

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
ГОУ ВО МО «ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЦЕНТР РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА «ТЕРРИТОРИЯ ДЕТСТВА»
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ Г.О. КОЛОМНА



**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
НАЧАЛЬНОГО, ДОШКОЛЬНОГО
И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ**

**(В РАМКАХ ЮБИЛЕЙНОГО ГОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ФАКУЛЬТЕТА И ГОДА ДОБРОВОЛЬЦА И ВОЛОНТЕРА)**

**Коломна
2018**

УДК 37(063)
ББК 74я431
А43

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским
советом ГСГУ

Рецензенты:

Хэкало С.П.,

д. ф.-м. н., проректор по научной работе

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»,
Коломенский г.о. Московской области, Россия

Артамонова Е.И.

д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики МГОУ г. Москва, Россия

А43 Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации / под ред. Т. Ю. Макашиной, О. Б. Широких. – Государственный социально-гуманитарный университет. – Коломна: ГСГУ, 2018. – 203 с.
ISBN 978-5-98492-406-1

В сборнике представлены материалы VI Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции в рамках юбилейного года педагогического факультета и Года добровольца и волонтера «Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации», которая была организована кафедрами «Начальное и дошкольное образование» и «Специальное образование» ГОУ ВО МО «ГСГУ» 15–16 ноября 2018 г.

Статьи представлены в трех разделах. Первый раздел освещает теоретико-методологические основы современного образовательного пространства. Второй раздел посвящен актуальным проблемам проектирования образовательной деятельности дошкольников. Третий раздел раскрывает актуальные аспекты обучения, воспитания и развития младших школьников.

Сборник адресован научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, магистрантам, бакалаврам, специалистам сферы образования и студентам педагогических профилей.

УДК 37(063)
ББК 74я431

ISBN 978-5-98492-406-1

© ГОУ ВО МО «Государственный
социально-гуманитарный университет», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	7
Бубунец С.О. Методика обучения игре в шахматы в начальной школе для студентов педагогического факультета	7
Вознюк А.В. На пути к построению педагогической аксиоматики	10
Дружиловская О.В., Федотова М.В. Тьюторская помощь в образовательных и медицинских учреждениях	21
Дутикова Ю.С. Возможности мониторинга в профессионально-личностной подготовке будущего учителя начальных классов	24
Иванова Н.А., Смирнова О.М. Изучение растительного сообщества усадьбы Достоевских на учебной полевой практике по естествознанию студентами педагогического факультета	29
Каретникова С.М., Шульгина Ю.А. Актуальные вопросы деятельности ПМПК в современных условиях	32
Макашина Т.Ю. Библиотеки открытого доступа как средство формирования научно-исследовательских компетенций будущего педагога в современном университете	35
Новикова Г.П. Теоретические основы оптимизации непрерывного процесса физического воспитания детей и развития здорового образа жизни молодежи	38
Серебрякова Н.В. Психолого-педагогические вопросы преодоления школьной неуспеваемости в творчестве отечественных психологов 20-30-х годов XX века	44
Сорока О.Г. Подготовка будущих учителей начальных классов к формированию у воспитанников личностных и метапредметных компетенций	47
Ульянова О.И. Формирование универсальных компетенций у педагогов в процессе волонтерской деятельности в сфере социальной инклюзии	54
Фирсова Е.Ю. Интегрированная образовательная среда в формировании коммуникативной деятельности детей с нарушениями интеллекта	57
Широких О.Б. Инклюзивное образование как философия и практика современной общеобразовательной школы	60
Штыркова Т.В. Подготовка волонтеров для чемпионатов «Абилимпикс»	64
РАЗДЕЛ II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ	68

