком, с письменным вариантом речи. Речь - это вид деятельности человека, реализация мышления на основе использования средств языка (слов, их сочетаний, предложений). Речь выполняет несколько функций:

- коммуникативную, с помощью слов человек сообщает людям какую-либо информацию, а также воспринимает сообщение другого;
- сигнификативную – обозначает реальные предметы, их свойства, действия, т. е. у каждого слова есть своё значение;
- функцию выражения – она проявляется в том, что говорящий выражает интонацией голоса отношение к сообщаемому;
- функция побуждения – она заключается в том, что человек выражает своё требование или просьбу при сообщении информации.

Хорошо развитая речь служит одним из важнейших средств активной деятельности человека в современном обществе, а для школьника - средством успешного обучения в школе.

Понятно, что речь играет важную роль в жизни каждого, без исключения, человека, поэтому её необходимо качественно развивать. Развитие речи учащихся - это процесс длительный и сложный, требующий систематического и целенаправленного вмешательства преподавателя.

В школе благодаря русскому языку, литературному чтению, риторике речь ребенка развивается, однако речевому развитию младших школьников служат не только данные предметы. Так, содержание предмета «Окружающий мир» знакомит ребенка с миром предметов и природы, человеческими отношениями и общественными событиями

Впечатления, полученные в процессе ознакомления с окружающим миром, способствуют желанию передать свое отношение к увиденному. Одним из способов передачи этого отношения является речь ребенка. Учебный материал предмета «Окружающий мир» становится основой для развития готовности школьника принимать активное участие в беседе, споре, способности размышлять, придумывать. Развитие речи на уроках идет в непринужденной, свободной атмосфере, на основе живого интереса учащихся к объектам природы, к историческим событиям, прошлому нашей страны, так же природа предоставляет большие возможности для речевого развития. На каждом уроке окружающего мира, необходимо ставить задачу развития речи, учитывая при этом своеобразие изучаемого материала и целесообразность выбора речевой задачи. В этом случае дети лучше усваивают изучаемый материал. Так, на уроках окружающего мира

для формирования речевых умений используют разные педагогические условия:

- раскрытие значения слов (пользуясь понятийным аппаратом, повышается уровень логической связной речи, коммуникативных умений, обеспечивающих развитие у младших школьников представлений о языке науки конкретной образовательной области, осознанное оперирование усвоенными терминами и понятиями);

- работа в группах (дети учатся общаться друг с другом на общую тему);

- задание на выделение главной мысли в тексте (после прочтения ребенок пересказывает или объясняет прочитанное всему классу);

- работа со зрительной опорой (изображения, рисунки по ним ребята обсуждают разные ситуации по определенной теме, используя новые термины);

- письменный ответ (детям дается задание, например: что нельзя делать во время пожара? дети отвечают письменно, а потом, опираясь на написанное, рассказывают то, что написали);

- эффективное слушание – учитель воспроизводит какой – либо текст, а дети выполняют определенные задания, связанные с данным текстом;

- речевые разминки - это короткие по времени динамичные речевые упражнения (выделяются несколько типов речевых разминок: 1) вопрос-ответ, 2) игровой диалог, 3) воображаемая ситуация.).

Таким образом, развитие речевых умений на уроках окружающего мира доступно, и существует множество приемов и способов для его осуществления. Дети учатся формулировать правильно вопросы и ответы, пользуясь понятийным аппаратом, это речевое развитие определяет результативность усвоения школьных дисциплин.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.
2. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций/ Л.С. Выготский Собр. соч.: в 6 т. / Л. С. Выготский; под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 3. – 368 с.

Интеллектуальные карты как средство развития связной речи дошкольников с речевыми расстройствами

*Я.А. Штрайб,
студентка 41 СП группы,
М.Ю. Бекназарова, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

Связная речь – это наиболее сложная форма речевой деятельности, носящая характер последовательного систематического развернутого изложения. Именно уровень овладения связной речью во многом определяет успешность обучения детей в школе. В настоящее время дети, поступающие в начальную школу, часто имеют серьезные проблемы в речевом развитии, не умеют рассуждать, рассказывать, логично выстраивать свои высказывания.

Дошкольники с речевыми нарушениями часто имеют недоразвитие связного высказывания. Это проявляется в том, что дети не умеют связно говорить, неясно представляют себе объект рассказа, не умеют анализировать, отбирать основные лексические единицы, строить простые предложения. Важно отметить, что именно эти умения характеризуют высокий уровень познавательного и речевого развития дошкольников.

Одним из методов развития связной речи у дошкольников с речевыми расстройствами является использование интеллектуальных карт. Интеллект-карты («mind maps», «mind»-«кум», «maps»-«карта») – представляющий собой особый вид записи материала в виде радиантной структуры, то есть структуры, исходящей от центра к краям.

Для работы с дошкольниками метод интеллект-карты был адаптирован кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры специальной педагогики и предметных методик Ставропольского государственного педагогического института Валентиной Михайловной Акименко, которая предложила использовать его для развития связной речи детей.

В условиях реализации ФГОС ДО методика интеллектуальных карт позволяет осуществлять интеграцию образовательных областей наиболее полно и решать коррекционно-образовательные задачи:

- развивать психические функции (внимание, память, мышление);
- стимулировать речевую активность, расширять пассивный и активный словарь, развивать связную речь, выявлять и компенсировать те проблемы, которые создают трудности в речевом развитии ребенка;
- развивать интересы детей, познавательную активность, любознательность;
- развивать общение и взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками;

- формировать элементы самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- развивать воображение и творческую активность;
- формировать преемственность между детским садом и школой;
- развивать мелкую моторику рук;
- формировать элементарные представления о нормах и правилах здорового образа жизни;
- развивать предпосылки ценностно-смыслового восприятия и понимания мира природы;
- способствовать реализации самостоятельной творческой деятельности детей.

Основными функциями интеллектуальных карт являются:

- наглядность (в интеллект-карте она представлена максимально: в виде предметов, объектов, рисунков и порядка действий с ними);
- привлекательность (хорошая интеллектуальная карта имеет свою эстетику, её рассматривать не только интересно, но и приятно. «Настраивайтесь на создание красивых карт» - Т. Бьюзен);
- запоминаемость (благодаря работе обоих полушарий мозга, использованию образа и цвета интеллект-карта легко запоминается);
- своевременность (интеллект-карта помогает выявить недостаток информации);
- творчество (интеллект-карта стимулирует творчество, помогает найти нестандартные пути решения задачи);
- возможность пересмотра (пересмотр карты через некоторое время помогает усвоить картину в целом, запомнить ещё лучше информацию, дополнить её новыми идеями).

Составление карты памяти предполагает использование различных графических средств (рисунков, символов, стрелочек, шрифтов).

Методика составления карты предполагает:

1. Наличие листа бумаги, который предпочтительно располагать горизонтально: именно такое расположение наиболее комфортно для изображения радиантной структуры и так отводится больше места под рисунок, что позволит расширить и модернизировать его.
2. В центре пишется (иллюстрируется) и обводится главная идея (цель, предмет, название новой темы).
3. Из «главной идеи» с помощью разноцветного выделения выводятся линии (ветви), каждая из которых соответствует определенному фрагменту рассматриваемой темы.
4. Каждое ответвление обозначается ключевым словом или фразой.
5. Ветви детализируются, добавляются символы, иллюстрации.

Ключевые слова пишутся печатными буквами, разборчиво; размер шрифта подбирается в соответствии с важностью данного ключевого слова или заменяются картинками. Интеллектуальные карты должны быть обильно снабжены различными иллюстрациями, которые могут быть представлены в виде: моделей-образов, рисунков детей, картинок, вырезанных

из журналов, газет, собственными символами. Различными стрелочками показываются связи между понятиями.

В составлении интеллектуальной карты могут участвовать:

- педагог (он может составить интеллектуальную карту по теме занятия, при этом ребенок в ходе исследования-беседы по ней будет запоминать лексику, составлять предложения, рассказ);

- педагог в совместном взаимодействии с обучающимися (как иллюстрирование рассматриваемой в занятии темы, как закрепление материала по определенной теме или в ходе проектной деятельности);

- дети вместе с родителями (в качестве домашнего).

Во всех случаях ребёнок является активным участником процесса осмысления и создания интеллект-карт. То, что ребенок проделывает самостоятельно, запоминается лучше готового материала.

В педагогических практиках для дошкольников с речевыми расстройствами используют метод интеллект-карт:

- при формировании фонематических умений (понятие «звук», характеристика звука, позиция в слове, автоматизация);

- при работе по развитию лексики (расширение объема и активизация словаря, уточнение значений слов, организация семантических полей);

- при формировании грамматических категорий (составление карт по изученному грамматическому материалу с целью его практического усвоения и запоминания);

- при работе по развитию связной речи (мыслительная карта может выступать в качестве вербальной основы высказывания, быть планом пересказа текста);

- как представление результатов проектной деятельности;

- в качестве домашнего задания (составление мини-карты вместе с родителями).

Для развития связной речи метод интеллект-карт можно использовать в разных вариантах, в зависимости от сложности работы с интеллект-картами и уровня развития детей.

Вариант первый: дети воспроизводят рассказ по схеме интеллект-карты, составленной педагогом. Читается рассказ. Разбираются непонятные слова для детей. Задаются вопросы по тексту, дети с помощью интеллект-карты отвечают на вопросы полными предложениями. Повторное чтение рассказа. Пересказ.

Второй вариант: дети с помощью педагога составляют интеллект-карту по заданному рассказу и пересказывают его. Читается рассказ. Разбираются непонятные слова для детей. Берётся большой чистый лист, расположенный горизонтально и в центре обозначается заголовок текста в виде напечатанного слова или картинки. Затем рассказ разбирается по частям и моделируется с помощью графических изображений, схем, рисунков, картинок (подготовленных заранее). Рассказ моделируется полностью, и дети самостоятельно воспроизводят рассказ по интеллектуальной карте.

Третий вариант: дети самостоятельно составляют интеллект-карты

по заданному рассказу с элементами сочинения, а затем пересказывают его. Дети с большим удовольствием представляют продукт своей деятельности с и с интересом воспроизведут по такой карте описательный рассказ.

Таким образом, определяются целевые направления создания интеллектуальных карт:

- сбор информации о предмете или объекте;
- закрепление и обобщение информации;
- развитие связной речи (интеллект-карту можно использовать как наглядную опору для пересказа и составления рассказа).

Литература

1. Воротнева, Е.В. Применение метода Интеллект-карт в дошкольном образовании» <https://infourok.ru/primenenie-metoda-intellektkart-v-doshkolnom-obrazovanii-1337898.html> (дата обращения: 10.02.2019).
2. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений /под ред. Л.С. Волковой. - 5-е изд., перераб. и доп. - М.: Владос, 2008. - 703 с.: ил. - (Коррекционная педагогика).
3. Попик, С. Г. Познавательное-речевое развитие детей дошкольного возраста с использованием интеллектуальных карт [Текст] // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). – СПб.: Свое издательство, 2016. – С. 63-65. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/209/11462/> (дата обращения: 17.02.2019).
4. Шароха, Т.В., Вариативность использования интеллектуальных карт в развитии речевых способностей старших дошкольников с общим недоразвитием речи <http://logoped.zzza.ru/pedagogicheskaja-kopilkaa/var/> (дата обращения: 11.04.2019).

Изучение уровня сформированности личностных универсальных учебных действий у младших школьников

*И.А. Яхьябекова,
Республика Калмыкия,
БПОУ РК «Элистинский педагогический колледж им. Х.Б. Канукова,
студентка 3 курса, специальность Преподавание в начальных классах
Г.Н. Мукабенова,
Республика Калмыкия,
БПОУ РК «Элистинский педагогический колледж им. Х.Б. Канукова, пре-
подаватель педагогики, психологии и частных методик, к.п.н.*

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию [1, с. 8].

В младшем школьном возрасте происходит изменение ведущей деятельности ребенка с игровой на учебную, дети примеряют новую социальную позицию, расширяется сфера общения, познания. Важным становится социальное признание и самовыражение, формируется внутренняя позиция ребенка, складывающееся в новый образ школьной жизни [4, с. 71].

Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения), а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях [2, с. 33].

Цель исследования состояла в изучении уровня сформированности личностных универсальных учебных действий у младших школьников.

В нашем исследовании мы использовали следующие диагностические методики:

1. Методика «Лесенка»;
2. Методика исследования учебной мотивации школьников (М.Р. Гинзбург);
3. Методика «Кружки» [3, с. 26].

В диагностике участвовали учащиеся 3 класса базовой школы ЭПК, их возраст 9,5-10 лет.

1. Методика «Лесенка».

Цель: выявление уровня развития самооценки.

Оцениваемые УУД: личностные УУД, самоопределение.

Форма (ситуация оценивания): фронтальный письменный опрос. Учащимся предлагается следующая инструкция: Ребята, нарисуйте на листе бумаги лестницу из 10 ступенек (учитель показывает на доске). На самой нижней ступеньке стоят самые плохие ученики, на второй ступеньке чуть – чуть лучше, на третьей – еще чуть-чуть лучше и т.д., а вот на верхней ступеньке стоят самые лучшие ученики. Оцените сами себя, на какую

ступеньку вы сами себя поставите?

Критерии оценивания: 1-3 ступени – низкая самооценка; 4-7 ступени – адекватная самооценка; 8 -10 ступени – завышенная самооценка.

По результатам диагностики «Лесенка» учащиеся показали следующие результаты: адекватная самооценка – 75%, низкая самооценка отмечена у 15%, заниженная самооценка – у 10%. В целом у большинства детей сформировано положительное отношение к себе, умение оценивать себя и свою деятельность.

2. Методика исследования учебной мотивации школьников (М.Р. Гинзбург).

Цель: исследование учебной мотивации.

Форма (ситуация оценивания): фронтальный письменный опрос. Учащимся предлагается следующая инструкция:

Фамилия, Имя.

1. Я учусь в школе, потому что... а) так хотят мои родители; б) мне нравится учиться; в) я чувствую себя взрослым; г) я люблю хорошие отметки; д) я хочу получить профессию; е) у меня хорошие друзья;

2. Самое интересное на уроке... а) игры и физкультминутки; б) хорошие оценки и похвала учителя; в) общение с друзьями; г) ответы у доски; д) познание нового и выполнение заданий; е) готовиться к жизни;

3. Я стараюсь учиться лучше, чтобы... а) получить хорошую отметку; б) больше знать и уметь; в) мне покупали красивые вещи; г) у меня было больше друзей; д) меня любила и хвалила учительница; е) приносить пользу, когда вырасту;

4. Если я получаю хорошую отметку, то мне нравится, что... а) я хорошо все выучил; б) в дневнике стоит хорошая отметка; в) учитель будет рада; г) дома меня похвалят; д) смогу подольше поиграть на улице; е) я узнаю больше нового;

Обработка результатов. Каждый вариант ответа обладает определенным количеством баллов в зависимости от того, какой именно мотив проявляется в предлагаемом ответе. Баллы суммируются, и по оценочной таблице выявляется итоговый уровень мотивации.

По результатам методики исследования учебной мотивации школьников (М.Р. Гинзбург) были отмечены следующие результаты: у 50% учащихся – высокий уровень мотивации, 30% – средний уровень, 10% – сниженный уровень, 10% – отсутствие личностного смысла.

3. Методика «Кружки».

Цель: выявление сформированности самооценки у ученика. Оцениваемые УУД: действия, направленные на формирование личного, эмоционального отношения к себе.

Интегративным показателем личностной адаптации является самооценка. В целях ее определения может применяться методика Дембо-Рубинштейна «Кружки». Детям показывают лист бумаги с изображенными на нем четыремя пронумерованными кругами и дают следующую инструкцию.

«Посмотри на кружки. Представь, что все дети из твоего класса встали внутри этих кругов. В первый круг встали дети, у которых в школе все получается. Они знают все, что спрашивает учитель, отвечают на все вопросы, никогда не делают ошибок, всегда правильно ведут себя, им не делают ни одного замечания.

Во второй круг встали дети, у которых в школе все получается: они отвечают на все вопросы учителя, но на некоторые не могут, они почти всегда все правильно решают, но иногда делают ошибки. Они себя правильно ведут почти всегда, но иногда забывают, и им делают замечания.