Архангельская В.Д., Торпакова Е.А. Формирование эстетическо-творческих проявлений детей посредством переплетения задач педагога и дошкольника в музыкальной игре–сказке	68
Бокатуева В.В., Халяпина О.М. «Гостевая педагогика», как одна из форм работы по воспитанию экологической культуры дошкольников	69
Галкина Л.Б., Крылова С.А. Проектно-исследовательская деятельность в инклюзивном образовании	73
Гасанова Ф.Р. Речевая деятельность детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	76
Головачева Т.В., Дворова И.В. Актуальность использования педагогических технологий с детьми раннего возраста с ОВЗ	79
Губанова Н.Ф., Галкина Л.Б. Развитие познавательного интереса у детей дошкольного возраста средствами экспериментирования	82
Данилова Т.В., Ратникова Ю.В. Игровая деятельность как средство развития воображения у детей дошкольного возраста	85
Дубовицкая Н.Е., Шевчук Е.М. Патриотическое воспитание старших дошкольников посредством проектной деятельности: "Родные улицы моего края!"	89
Иванова Г.В. Индивидуальный подход в работе с детьми с диагнозом «Аутизм»	93
Иголина С.Е., Караева А.В., Малахова Л.В. Значение экологических акций в формировании экологической культуры дошкольников	96
Казакова Е.А. , Карпенко М.Н. Педагогические условия развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста	99
Каменская О.А. Педагогическая диагностика (мониторинг) как вид деятельности музыкального руководителя в осуществлении музыкального развития детей дошкольного возраста	103
Колесникова С.И. Художественно-эстетическое развитие дошкольников через литературу, музыку, изобразительное искусство	107
Космачева Н.В., Чикаева Т.В. Педагогические условия духовно-нравственного воспитания дошкольников	110
Кочкурова Е.Н., Матвеева Е.В. Инновационные возможности музейно-педагогической технологии в учебно-воспитательном процессе начальной школы	113
Крылова О.Ю. Метод sandart. Обучение рисованию песком на световом планшете детей старшего дошкольного возраста с ОНР (3 уровень)	120
Лопандина Н.И., Петрунина С.В. Экологические музеи в детском саду	123

Рагимова В.В., Кабикова А.В. Экологическая среда территории детского сада	126
Соломатина А.А. Экологическое воспитание как важный фактор в развитии ребенка дошкольного возраста	129
Стикина Ю.В. Профилактика нарушений письменной речи у детей дошкольного возраста	132
Тарасова М.А., Юсова Л.В. Роль метода наглядного моделирования в умственном развитии дошкольников	135
Ткачева В.В. Развитие речи детей с ОНР в проектной деятельности	137
Фадина Г.В. Использование цветотерапии в коррекции речевого развития детей дошкольного возраста	140
Хромова О.В. Коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста в условиях модернизации	144
Цыганкова Ж.В. Значение логоритмики в процессе интеграции детей с ОВЗ	147
РАЗДЕЛ III. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК: АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ	151
Барская Е.А., Степнова С.М. Открытие нового знания учащимися на уроках русского языка	151
Белозерова Л.В., Семенова Е.Н., Бубнова О.В., Белозерова А.Д., Тарасенко О.Н. Создание интегрированной среды в Раменской школе-интернате, как условие повышения качества образования детей с ОВЗ	154
Бурлакова Е.С. AR как инструмент воспитания творческих способностей учащихся младшего школьного возраста на уроках английского языка	157
Виттенбек В.К., Снурицына Ю.М. Педагогические условия повышения экономической грамотности младших школьников	160
Дегтярева И.А. К вопросу о необходимости составления хрестоматии английской литературы как обучающего пособия в ГБОУ с углубленным изучением иностранного (английского) языка	165
Деев Е.Е., Кулешова Е.А. Условия организации инклюзивной образовательной среды для детей с ОВЗ в структуре общеобразовательной организации	170
Дубова М.А. Развитие речи младших школьников на материале художественных произведений Евгения Пермяка	174
Дурманова Е.К., Позднякова Т.М. Опыт в работе по развитию эмоционально-волевой сферы обучающихся с РАС	177
Климченко И.В. Возможности учебника по курсу «Окружающего мира» в реализации личностно-ориентированного обучения во 2-м классе начальной школы	179