В третий круг встали дети, у которых в школе многое не получается: они отвечают только на самые легкие вопросы учителя, часто делают ошибки. Они часто плохо ведут себя, и учитель много раз делает им замечания.

В четвертый круг встали дети, у которых в школе почти ничего не получается. Они не могут дать ответа почти ни на один вопрос учителя, у них очень много ошибок. Они не умеют себя вести, и учитель постоянно делает им замечания. А в какой кружок встанешь ты? Напиши букву «Я» в этом кружке.

Интерпретация результатов: 1 круг – завышенная самооценка; 2-3 круг – адекватная самооценка; 4 круг – заниженная самооценка.

По результатам диагностики «Кружки» большинство учащихся 3 класса показали адекватную самооценку – 70% учащихся, 20% – завышенную самооценку и 10% – заниженную самооценку.

Таким образом, на основе полученных результатов нами были составлены практические рекомендации и подобраны игры для формирования личностных УУД в начальной школе.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении ФГОС НОО от 6 октября 2009 г. № 373» // Вестник образования России. – 2010. – № 2. – С. 6-12.
2. Асмолов, А.Г./Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская., – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Возняк, И.В. Психологический мониторинг уровня развития универсальных учебных действий у обучающихся 1-4 классов. – Волгоград: Учитель, 2017. – 79 с.
4. Даньшова, Т.А. Формирование УУД как фактор успешной социализации младших школьников // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. – 2014. – № 5. – С.71-74.

Развитие творческого воображения у младших школьников на уроках изобразительного искусства

*Р.А. Понамарёва, студентка 311 НК группы,
Г.В. Тришина, научный руководитель,
г. Белгород,
государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

В числе вопросов, решаемых в современной начальной школе, важнейшим является творческое развитие личности ребенка, которое во многом базируется на развитии творческого воображения у младших школьников. Творческое воображение, в отличие от воссоздающего воображения, предполагает самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных и ценных продуктах деятельности [1]. Воображение является значимым фактором, влияющим на развитие личности.

По мнению ряда исследователей (Д.Б. Эльконина, В.А. Крутецкого и других) наиболее Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Е.И. Игнатьева, С.Л. Рубинштейна), интенсивный период развития воображения у детей начинается в 5 лет и заканчивается в конце подросткового возраста. Соответственно, если в этот период воображение специально не развивать, то к моменту окончания школы наступает быстрое снижение активности этого процесса. Именно младший школьный возраст является сензитивным для развития воображения, причем именно воображения творческого – продуктивного. Ребенком накоплен определенный опыт, развита память, в том числе, эмоционально-образная, что является платформой для появления наряду с репродуктивным (преобладающим в дошкольном возрасте), воображения продуктивного. Следовательно, в начальной школе важно не упустить момент, благоприятный для формирования творческой личности.

Существуют разные пути развития творческого воображения, но осуществляться оно должно в такой деятельности, которая является творческой. Изобразительная деятельность - подходящее средство для развития воображения, так как она является творческой, доступна для учащихся младших классов и увлекает их. Изобразительное искусство занимает лидирующее место среди различных средств развития воображения. Оно не только позволяет переживать ребенку чувства прекрасного, но и может стимулировать развитие таких личностных характеристик, как самосознание, мышление и воображение.

Развивающего эффекта по мнению большинства педагогов можно достичь с помощью наилучшего сочетания разных приемов, методов обучения, а так же используя разные образовательные технологии: обучение в сотрудничестве, игровые технологии, информационные компьютерные технологии и др.

В соответствии с популярной классификацией, которую предложил

М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, основанной на разделении методов в зависимости от уровня включения учеников в творческую работу [4].

Проблемный метод предполагает постановку проблем, которые разрешаются вследствие творческой, умственной работы учеников. При формировании проблемных ситуаций, педагог побуждает учеников строить гипотезы, рассуждения. Посредством проведения опытов, наблюдений, предоставляет возможность опровергнуть либо утвердить выдвигаемые предположения, лично сделать обоснованные заключения.

Частично-поисковый, эвристический метод именуется так, поскольку учащиеся не всегда могут разрешить трудную проблему сами, по этой причине часть знаний им сообщает педагог, а иную часть они получают самостоятельно.

В.П. Симонов отмечает примером такого метода на уроках изобразительной деятельности выступает работа по такому алгоритму [5]:

- на первой стадии ученики приобретают представления об определенном предмете, к примеру, о каком-либо животном. С помощью педагога, они определяют его специфические особенности, его внешний вид, цвет, форму;

- на второй стадии дети сами устанавливают алгоритм рисования данного предмета.

Исследовательский метод рассматривается в качестве высшей ступени творческой работы учеников, в ходе которой они получают решение новых задач. Данный метод приближает образовательный процесс к научному поиску, где ученики знакомятся с новыми научными истинами, методикой научного поиска.

Так, на уроке изобразительного искусства в первом классе, знакомятся с многообразием цветовой гаммы, ученикам предоставляется задание выявить, как формируется определенный цвет. Для чего они должны осуществить исследование посредством смешения некоторых красок в различных сочетаниях, сформулировать соответствующие выводы.

Уроки изобразительного искусства осуществляются в различных жанрах: путешествие, прогулка, спектакль, викторина, репортаж, панорама и иные жанры. На уроке осуществляется взаимосвязь с литературой, трудом, музыкой. Рассмотрим некоторые примеры уроков:

По мнению Т.Н. Котовой урок – путешествие осуществляется с помощью экскурсии по известным местам, в процессе которой изучается парковая зона, скульптуры, архитектура. На указанном уроке ученики знакомятся с культурным наследием города, государства, сквозь скульптуру, архитектуру они познают имена популярных архитекторов.

Урок – репортаж с выставки осуществляется после посещения учениками выставки, музея, где применяется предварительное домашнее задание. Ученики готовят репортаж относительно тематики выставки, дополняют свой рассказ фотографиями, картинками, музыкой, стихами.

Урок-игра, в которой у учеников возникает возможность побывать художниками, дизайнерами, при исследовании какого-либо нового мате-

риала.

Развивающий эффект на уроках изобразительного искусства можно получить, применив разные образовательные технологии:

1. Обучение в сотрудничестве, коллективная форма организации обучения. При коллективной форме класс разделяется на группы, каждая из которых получает некоторое задание, выполняет его совместно под руководством педагога. Задания выполняются так, чтобы можно было определить вклад каждого ученика.

Примером таких форм деятельности выступает формирование группового панно. Групповые разновидности работы делают уроки наиболее яркими, живыми, воспитывают у учеников осознанное отношение к школьному труду, активизируют мыслительную работу, оказывают помощь педагогу в объяснении при наименьшей затрате времени педагога.

2. Игровая технология. Ученики младших классов, особенно первоклассники, второклассники, запоминают то, что интересно, значимо для них, при этом с трудностью постигают то, что для них скучно.

Они стремятся к игровой деятельности, которая требует от них сообразительности, вырабатывает умение быстро ориентироваться. В этом случае на помощь учителю приходит дидактическая игра.

Дидактические игры – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения. При этом под активными методами обучения понимается такая форма взаимодействия учащихся и учителя, при которой учитель и учащиеся взаимодействуют друг с другом в ходе урока, и учащиеся здесь не пассивные слушатели, а активные участники урока. Если в пассивном уроке основным действующим лицом и менеджером урока был учитель, то здесь учитель и учащиеся находятся на равных правах.

Отличительной особенностью дидактических игр является наличие игровой ситуации, которая обычно используется в качестве основы метода. Деятельность участников в игре формализована, то есть имеются правила, жесткая система оценивания, предусмотрен порядок действий или регламент.

Однако игра должна быть не самоцелью, а средством развития интереса к учебе. По мнению А.Е. Бахмутского, чтобы она выполняла эту цель, при ее организации необходимо придерживаться следующих принципов :

1. Правила игры должны быть простыми и точно сформулированными, а материал игры – посилен для всех детей.

2. Дидактический материал должен быть прост и по изготовлению, и по использованию.

3. В игре должен принимать активное участие каждый ребенок. Длительное ожидание своей очереди снижает интерес к игре.

4. Подведение результатов игры должно быть четким и справедливым.

Для развития творческого воображения существует множество дидактических игр, среди них необходимо отметить дидактические игры

«Пифагор», «Мозаик», «Волшебные кляксы», «Волшебные пальчики», «Перевертыши», «Дорисуй картинку», «Рисуем настроение», «Охотники», «Симметрия» и другие.

3. Информационные компьютерные технологии. Современные информационные компьютерные технологии (ИКТ) на уроках изобразительного искусства становятся новым средством художественно-творческого развития учащихся. Внедрение в учебный процесс данных технологий позволяет решить сразу несколько задач:

– уроки с применением аудиовизуального ряда повышают интерес учащихся к предмету;

– посредством использования аудиовизуальной аппаратуры обеспечивается реализация дидактического принципа наглядности;

– интерактивные элементы обучения позволяют перейти от пассивного усвоения к активному, так как учащиеся получают возможность самостоятельно моделировать явления и процессы.

Знакомство детей с картинами великих художников можно сопровождать прослушиванием классической музыки, возможна организация уроков рисования на тему под музыкальное сопровождение и т.д. На современном этапе технического развития для учащихся возможно организовать виртуальную экскурсию по музею.

Таким образом, необходимо отметить, что учитель на уроках изобразительного искусства для развития творческого воображения младших школьников должен отдавать предпочтение методам и технологиям, которые вносят элементы игры и занимательности, проблемности и творчества.

Литература

1. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения у детей // Вопросы психологии. 2007. №16. - с. 52 - 59.
2. Конышева Н.М. Методика обучения изобразительному искусству младших школьников. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 192 с.
3. Обухова Л.Ф. Возрастная психология : учеб.для студ. вузов / Л.Ф.Обухова. – М.: Юрайт: МГППУ, 2011. – 460 с.
4. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
5. Симонов В. П. Педагогика и психология высшей школы: инновационный курс для подготовки магистров: учебное пособие / В. П. Симонов. – М.: Вузовский учебник: Инфра-М, 2015. – 319 с.

Техника пальцевой живописи как средство формирования изобразительных умений в рисовании у детей 5 года жизни

*И.Ю. Шепелева, студентка 41 Д.О группы,
Л.В. Потапова,
научный руководитель,
г. Белгород,
государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

Рисование - один из любимых видов деятельности детей дошкольного возраста, в котором заложен огромный развивающий и воспитывающий потенциал. Через рисунок ребенок может отразить свои впечатления об окружающем, выразить свое отношение к ним.

Т.С. Комарова [1] обращает внимание на то, что изобразительная техника является основой для развития детской изобразительной деятельности, а обучение детей технике рисования должно осуществляться не само по себе, не ради технического совершенства изображения, а для того, чтобы ребенок мог выразительно и без особых затруднений создать то изображение, которое он захочет.

Развитие изобразительных умений ребенка средствами нетрадиционных техник, позволяет изыскивать средства для своевременного развития познавательной, эмоциональной и волевой сферы ребенка. Поэтому обучение детей изобразительной деятельности посредством техники «пальцевой живописи» оказывает благотворное влияние на развитие личности, ее творческого потенциала, художественных способностей, повышают у дошкольников интерес к изобразительной деятельности и стимулируют самостоятельные формы ее проявления.

А. Ильина [2] считает, что отличительной особенностью нетрадиционной техники «Пальцевая живопись» является то, что она имеет инновационный характер. Пальцевая живопись для детей является новой, необычной по сравнению с обычной техникой рисования (кистью, карандашом). Все необычное привлекает внимание детей, заставляет удивляться. У них развивается познавательный интерес. Пальцевая живопись – один из видов ассоциативного рисования, где ребёнок учится в цветовом пятне видеть какое-либо изображение. Характерные особенности живописи пальцем – её непринуждённость, простота, экспрессивность и крепость.

В детском творчестве окружающий его мир открывается по-разному, в зависимости от его внутреннего состояния, только ему одному ощущений и желаний. Дети особенно подвержены своим эмоциям. Возникающие в их непосредственном воображении образы и сюжеты поражают нас своим необъяснимым сочетанием цвета, формы, невероятностью событий. В их рисунках можно увидеть голубого слона, шагающий дом, красный дождь и многое другое.

По мнению Дороновой Т.Н. [3], занятия по рисованию с использованием пальчиковой живописи не утомляют дошкольников, у них сохраняется высокая активность, работоспособность на протяжении всего времени, отведенного на выполнение задания. Научно доказано, что пальцевая живопись оказывает терапевтический эффект, такое рисование отвлекает детей от печальных событий, обид, вызывает радостное, приподнятое настроение, обеспечивает положительное эмоциональное состояние каждого ребенка.

При рисовании в технике пальчиковой живописи выполняется и терапевтическая функция, так как творческие люди меньше болеют, легче справляются со стрессовыми ситуациями, так как во время творческого акта происходит трансформация негативных мыслей и эмоций в созидательные чувства, которые находят материальное воплощение в картине. Терапевтический эффект наблюдается не только в момент создания полотна (нормализация пульса и артериального давления, антистрессорный эффект, гармонизация внутреннего состояния), но и в последующем, являясь мощной позитивной доминантой.

Как заверяют психологи, у ребенка этот процесс стимулирует развитие свободы мысли, воображения. Дети в большей степени стремятся заявить о себе, показать свое «Я» окружающим, преодолевать препятствия и решать разнообразные проблемы.

В процессе работы активизируется развитие психических процессов, совершенствуется моторика (дифференцируются мелкие движения пальцев, кисти), зрительно-двигательная координация, раскрывается творческий потенциал детей.

С точки зрения Т.Г. Казаковой [4], рисование в несколько рук, как коллективная форма работы, сближает детей единой целью, у них развиваются навыки культуры общения, эмоционально теплые отношения со сверстниками, происходит усвоение нравственных норм, правил поведения.

Бывает так, что дети отказываются заниматься пальчиковой живописью из-за нежелания испачкаться или боязни незнакомой деятельности. Не следует настаивать. Пусть ребёнок понаблюдает, как это делают другие дети. Возможно, их рисунки заинтересуют его, и он захочет присоединиться. Мы можем рассматривать также пальчиковую живопись и как частный метод формирования мелкой моторики руки, тем более что ощущения, которые человек получает через кожу – тактильные, – представляют собой наиболее древнюю форму познания мира.

Таким образом, можно сказать о том, что у детей 5 года жизни обогащается словарный запас, активизируется внимание, что помогает выслушивать воспитателя и понять его. Они начинают выделять некоторые функциональные признаки предметов, у них чаще проявляются эстетические чувства по отношению к окружающему миру. Но, несмотря на это, их умения несовершенны и продолжают формироваться. Дети еще не справляются с изображением формы, искажают пропорциональные соотноше-

ния частей предметов, не умеют вполне самостоятельно пользоваться художественными приемами. Взрослый помогает с помощью техники «Пальцевой живописи» развить у детей устойчивый интерес к рисованию, координированные движения рук, представления о форме предметов и их строении, о других средствах выразительности. Техника «Пальцевой живописи» предлагает самые неожиданные, непредсказуемые варианты художественного изображения и колоссальный толчок к детскому рисованию, с помощью этой техники рисования, у детей развивается стойкий интерес к изобразительной деятельности, появляются изобразительные умения в рисовании.

Тем не менее, проблема использования техники «Пальцевой живописи» в развитии изобразительных умения детей среднего дошкольного возраста в теории и практике дошкольного воспитания рассматривается мало. Поэтому данная тема является актуальной.

Для успешного использования техники «Пальцевой живописи» в работе с детьми дошкольного возраста педагогам необходимо обратить внимание на:

- создание развивающей предметно - пространственной среды по изобразительной деятельности в группе по принципу доступности, оснащая ее разным материалом для активной творческой деятельности «юных художников»;

- организацию поэтапной, последовательной, систематической и целенаправленной работы;

- использование дидактических игр, направленных на ознакомление со средствами выразительности и на развитие мелкой моторики; использование пальчиковых раскрасок-шаблонов; использование пальчиковых игр;

- создание игровых ситуаций - как более привычной сферы познания для детей; проблемных, образовательных и развивающих ситуаций с осуществлением интегрированного подхода;

- использование разных форм организации деятельности и разных методов руководства совместной деятельностью; личностно-ориентированный подход;

- взаимодействие с родителями воспитанников – все это является существенным условием для формирования изобразительных умений в рисовании у детей 5 года жизни и развитии из творческого потенциала.