Кузьминов Н.Н., Кузьмина А.Н. Социальное взросление младших школьников: аспект социальной готовности к школе	184
Лобачева Н.В. Внеурочная деятельность как средство формирования у младших школьников умения взаимодействовать	188
Перекальский С.А. Использование основных форм организации учебного процесса в подготовке старшеклассников к инновационной деятельности	190
Попова С.И. Модель социального конструирования гражданской идентичности школьника	194
Сведения об авторах	197

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Бубунец Светлана Олеговна
*ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет» Коломенский г.о.*
bubunets@bk.ru

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ В ШАХМАТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о важности шахматных уроков в начальной школе, приводятся нормативные документы, а также обоснована примерная последовательность освоения учебного материала. Дана характеристика основных форм учебной работы, раскрывается их развивающий потенциал.

Ключевые слова: шахматы, шахматная доска, шахматные фигуры, учебный материал.

«Изобретенье древнее индусов нам и доселе нечем заменить. О шахматы! Вы чересчур искусство, чтобы игрой обыкновенной быть. Доска. Фигурки странные. А ну-ка, сыграть попробуй, так ли уж хитро? О шахматы, вы чересчур наука, чтоб быть обыкновенною игрой. Играют старцы, юноши и дети. Их детям, внукам, правнукам – играть. Ведь не хватило двух тысячелетий, чтоб все глубины шахмат исчерпать. Как много жизни в шахматной фигуре! О шахматы! Вы – жизнь в миниатюре!» – сонет в переводе коломенского поэта Б.В. Архипцева.

Справедливо определение шахмат, данное девятым чемпионом мира Т.В. Петросяном: «Шахматы – это по форме игра, по содержанию – искусство, а по трудности овладения игрой – наука». Наданян А.С. отмечает: «Когда я изучаю тонкости ферзевого эндшпиля, шахматы – это наука; когда восхищаюсь красивой комбинацией – искусство; а когда обостряю позицию в надвигающемся цейтноте соперника – спорт».

Шахматы как обязательная учебная дисциплина на государственном уровне введена во многих странах мира.

В 1985 г. в Шахматной федерации СССР создана комиссия «Шахматы-школе» под руководством Б.С. Гершунского. Разработанная И.Г. Сухиным общеобразовательная программа курса «Шахматы школе» получила гриф «Рекомендовано» Министерства образования РФ. ВУМК для начальной школы вошли: программа, учебники, пособия для учителей, рабочие тетради, тетради для проверочных работ и задачки.

Фонд «Шахматы в школе», образовательный холдинг «Просвещение» при поддержке Международной шахматной федерации (ФИДЕ)

рекомендуют включить учебную дисциплину «Шахматы» в школы России. Однако практика показывает, что учебно-методический комплекс для учащихся начальной общеобразовательной школы «Шахматы в школе» Э.Э. Уманской, Е.И. Волковой, Е.А. Прудниковой нуждается в доработки.

С 2018 года учебного года шахматы как учебный предмет рекомендуют включать в программу начальной школы. Предмет «Шахматы в школе» должен изучаться с 1 по 4 класс по одному часу в неделю. Общий объем учебного времени составляет 135 часов (33 часа в год в 1 классе, по 34 часа в год со 2 по 4 класс). Учебный год завершается участием в турнирах и соревнованиях.

Вместе с тем, продолжается поиск наиболее адекватных для условий школы методов обучения шахматной игре. Российской шахматной федерацией в рамках проекта «Шахматный всеобуч России» в период с 1 декабря 2017 г. по 15 марта 2018 г. проведен всероссийский конкурс среди учителей начальных классов и педагогов дополнительного образования на лучшую разработку учебно-методических материалов по шахматам для начальной школы.

Преподавание шахмат в общеобразовательной школе имеет свои специфические проблемы. Главная из них – количество учащихся в классе. Накопленный опыт показывает, что даже опытный преподаватель шахмат будет испытывать трудности при наличии в классе 30 и более учащихся. Оптимальное количество обучаемых – 15 максимум 20 человек.