Литература

1. Комарова, Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду / Т.С. Комарова. – М.: Мозаика-Синтез, 2013 – 192 с.
2. Ильина, А. Рисование нетрадиционными способами [Текст]/ А. Ильина // Дошкольное воспитание.- 2016.-№2
3. Доронова, Т.Н. Обучаем детей изобразительной деятельности / Т.Н. Доронова. – М.: Школьная пресса, 2015 – 96 с.

4. Казакова, Т.Г. Изодейтельность дошкольников/Т.Г. Казакова.М.: Педагогика, 1990- 159с.

Развитие выразительности в рисунках по временам года у старших дошкольников средствами вариативных техник

*В.А. Шувакина, студентка 41 ДО группы,
Л.В. Потапова,
научный руководитель,
г. Белгород,
государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

Всем известно, что дети дошкольного возраста очень любят рисовать. Они рисуют все, и каждый их рисунок по-своему уникален и дорог. Рисунки дошкольников можно сразу узнать по их яркости, красочности, декоративности. В них радостное мировосприятие, ожидания только добра. Т. С. Комарова [2] выделяет и другое достоинство рисунка — его содержательность. Даже рисунок самого маленького ребенка несет в себе какое-то содержание. Чем больше малыш знает о мире, тем шире тематика его рисунков.

Детские рисунки убеждают нас в том, что ребенок способен выразить в них свое мироощущение, они вызывают нашу эмоциональную реакцию и именно потому их можно назвать выразительными. Выразительность — главный существенный признак художественного образа. Под выразительностью понимается способность художника посредством разнообразных приемов передавать человеческие эмоции.

Выразительность детского рисунка — это сильное раскрытие детьми некоторых характерных сторон отраженного предмета или явления действительности и передача активного эмоционального отношения к нему.

Проблема развития представлений о временах года у детей, ее природа, условия развития исследовалась мыслителями и философами, учеными разных направлений на протяжении многих веков. По мнению Л.С. Выготского [1], отмечается, что восприятие времени года осложняют его сущностные характеристики, такие как: непрерывность, текучесть, необратимость, одномерность. В связи с этим, становится актуальным поиск эффективных методов и приемов развития у дошкольников представлений о временах года. Наиболее эффективное средство для развития представлений о временах года у детей старшего дошкольного возраста — изобразительная деятельность, так как она вызывает положительные эмоции, создает неординарное видение замысла, а также формирует способность к быстрому «вхождению» в образ.

И.А. Лыкова [4], отмечает, что рисование является одними из основных средств познания мира и развития знаний эстетического восприятия, они связаны с практической, самостоятельной и творческой деятельностью ребенка.

Среди всего разнообразия средств развития детского творчества и выразительности в рисунках В.Б. Косминская [3], выделяет использование в работе с детьми вариативных техник рисования, которые в силу своей конкретности и наглядности оказывают на детей большое влияние, обогащают представление об окружающем мире, развивают эмоциональную отзывчивость, творческую инициативу.

Одно из наиболее важных условий успешного развития детского художественного творчества, по мнению И.А. Лыковой [4], это разнообразие и вариативность работы с детьми на занятиях. Она отмечает, что такое вариативное рисование расширяет возможности детей, что позволяет им в большей мере реализовать свой жизненный опыт, освободиться от неприятных переживаний и утвердиться в позитивной позиции «творца».

Зачастую ребенку недостаточно привычных, традиционных способов изображения, чтобы выразить свои фантазии. Одним из средств, направленных на создание условий для творческого самовыражения ребенка, является организация работы с детьми с применением нетрадиционных техник. Рисование необычными материалами и оригинальными техниками позволяет детям ощутить незабываемые положительные эмоции, способствует воспитанию у них эстетически воспринимать окружающий мир, передавая его в своих рисунках, повышает интерес к изобразительной деятельности.

Формирование представлений о временах года у старших дошкольников средствами нетрадиционных техник рисования позволяет добиться эмоционального раскрепощения ребенка и большей способности откликаться на красоту природы, а так же познать выразительные возможности изображения: цвет (колорит) как средство передачи времени года, состояния природы, погоды, настроения; характерные особенности формы, величины объектов природы; композицию – построение картины, выбор формата полотна в зависимости от содержания изображаемого, построение плана (близко-далеко), выделение главного; сочетание цветов (на светлом – темным, на темном – светлым и т.д.).

В рисовании времен года можно использовать самые разнообразные нетрадиционные техники. Доступность и вариативность нетрадиционных техник определяется возрастными особенностями дошкольников.

В системе обучения детей нетрадиционным техникам рисования предполагается примерный перечень их различных видов, таких как: «Печать от руки», «Тампонирование», техника «Графарет», «Набрызг». Интересна техника «Граттаж», это способ выделения рисунка путем процарапывания пером или инструментом бумаги или картона, залитых тушью. Слово «Граттаж» произошло от французского gratter – скрести, царапать, поэтому другое название технике - техника царапанья.

Нравиться детям техника «Монотипия» – разновидность печатной графики, выполняемая с помощью одного прикосновения. Рисунок в технике монотипии отличается причудливой формой, интересными цветовыми сочетаниями. Тематика работ: «Пейзаж с водоемом»,

Необычная техника – «Диатипия», по своим изобразительным возможностям напоминающая монотипию, предполагает работу на двух листах, один из которых основной, а другой – вспомогательный. На один наносят пятно и прикладывают к чистому листу. Получившийся оттиск также дорисовывают до образа. Тематика работ: «Пейзаж с деревом», «Кучевые облака», «Скалы и горы».

Акватипия – разновидность монотипии, в основе которой – отпечаток, полученный с помощью гладкой основы (оргстекло, плитка) и влажного листа. Влажный лист прикладывают к основе, на которую нанесена краска, проглаживают рукой и резким движением снимают с основы – можно в разном направлении. Если лист убирать с основы, беря его за боковые стороны, то получается пейзажная картина с изображением водоема и берега. Тематика работ: «Дождливая погода», «Берег реки», «Времена года».

«Кляксография» - вид техники, в основе которой – пятно-клякса, содержащее образ. На лист бумаги ставится клякса, которая слегка раздувается в разных направлениях, после чего образованное пятно дорисовывается до образа. Темы: «Засохшее дерево», «Букет цветов».

Техника которая также создает эффект распыления, - это рисование сухой гуашью, которая позволяет сделать интересные рисунки по временам года.

Т.С. Комарова [2], обращая внимание на развитие выразительности в рисунках по временам года у старших дошкольников средствами вариативных техник, предлагает педагогам поставить перед собой следующие задачи:

- вызвать у детей интерес к различным изобразительным материалам и желание действовать с ними;

- познакомить детей с нетрадиционными способами и техниками рисования, для формирования представлений о пейзаже, учить последовательно, выполнять все действия;

- учить создавать сюжетное изображение пейзажа нетрадиционными способами рисования и соединять его с цветовой, живописной организацией листа;

- расширять представления детей о средствах выразительности (цвете, линии, ритме), развивать чувство цвета, композиционные навыки при создании пейзажного рисунка;

- воспитывать эстетическое отношение к окружающему миру, обогащать эмоциональную сферу ребенка;

- расширять представление о жанре изобразительного искусства пейзаже, их особенностях.

Таким образом, идея использования нетрадиционных техник в процессе обучения изобразительной деятельности не является новой и необходимость использования нетрадиционных техник в организации изобразительного творчества детей дошкольного возраста не подвергаются сомнению. Ведь разнообразие предоставляемых детям изобразительных материалов, отход от традиционных, привычных способов создания рисунков, поиск новых творческих решений способствует развитию детского творчества, выразительности в рисунках по временам года, активности, воображения. Дети любят новизну, им интересно разнообразие материалов, в результате дети получают успешный продукт деятельности.

Литература

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском саду [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 2014 – 96 стр.
2. Комарова, Т.С., Зацепина, М.Б. Интеграция в воспитательно - образовательной работе детского сада [Текст] / Т.С. Комарова, М.Б. Зацепина. – М.: Мозаика-Синтез, 2014 - 160стр.
3. Косминская, В.Б. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду [Текст] / В.Б. Косминская. – М.: «Просвещение», 2013 – 18 стр.
4. Лыкова, И.А. Изобразительная деятельность в детском саду. Старшая группа [Текст] / И.А. Лыкова. – М.: Цветной мир, 2014 - 208стр.