Вызывает вопрос начало обучения. Не все учащиеся начальных классов легко осваивают азы шахматной игры. М.В. Глуховский определил возрастные особенности обучения «Шахматы хорошо преподавать в начальных классах и делать это в течение двух лет – во втором и третьем классах. Для первоклашек это достаточно сложный предмет. А вот 8-9 лет – отличный возраст, когда ребенок и восприимчив, и не перегружен более серьезными предметами».

Для проведения занятий в начальной школе необходим специальный шахматный инвентарь. Поэтому важно познакомить студентов, будущих преподавателей с демонстрационной шахматной доской, комплектами шахмат для учащихся, шахматными часами, учебно-методическими комплексами, шахматными учебника и пособиями, компьютерными программами.

Для поддержания устойчивого интереса к занятиям, и анализа шахматных партий педагогам рекомендуется использовать обучающие компьютерные программы, например «Динозавры учат шахматам». «Шахматы рождены для интернета, а интернет рожден для шахмат» - отмечает, А.Е. Карпов.

Шахматы играют важную роль во многих произведениях литературы, кино, а иногда шахматы являются основой сюжета. Шахматный материал закрепляется благодаря применению дидактических игр, литературных произведений, мультипликационных фильмов.

Для будущих учителей начальных классов желающих освоить программу необходимо детально излагать методику проведения каждого урока. На занятиях анализируется, как использовать учебник, рабочую тетрадь. Перед изложением методики проведения каждого урока, объясняется минимальный объем шахматных терминов и сведений, которые требуются учителю.

Студентов знакомят с особенностями программного материала.

Содержание первого года обучения включает усвоение элементарных правил шахматной игры и возможностей каждой фигуры. Ученики знакомятся с историей возникновения шахматной игры, шахматной доской, фигурами, учатся выполнять различные дидактические задания, разыгрывают партии с ограниченным количеством фигур. Большое место отводится изучению «доматового» периода игры.

Содержание второго года обучения включает непосредственное обучение шахматной игре, освоение правил игры в шахматы, а также знакомство с шахматной нотацией, достижениями выдающихся шахматистов; детей учат решать шахматные задачи.

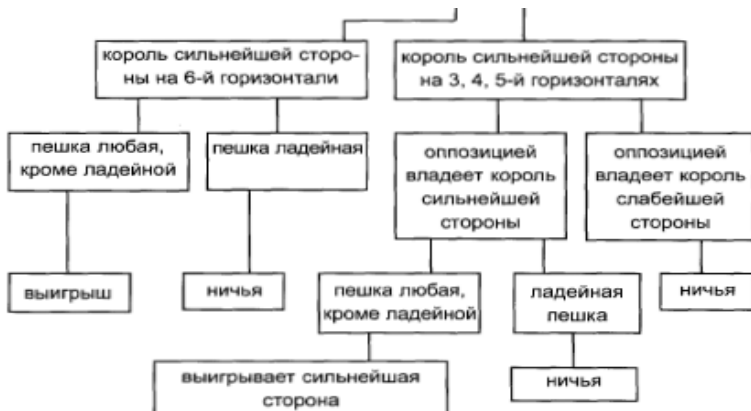
Содержание третьего года обучения включает изучение трех стадий шахматной партии: «Основы дебюта», «Основы миттельшпиля», «Основы эндшпиля». Находить несложные тактические приемы.

Содержание четвертого года обучения посвящено совершенствованию игры в миттельшпиле. Дети овладевают знаниями и навыками на уровне IV-III спортивных разрядов. Принимают участие в соревнованиях различного уровня.

Следует отметить, что совершенствование навыков игры начинается с выполнения индивидуальных заданий, как на шахматной доске, так и на диаграммах. Например, изображение ходов изучаемой фигуры на диаграмме; изображение правил взятия изучаемой фигуры; запись ходов своих и соперника алгебраической нотацией.

А.Е. Карпова и А.Б. Шингирев варианты борьбы короля с пешкой против короля представили в виде следующей схемы [1, С.104].