Формирование логических универсальных действий младших школьников на уроках математики в процессе устных вычислений

*С.А. Борзенкова, студентка 311 НК группы,
Л.Ю. Якименко, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

Образовательный стандарт второго поколения перед начальной школой ставит новые цели и задачи развития ребенка, его личностных качеств и прежде всего его личности. Одной из особенностей данного стандарта является предъявление серьёзных требований не только к предметным результатам обучающихся, но и к личностным, метапредметным, предметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования [1].

У обучающихся начальной школы должны быть сформированы две группы умений. Во-первых, универсальные действия, составляющие умение учиться: навыки решения творческих задач и навыки поиска, анализ и

обработки информации.

Во-вторых, формирование у обучающихся мотивации к обучению саморазвитию, самопознанию. Развитие личности в системе образования обеспечивается через формирование универсальных действий. Уже в начальной школе обучающиеся должны овладеть элементами логических действий - сравнение, классификация, обобщение и анализ. И поэтому одной из важнейших задач, стоящих перед учителем начальных классов, является развитие самостоятельной логики мышления, которая позволила бы детям строить умозаключения, приводить доказательства, высказывания логически связанные между собой, делать выводы, обосновывая свои суждения и самостоятельно приобретать знания [1].

Для нашего исследования особый интерес представляют универсальные логические действия, которые имеют наиболее общий (всеобщий) характер и направлены на установление связей и отношений в любой области знания. В рамках школьного обучения под логическим мышлением обычно понимается способность и умение учащихся производить простые логические действия (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.), а также составные логические операции (построение отрицания, утверждение и опровержение, как построение рассуждения, с использованием различных логических схем - индуктивной или дедуктивной).

Роль математики в формировании логических универсальных действий очень велика, так как умение мыслить логически, выполнять умозаключения без наглядных опор, сопоставлять суждения по определённым правилам - необходимое условие успешного усвоения учебного материала. При усвоении логических универсальных действий обучающиеся приводят дедуктивные рассуждения, демонстрируют сознательное усвоение математических знаний, так же происходит развитие творческого мышления обучающихся. Овладение мыслительными операциями помогает обучающимся успешно усваивать новые знания умение мыслить логически.

Логические линии, направленные на решение вопроса формирования способности и готовности учащихся реализовывать универсальные учебные действия, четко выстроены в федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения. Также подчеркивается значимость развития личности учащегося, его познавательных и созидательных способностей, формирования у него целостной системы универсальных знаний, умений, навыков, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности [1].

В рамках выпускной квалификационной работы по теме «Формирование логических универсальных действий младших школьников на уроках математики в процессе устных вычислений», мы исследовали теоретические аспекты формирования логических универсальных действий.

Мы пришли к выводу о том, что системное развитие логических универсальных действий должно быть неотрывно от урока, каждый ученик должен принимать участие в учебном процессе [2].

Основным средством формирования логических универсальных действий в курсе математики являются вариативные по формулировке учебные задания (объясни, проверь, оцени, выбери, сравни, найди закономерность, верно ли утверждение, догадайся, наблюдай, сделай вывод и т. д.), которые нацеливают учащихся на выполнение различных видов деятельности, формируя тем самым умение действовать в соответствии с поставленной целью [5].

Учебные задания побуждают детей анализировать объекты с целью выделения их существенных и несущественных признаков; выявлять их сходство и различие; проводить сравнение и классификацию по заданным или самостоятельно выделенным признакам (основаниям); устанавливать причинно-следственные связи; строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его структуре, свойствах; обобщать, то есть осуществлять генерализацию для целого ряда единичных объектов на основе выделения сущностной связи [4].

Формирование логических универсальных действий на уроках математики, может осуществляться не только при работе с текстовыми задачами, но и в период проведения устного счета, деятельности с геометрическим материалом, при решении нестандартных (логических) задач. Логические универсальные действия будут развиваться на уроках математики в ходе решения каждой предметной задачи, если вместе с учениками обсуждается с помощью цепочки вопросов сам способ, то есть последовательность действий, которые привели к результату, то эта последовательность со временем становится присвоенным универсальным учебным действием [3].

Нами разработаны конспекты уроков, которые будут апробированы на практике. В разработанные уроки включены задания, направленные на развитие логического мышления, на развитие умений анализировать, классифицировать, обобщать и т. д.

Рассмотрим задания, способствующие формированию и развитию логических универсальных действий на уроках математики:

1. Необходимо раскрасить бабочку по определенному цвету, сначала вычислив значения выражений. Цель задания: формирование навыков устного счета, формирование логических операций анализ, обобщения, систематизации.

2. На доске записаны числа: 1 2 3. Из данных чисел составьте все возможные трёхзначные числа и расположите в порядке возрастания: 123, 132, 213, 231, 312, 321. Данное задание способствует формированию умения анализировать информацию и обобщать ее по определенной задаче. Цель задания: отработка навыков нумерации, определения места разряда, формирование логических умений анализировать, систематизировать данные.

3. Цель задания - Выбор оснований и критериев для сравнения, классификации объектов: 7 17 8 18 9 19. Представленные числа необходимо разделить на группы по следующей классификации:

- 1) чётные - нечётные;
- 2) однозначные - двузначные.

4. Построение логической цепи рассуждений: найти правило построения числового ряда. Детям предлагается проанализировать изменение чисел в числовом ряду, определить закономерности, по которым они следуют друг за другом и определить, каким будет следующее число:

- 1) 3 6 9 12?
- 2) 1 2? 8?

5. Тема: "Оценка суммы"

$$100+300 < 124+356 < 200+400$$

$$400 < 124+356 < 600.$$

Эта тема имеет большой развивающий потенциал, активизирует мышление и речь детей, требует от них анализа ситуации, сравнения, перебора вариантов, выбора оптимального варианта, обоснования позиции, перевод вербально заданного текста на язык графики и обратные задания (по рисункам или схемам надо составить задачи или примеры).

6. В роще 240 берёз, а клёнов на 93 меньше. Сосен в ней вдвое больше, чем клёнов, а елей - в 3 раза меньше, чем сосен и берёз вместе. Сколько всего деревьев в этой роще?

Логические универсальные действия: установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений [3].

Таким образом, ребёнка необходимо учить овладению умственными приёмами. Для этого нужно создать в начальных классах такие условия, которые обеспечили бы полноценное умственное развитие детей, связанное с формированием умственных познавательных интересов, умений и навыков мыслительной деятельности, качеств ума, творческой инициативы и самостоятельности в способах решения задач.

Математика способствует развитию у детей мышления, памяти, внимания, творческого воображения, наблюдательности, строгой последовательности рассуждения и доказательности; даёт реальные предпосылки для развития логического мышления учеников, обучения их умению кратко, точно, ясно и правильно излагать свои мысли.

Прививая любовь к устным вычислениям, учитель тем самым воспитывает у учащихся навыки сознательного усвоения изучаемого материала, приучает ценить и экономить время, развивает желание поиска рациональных путей решения задачи. Иными словами он формирует познавательные, включая логические, познавательные и знаково-символические, универсальные учебные действия.

Литература

1. Федеральный образовательный стандарт начального общего образования. / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Изд-во «Промсвещение», 2010, С.31. (Стандарты второго поколения)

2. Медведева Н.В. Формирование и развитие УУД в начальном общем образовании [Текст] / Н.В. Медведева // Начальная школа плюс До и После. - 2014. - №1. - С.74-81.
3. Мельникова Т.А. и др. Математика. Развитие логического мышления. 1 – 4 классы: комплекс упражнений и задач – 2-е изд. Волгоград: Учитель. – 131с.
4. Мишакина Т.Л., Новикова С.Н. Формируем универсальные учебные действия на уроках математики 2 класс / — М.: Ювента, 2013. – 48с.
5. Логические упражнения на уроках математики 1-2 класс [электронный ресурс]. - <http://festival.1september.ru/articles/100714/> - Фестиваль педагогических идей.