Результатом обучения считается умение сыграть по правилам шахматную партию, решать шахматные задачи. Записывать ходы алгебраической нотации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Карпов А.Е., Шингирей А.Б. Школьный шахматный учебник. Начальный курс. Том 1. - М.: «RUSSIANCHEESHOUSE», 2009.- 112 с.
2. Правила вида спорта «шахматы». Приказом Министерства спорта Российской Федерации от 19 декабря 2017 г. №1087.
3. Шахматы в школе. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.chess-in-schools.org>

Вознюк Александр Васильевич
 Житомирский государственный университет
 им. Ивана Франко, г. Житомир, Украина
 alexvoz@ukr.net

НА ПУТИ К ПОСТРОЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКСИОМАТИКИ

Аннотация: в статье рассматривается процедура обоснования педагогических аксиом, которые в совокупности и системном единстве составляют педагогическую аксиоматику. Процедура обоснования педагогических аксиом включает несколько путей такого обоснования: анализ основополагающих педагогических фактов, личностных качеств педагога, взглядов, теоретического наследия педагогов, разрабатывавших педагогические аксиомы. На основе процедуры обоснования педагогических аксиом сформулированы тринадцать педагогических аксиом, которые отражают наиболее важные аспекты педагогики и образования, выступают

основополагающими принципами организации педагогического знания, а также ценностно-целевыми ориентирами образовательного процесса.

Ключевые слова: педагогические аксиомы, педагогическая аксиоматика, гуманитарная природа педагогического знания, педагогические факты, личностные качества педагога, теоретическое наследие великих педагогов.

Вступление. Педагогическая аксиоматика – наименее развитый аспект педагогики, поскольку педагогика выступает наукой, в целом пользующейся классическими научными аксиомами, которые относятся к сфере движения человеческой мысли. Специфическими же педагогическими аксиомами в силу гуманитарной природы педагогического знания и его нечеткого характера можно считать многочисленные положения (теоремы, постулаты, парадигмы, законы, закономерности, принципы) педагогики, часто имеющие дополнительный друг по отношению к другу характер.

Педагогическая аксиоматика была в центре научного внимания таких выдающихся педагогов, как Ш.А. Амонашвили, Б.М. Бим-Бад, Л.С.Выготский, Дж.Дьюи, Я.А. Коменский, Ж. Г. Компейра, М. Монтессори, Ж.-Ж. Руссо, Ж. Пиаже, И.Г. Песталоцци, И.Г. Фихте, В.К. Франкена, Ф.Фребель и др. Однако до сих пор нет четкой системы педагогических аксиом.

Целью статьи является описание некоторых путей обоснования педагогических аксиом.

В целом можно говорить об определенных путях процедуры обоснования педагогических аксиом, которые в совокупности и системной единства составляют педагогическую аксиоматику.

1. Первым путем обоснования педагогических аксиом является анализ основополагающих педагогических фактов.

Отметим, что подобно тому, как основанием для классических научных аксиом (которые невозможно ни доказать, ни опровергнуть) является *практическая деятельность человека*, так и для педагогических аксиом практика также выступает основанием для их формулировки. Приведем *примеры* таких практик.

Учащихся со средним уровнем интеллекта, которую разделили на два класса. Учителю одного класса сказали, что, согласно результатам теста, в его классе все дети с высоким уровнем интеллекта. Другому учителю (такой же квалификации) сообщили, что в его классе собраны дети с низким уровнем интеллекта. В конце года провели тестирование, в результате которого дети первого учителя действительно показали более высокий уровень интеллекта.

К этому же смысловому ряду относится и *факт*, установленный учеными.

Психологи Р.Розенталь и К.Фурд в стандартном курсе экспериментальной психологии предлагали студентам обучать крыс проходить через лабиринты. Половине студентов сообщили, что у них

крысы специально выведенного вида, с прекрасными способностями к нахождению пути в лабиринте, а второй половине студентов говорили, что у них крысы специального вида, не способные справиться с этой задачей. За короткое время студенты, обучавшие "способных" крыс, достигли гораздо лучших результатов, чем студенты, обучающие "тупых" крыс [1, с. 46, 73].

Еще один пример.

В 1939 году 25-летний математик Джордж Данциг учился в Калифорнийском университете. Однажды он на 20 минут опоздал на пару по статистике. Тихонько вошел, сел за парту и завертел головой, пытаясь понять, что пропустил. На доске были записаны условия двух задач. "Ага", подумал Данциг, "ясно – это, видимо, домашнее задание к следующей паре". Студент переписал задачи в тетрадь и стал слушать профессора. Дома он трижды пожалел о том, что опоздал на пару. Задачи были действительно сложными. Дж.Данциг думал, что, вероятно, пропустил что-то важное для их решения. Однако делать было нечего. Через несколько дней напряженной работы он все же решил эти задачи. Довольный заскочил к профессору и отдал тетрадь. Профессор, Ежи Нейман, рассеянно принял задание. Да, мол, хорошо. Он как-то не смог сразу вспомнить, что не задавал студентам ничего подобного... Когда спустя некоторое время он таки просмотрел то, что принес ему ученик, у него просто глаза на лоб полезли. Он вспомнил, что действительно в начале одной из лекций рассказывал студентам условия двух этих задач. Двух неразрешимых задач. Двух задач, которые не мог решить не только сам профессор, но и остальные выдающиеся умы того времени.

На основании представленной практики можно сформулировать такую педагогическую аксиому, или принцип:

АКСИОМА. 1. Представления педагога (и в целом особенности его личности) о характеристиках / свойствах объекта педагогического воздействия, а также мотивация участников образовательного процесса могут оказывать решающее влияние на педагогический процесс и его результат.

Приведем еще два противоречащих друг другу педагогических факта. В 1997 году, в Индии Р. Блек услышал рассказ, который произвел на него неизгладимое впечатление. Один мальчик, сын сапожника, стыдился своего положения. Он много учился. После успешного окончания школы он уехал в Лондон учиться на адвоката. Ему приходилось много учиться, тяжело работать. Благодаря этому он стал известным и богатым. Однажды он приехал в отпуск к родителям и в один из дней зашел в мастерскую к отцу. Ему захотелось поработать, помочь отцу, как он это делал в детстве. Он сел, стал забивать гвозди в подошву, латать дыры. Он делал это один день, другой. Кончился его отпуск, но он продолжал это делать. Он так и не вернулся в Лондон. Он сказал, что по-настоящему счастливым, занимающимся своим делом, он чувствует себя только в мастерской отца.

Интересен также и случай с маленькой горной армянской деревушкой, из которой за 10 лет (в период до и после ВОВ) вышли 2 маршала Советского Союза (один из них – Баграмян), 12 генералов и более сотни старших офицеров. Данный факт находит объяснение в том, что жители этой деревни много лет жили в непосредственной близости с азербайджанцами, села которых граничили с армянской деревней, превратившейся, таким образом, в своеобразный анклав. Армяне круглосуточно охраняли свою деревню, вырабатывая, таким образом, мужественный характер.

Данные факты, а также множество иных фактов подобного свойства позволяют сформулировать еще одну педагогическую аксиому:

АКСИОМА. 2. Как внутренняя сущность человека (совокупность его природных задатков), так и внешние обстоятельства (реализуемые в контексте космосоциоприродной среды человеческого существования) могут оказывать на развитие этого человека решающее влияние.

2. Следующим путем обоснования педагогических аксиом является анализ основных личностных качеств педагога, имеющих аксиоматический характер.

Самым главным качеством учителя является *любовь к детям*. Если этого качества нет – учителя нет, если это качество присутствует в человеке – он учитель, поскольку любовь к детям делает человека учителем с Большой буквы, который рано или поздно усваивает весь арсенал методик воспитания и обучения. В связи с этим возникает вопрос о том, почему любовь к детям выступает краеугольным свойством/качеством учителя. Если человек любит детей, то он любит весь арсенал явлений, связанных с ранним детским возрастом. Маленькие дети как бы пребывают в раю, они по определению открыты, искренни, чисты. Не зря их иногда называют "ангелами", а Иисус Христос призывал: "будьте как дети". Таким образом, любя детей, учитель любит правду, чистоту, святость. Именно поэтому он может называться учителем и учить этой правде, святости и чистоте детей.