Развитие регулятивных универсальных учебных действий младших школьников на уроках математики

*Н.В. Карпенко, студентка 311 НК группы,
Л.Ю. Якименко, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

В настоящее время остаётся актуальной проблема самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться. Большие возможности для этого предоставляет освоение универсальных учебных действий. Важной частью федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования является часть планирования результатов, которые определяются не только предметными, но метапредметными и личностными результатами учащихся [1].

Универсальные учебные действия — это обобщенные действия, порождающие мотивацию к обучению и позволяющие учащимся ориентироваться в различных предметных областях познания. Моделирование уроков по формированию универсальных учебных действий — дело непростое, но сегодня — это требование времени [2].

Одним из основных блоков универсальных учебных действий являются регулятивные универсальные учебные действия, которые обеспечивают способность учащегося организовывать свою учебно-познавательную деятельность, проходя по её этапам: от осознания цели — через планирование действий — к реализации намеченного, самоконтролю и самооценке достигнутого результата, а если надо, то и к проведению коррекции [1].

Несмотря на то, что понятие «регулятивные универсальные учебные действия» появилось сравнительно недавно, вопросы формирования спо-

способности младших школьников к самоорганизации учебной деятельности неоднократно рассматривались на протяжении последних десятилетий многими учёными – это Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Э.Ф. Зеер, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Фридман, А.В. Хуторской, Д.Б. Эльконин и др.

Регуляция субъектом своей деятельности предполагает произвольность и волю. Произвольность - умение действовать по образцу и подчинение правилам предполагает построение образа ситуации и образа действия, подбор или конструирование средства или правила и удержание этого правила в процессе деятельности ребенка, трансформацию правила во внутреннее правило как основу целенаправленного действия. Воля рассматривается как высшая форма произвольного поведения, а именно произвольное действие в условиях преодоления препятствий. Волевое действие отличается тем, что оно является собственным, инициативным и одновременно осознанным и осмысленным действием субъекта. Воля в действии проявляется как осмысленная инициативность.

Универсальные учебные действия - это совокупность способов действий обучающегося, которая обеспечивает его способность к самостоятельному усвоению новых знаний, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта [4].

Можно предположить, что одним из видов универсалах учебных действий является организация учащимся своей учебной деятельности.

Применительно к моменту поступления ребенка в школу можно выделить следующие показатели сформированности регулятивных универсальных учебных действий:

- умение осуществлять действие по образцу и заданному правилу; умение сохранять заданную цель;
- умение видеть указанную ошибку и исправлять ее по указанию взрослого;
- умение контролировать свою деятельность по результату; умение адекватно понимать оценку взрослого и сверстника [3].

В рамках выпускной квалификационной работы по теме «Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников на уроках математики при изучении величин», мы исследовали теоретические аспекты и методические основы способов развития основных компонентов учебной деятельности, а именно учебные действия, контроль и самоконтроль, оценка и самооценка обучающихся.

Мы пришли к выводу о том, что развитие данных компонентов учебной деятельности невозможно без включения обучающихся в целеполагание, планирование, контроль, корректирование и прогнозирование при реализации системы упражнений с величинами.

Нами разработаны конспекты уроков, которые будут апробированы на практике. Регулятивные универсальные учебные дейст-

вия формируются, когда учитель учит конкретным способам действия: планировать, ставить цель, использовать алгоритм решения какой-либо задачи, оценивать.

В разработанные уроки включены задания, направленные на конкретные способы действий: планировать, ставить цель, использовать алгоритм решения какой-либо задачи, оценивать.

Рассмотрим задания, способствующие формированию и развитию регулятивных универсальных учебных действий на уроках математики.

Например, на уроке математики при изучении темы «Час, минута, секунда» (IV класс, УМК «Перспективная начальная школа») учитель подводит учащихся к постановке цели следующим образом:

- Выразите в часах, минутах, секундах: (на доске запись)

$$2\text{сут} = \dots\text{ч} \quad 2\text{ч} = \dots\text{мин} \quad 2\text{мин} = \dots\text{с} \quad 2\text{ч} = \dots\text{с}$$

- Возникли ли трудности в работе? Обучающиеся могут сказать: а) у них не было трудностей, они выполнили все задания; б) им было трудно решить последний пример, но они вычислили значение; в) они не решили последний пример. Учитель предлагает проверить ответы. При проверке последнего ответа мнения школьников расходятся.

– Почему получились разные ответы в последнем примере? (Не знаем соотношения между единицами времени часом и секундой).

– Сформулируйте цель урока. (Познакомиться с новой единицей времени – секундой; научиться выполнять перевод единиц времени из одних в другие).

– Назовите тему урока. («Час, минута, секунда»). Учитель прикрепляет к доске зрительные ориентиры — таблички с надписями, напротив которых прописывает цели урока: **УЗНАТЬ НАУЧИТЬСЯ**.

Планирование – это определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий.

Формированию умения строить план решения задачи способствуют такие задания, где ученики должны или выбрать из предложенных схем одну, соответствующую данной задаче, или сами составить схему. Схема поможет не только последовательно проанализировать задачу, но и составить план ее решения [2].

Прогнозирование – это предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик. Формы работы, варианты заданий могут быть различными:

– лесенка (просим детей предположить, как они справятся с этим видом работы, и выбрать ступень, уровень знаний; по окончании работы учащиеся имеют возможность после самопроверки увидеть «пробелы» в знаниях, наметить пути по их коррекции.)

– прием «верные-неверные утверждения», можно предложить ученикам несколько утверждений по еще не изученной теме. Дети выбирают верные утверждения, полагаясь на собственный опыт или просто угадывая.

Стандартом второго поколения предусмотрено формирование у учащихся умения проводить проверку правильности вычислений путем прикидки и оценки результата действия. Это можно сделать в процессе работы над задачами, связанными с реальными жизненными ситуациями, например: «Бабушка хочет связать внукам варежки. На одну варежку нужно 70 г шерсти. Хватит ли ей 320 г шерсти, чтобы связать варежки трем внукам?» Ученикам предлагается ответить на вопрос и объяснить свой ответ [3].

Большие возможности для формирования универсального действия прогнозирования имеются при изучении величин (длины, площади, массы), если перед началом измерения школьники делают прикидку результата, например: «Какова длина класса в метрах?», «Можно ли сказать, что в пакете ровно килограмм крупы?». Высказанное предположение проверяется с помощью измерений.

Немаловажным компонентом регулятивных универсальных учебных действий является оценка. Формирование оценочной самостоятельности начинается с первых дней пребывания ребёнка в школе. Задачей учителей начальных классов является – научить учеников самостоятельно оценивать свой труд. Каждый ученик должен пройти все этапы оценочной деятельности для того, чтобы осознать:

- 1) что нужно оценивать;
- 2) зачем оценивать, какие формы оценок существуют.

Самоконтроль – один из важнейших факторов, обеспечивающих самостоятельную деятельность обучающихся. При обучении математике, возможно, использовать разнообразные приемы формирования самоконтроля, которые можно классифицировать следующим образом:

- сверка с образцом;
- повторное решение задачи;
- решение обратной задачи;
- проверка полученных результатов;
- решение задачи различными способами;
- моделирование;
- примерная оценка искомых результатов;
- проверка на частном случае;
- испытание получаемых результатов по косвенным параметрам.

Таким образом, на уроках математики есть возможность развития всех видов регулятивных универсальных учебных действий. Систематическое использование при изучении величин упражнений таких видов, как преднамеренные ошибки, поиск информации в предложенных источниках, самоконтроль и взаимоконтроль, взаимный диктант, диспут, проблемная ситуация и другие позволит повысить эффективность формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников.

Формирование регулятивных действий обеспечивают организацию обучающимся своей учебной деятельности. Постановка учебной задачи, как правило, показывает учащимся недостаточность имеющихся у них

знаний, побуждает их к поиску новых знаний и способов действий, которые они «открывают» в результате применения и использования уже известных способов действий и имеющихся знаний.

В процессе работы учащийся учится самостоятельно определять цель своей деятельности, планировать её, самостоятельно двигаться по заданному плану, периодически возвращаясь к нему, оценивать и корректировать полученный результат.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт общего основного образования РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.
2. Клепинина З. А. «Моделирование в системе УУД» - журнал «Начальная школа» №1/ 2012 г., с.26
3. Неткасова, И.А. Формирование универсальных учебных действий на уроках в начальной школе. Студенческий научный форум. [Электронный ресурс] / И.А. Неткасова. - Режим доступа: <http://www.rae.ru>
4. Теплова А.А. Что такое УУД? Характеристика универсальных учебных действий //kbr-my-school2.ucoz.ru/
5. Ушева Т.Ф. «Формирование рефлексивных умений учащихся начальной школы», журнал «Начальная школа» № 11 /2011 г., с. 65

Формирование приемов рефлексии младших школьников в учебной деятельности на уроках математики

*А.А. Рыжкова, студентка 41 НК группы,
Л.Ю. Якименко, научный руководитель,
г. Белгород,
областное государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение
«Белгородский педагогический колледж»*

Приоритетной целью современной образовательной концепции стало развитие личности, готовой к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию. В связи с этим одной из задач начальной школы является формирование у ребенка универсальных учебных действий, одними из которых являются универсальные рефлексивные умения [2].

В структуре урока, соответствующего требованиям ФГОС, рефлексия является обязательным этапом урока, где учитель играет роль организатора, а главными действующими лицами выступают ученики. Продолжительность данного этапа составляет 1-3 минуты. Вместе с тем именно на этом этапе все звенья урока соединяются в единую систему.

Латинское слово «reflexio» дало название термину «рефлексия», ко-

торым апеллируют и психологи, и лингвисты, и педагоги. Что касается определения понятия, то рефлексия в методической литературе этап самоанализа и оценки результатов учебной деятельности [4].

Цели применения приёма на уроке следующие: приучение ребят к самоконтролю; развитие навыка самоменеджмента (способности прорабатывать собственные ошибки в той или иной сфере жизни); формирование осмысленного подхода к действительности; стимуляция критического мышления. Учителю рефлексия на уроке даёт возможность сделать вывод и наметить стратегию дальнейшей работы над конкретной темой или блоком тем, а также оценить уровень психоэмоционального комфорта на занятии [4].

Рефлексия связана с важным действием учебного процесса - целеполаганием. Постановка учеником целей своего образования предполагает их выполнение и последующую рефлексия - осознание способов достижения поставленных целей. Рефлексия в этом случае не только итог, но и стартовое звено для новой образовательной деятельности и постановки новых целей. Сочетание целеполагания и рефлексии в различных видах деятельности повторяется систематически.

Именно рефлексия помогает ученику формировать желание и умение учиться, обнаруживать незнание в своих знаниях. Рефлексия является своеобразным показателем активности ученика как субъекта учебной деятельности. Рефлексия и умение учиться, сформированные в начальной школе, являются основой для становления зоны ближайшего саморазвития ученика в подростковом возрасте и ранней юности [3].

В рамках выпускной квалификационной работы по теме: «Формирование приемов рефлексии младших школьников в учебной деятельности на уроках математики», мы исследовали теоретические и методические основы способов развития основных компонентов учебной деятельности, а именно учебные действия, контроль и самоконтроль, оценка и самооценка обучающихся. Для формирующего этапа эксперимента мы разработали ряд методов и приемов, которые были реализованы в ходе государственной практики.

Мы пришли к выводу о том, что развитие данных компонентов учебной деятельности невозможно без включения обучающихся в целеполагание и рефлексия на уроках, она, как и рефлексивные способности, тесно связана с другим немаловажным действием – целеполаганием. Процесс постановки целей урока или же деятельности непременно должен осуществляться, что приводит ребенку к рефлексии. Рефлексия в этом случае не только итог, но и стартовое звено для новой образовательной деятельности и постановки новых целей [4].

Взаимосвязь рефлексии и целеполагания были описаны Андриановой Г. А. на основе результатов работы специально организованной рефлексивной группы, где постановку целей ученики осуществляют под руководством педагога на разные временные отрезки: урок, домашнюю работу, учебную четверть, год. Цели учеников предполагали достижение результа-

тов в каком-то определенном виде деятельности. Затем учитель проводит мини рефлекссию по результатам деятельности. Сочетание целеполагания и рефлексии в различных видах деятельности повторяется систематически. Данная работа приводит к тому, что некоторые ребята начинают самостоятельно формулировать свои цели [2].

Цели урока, по требованиям нового стандарта, должны ставиться на каждом уроке, кроме этого, они, несомненно, должны быть конкретными, так как уроки отличаются по своему содержанию. Рефлексия в конце урока помогает выявить и закрепить результаты учебной деятельности обучающихся.

В уроки математики были включены методы и приемы, направленные на развитие самоконтроля у учащихся, как на этапе чистописания, проверки домашнего задания, объяснения новой темы, так и при выполнении различных упражнений на этапе закрепления. Так же на уроках математики на различных этапах использовались методы и приемы развития самоконтроля. Например, при проведении устного счета эффективным методом формирования навыка является проверка с помощью сигнальных карточек. Красная карточка - это неверный ответ, а зеленая - верный. При закреплении нового материала использовался метод, с помощью которого учащиеся учатся отбирать из предложенных вариантов решения предложенной задачи самый оптимальный.

Еще одной формой работы является работа с таблицами устного счёта. Детям раздают таблицы со столбиками примеров. (Табличное сложение в пределах 10, 100. Таблица умножения. Примеры могут повторяться). Учитель даёт 2 минуты для решения. Дети в тетрадь записывают только ответы. По истечении времени учитель диктует ответы, дети проверяют. После чего, каждый подсчитывает количество правильных ответов – баллов. Эти баллы записывают на обложку тетради. Так на протяжении нескольких уроков. Во-первых, ребёнок отрабатывает скорость счёта, во-вторых, контролирует изменения, в-третьих, автоматически заучивает таблицу.

Методы и приемы самоконтроля применяются при решении задач разными способами.

Взаимопроверка. На листочках подписывают фамилию того, кто решал и того, кто проверял. Дети решают, меняются листочками и проверяют.

Лист самоконтроля. После выполнения работы самостоятельно, ребёнок берёт у учителя лист самоконтроля (с ответами) и проверяет себя самостоятельно.

Зашифрованный рисунок. На листочках таблица с числами, ниже примеры. Решая пример, ребёнок закрашивает ячейку с соответствующим числом. Если работа выполнена правильно, получается рисунок.

С целью отслеживания результатов уровня сформированности адекватной самооценки младших школьников мы выбрали методику Н.Г. Лускановой «Лесенка». Предлагается лесенка из 5 ступеней. Каждый из детей

рисует себя на той ступеньке, на которой считает нужным. Этот приём использовался в конце урока на этапе рефлексии. Ученики ставят себя на одну из ступенек лесенки (ставят галочки, крестики или плюсики)

Эти приемы дают положительные результаты работы по формированию самооценки младшего школьника:

- осознанное восприятие учащимися учебного материала, понимание границ своих знаний;
- в поступках детей уже чувствуется умение предвидеть результаты их деятельности, большинство умеют прогнозировать последствия;
- уверенность в способности освоения для самореализации и самоутверждения социального опыта;
- умение оценить свое положение в системе социальных отношений «взрослый – сверстник - я»;
- повышение уровня ответственности за учебную деятельность; самооценка и самоконтроль постепенно переходят во внеучебную деятельность.

Таким образом, можно сделать вывод, что рефлексия это то средство, которое позволяет нам достичь тех метапредметных результатов о которых говорится в ФГОС. Рефлексия это тот инструмент, который позволяет нам воспитать человека – думающего, умеющего анализировать ситуацию, умеющего критически оценивать обстановку, находить пути решения, что так важно в условиях современного мира. Процесс развития рефлексивных способностей будет успешным, если формирование и развитие рефлексивной деятельности учащихся будет проводиться системно.

Литература

- 1.Федеральный образовательный стандарт начального общего образования. / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Изд-во «Просвещение», 2010, С.31. (Стандарты второго поколения)
- 2.Андрианова Г. А. Целеполагание и рефлексия в творчестве //Школа творчества: Сборник ученических работ. – Норильск, 1996. С. 14-18.
- 3.Новиков П. В. Рефлексия как фундаментальная способность учащихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 1216–1220.
4. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. – СПб: Питер, 2017. – 720с.