На этой основе сформулируем еще одну аксиому.

АКСИОМА. 3. Краеугольным качеством педагога / учителя / воспитателя является его любовь к детям, поскольку любя детей, которые по определению открыты, искренни, чисты, учитель любит правду, чистоту, святость. Именно поэтому он может называться учителем и способен учить высшей правде, святости и чистоте детей.

3. Третьим путем обоснования педагогических аксиом является анализ взглядов, теоретического наследия педагогов, разрабатывавших педагогические аксиомы.

Ш.А.Амонашвили в книге "Баллада о воспитании" пишет, что "Педагогика имеет свою аксиоматику; она составляет кладезь мудрости, на которой можно строить педагогические теории и практику... Педагогическая аксиоматика, с одной стороны, подсказывает истинную

направленность воспитательного процесса, с другой же, требует от воспитателя устремления к самоусовершенствованию" [2; 3, с. 190-193]. Далее автор предлагает ряд педагогических аксиом/принципов, почерпнутых как из своей педагогической практики, так и из всей совокупности педагогической теории, оперирующей педагогическими принципами, законами, закономерностями и др.:

Любовь воспитывается любовью.

Доброта воспитывается добротой.

Честность воспитывается честностью.

Сострадание воспитывается состраданием.

Взаимность воспитывается взаимностью.

Духовность воспитывается духовностью.

Дружба воспитывается дружбой.

Преданность воспитывается преданностью.

Сердечность воспитывается сердечностью.

Культура воспитывается культурой.

Жизнь воспитывается жизнью.

Данные аксиомы Ш.А. Амонашвили экстраполирует и на негативные социальные процессы, в которых можно зафиксировать "антипедагогическую аксиоматику": ненависть воспитывается ненавистью, злоба воспитывается злобой и т. д.

Далее автор пишет о важнейшей аксиоме, согласно которой "высшие духовно-нравственные свойства в состоянии преобразовать и перевоспитать низшие свойства":

Ненависть преобразуется любовью.

Зло преобразуется добротой.

Бессердечность преодолевается сердечностью.

Бездуховность преобразуется духовностью...

Ш.А. Амонашвили полагает, что данные аксиомы имеют односторонний характер, когда "не бывает, чтобы низшие свойства воспитывали высшие. Не бывает, чтобы ненавистью воспитывалась любовь, или злобой воспитывалась доброта".

Еще один ряд педагогических аксиом Ш.А. Амонашвили выстраивает так: *Воспитывая – воспитываемся сами. Образовывая – образовываемся сами. Уча – учимся* [2].

В целом, на основе представленных Ш.А. Амонашвили педагогических аксиом, почерпнутых им как из своей педагогической практики, так и из практики других педагогов, можно сформулировать такие аксиомы:

АКСИОМА. 4. Позитивные и негативные качества/свойства педагога и социально-педагогической среды оказывают решающее влияние на результат процесса формирования/развития подобных же качеств у объектов, на которые направлено педагогического воздействие, что обнаруживает резонансный характер последнего.

Отметим, что данная аксиома (как и все последующие) имеет

конкретизирующие ее следствия, которые Ш.А. Амонашвили называет собственно аксиомами ("любовь воспитывается любовью", "доброта воспитывается добротой", "личность воспитывается личностью" и др.).

АКСИОМА. 5. Высшие духовно-нравственные свойства педагога способны преобразовать и перевоспитать низшие свойства его воспитанников, но никогда не бывает, чтобы низшие свойства воспитывали высшие.

АКСИОМА. 6. Педагогический процесс (влияние) имеет реципроктный (резонансный, потенцирующий, усиливающий) характер, когда педагог, влияя (воспитывая, формируя, развивая) других, влияет на себя, то есть воспитывает, формирует, развивает себя, что, в свою очередь, усиливает (потенцирует) педагогический процесс и активизирует самосовершенствование (саморазвитие, самовоспитание, самоформирование) самого педагога.

Одним из первых, кто попытался разработать систему педагогических аксиом, был *Я. А. Коменский*, заложивший основополагающие (аксиоматические) принципы педагогики, которые реализуются в нескольких аксиомах.

Аксиома о развитии участников педагогического процесса как стадийного роста – движения, изменения его (ученик при этом рассматривается как "подвижная вещь") от одного состояния к другому. Эта аксиома выступает одной из основных у всех видных теоретиков и практиков (Л. С. Выготский, Дж. Дьюи, М. Монтессори Ж.-Ж. Руссо, Ж. Пиаже, И.Г.Песталоцци, И. Г. Фихте, Ф. Фребель и др.).

Аксиома свободы воли, ответственности у Я.А.Коменского реализуется в необходимости освобождения от власти авторитетов, в принятии сформировавшейся личностью самостоятельных решений.

Аксиома обучаемости, воспитуемости (способность человека быть воспитуемым и обученным).

Аксиома, согласно которой *у предоставленного самому себе человека не развивается человеческая психика как представителя Homo Sapiens*, когда разворачивание собственно человеческих наследственных форм поведения у детей не наблюдается, поскольку в среде животных человеческий ребенок в известном смысле становится волком (феномен Маугли).

В новейшее время одним из первых в явном виде логическую форму аксиом в педагогике сформулировал *Уильям Клаас Франкена (William Klaas Frankena, 1908-1994)*, профессор философии университете в штате Мичиган [4; 5], который утверждал, что ряд аксиом существования лежит в фундаменте любой педагогической теории. В связи с этим Б.М.Бим-Бад осуществил интерпретацию отмеченных выше аксиом, представив их в таком виде [6].

Аксиома уникальности человека. Комбинирование родительского наследственного материала при слиянии двух половых клеток таково, что

генотип каждого организма оказывается уникальным. За исключением монозиготных (близнецов не существует полностью идентичных генотипов).

Личность амбивалентна (противоречива). В природу человека заложены созидательные, благотворные, полезные для него лично и для общей культуры начала. Но в ее толще мы одновременно обнаруживаем и опасные пласты. В человеке обнаруживается одновременное наличие и сложное взаимодействие духовности и материальности. Дуальность человека проявляется и в антиномичности сознания, в амбивалентности чувств, ценностей и отношений, разделяемых личностью и обществом. Насквозь противоречиво индивидуальное и общественное бытие человека.

Аксиома единства в человеке наследованных, врожденных и приобретенных свойств, характеристик и особенностей. Никакая генетическая черта не может ни существовать, ни стать значимой без содействия окружающей среды. Биологически наследуемые особенности нервной системы и сомы определяют собой развитие особи только опосредствованно – через его среду.

Аксиома единства всеобщего (сущностного), особенного (свойственного данной группе людей в данное время и в данном месте) и единичного (неповторимо индивидуального) в любом человеке. Возрастная и гендерная специфика человека подчиняется той же исходной идее.

Аксиома апперцепции. Все особенности человека – конкретное сочетание мыслей, чувств, воли, мотивов, интересов, склонностей, способностей, интеллекта, привычек и др. – проявляются в его жизнедеятельности только при условии их взаимодействия с постепенно разворачивающейся и усложняющейся массой впечатлений. Все, относящееся к собственно личностным чертам, – мировоззрение человека, нравственные и этические ценности и т. п. – суть промежуточный и конечный результат развития личности во времени и пространстве ее бытия. Приобретение любого опыта личностью имеет апперцептивный характер.

Развитие душевных сил происходит в ходе и результате взаимодействия наследуемых программ роста и развития с окружающим человека миром природы, вещей, социальных установлений, с миром культуры.

Аксиома опосредствованности развития. Индивидуальный опыт каждого человека зависит от постоянно меняющихся внутренних состояний организма, от колебаний настроения и от их сочетаний с внешними обстоятельствами. Внутренние же состояния всегда заведомо различны у разных людей и нередко меняются у одного и того же человека. А последующий опыт зависит от предшествующего (аксиома апперцепции).

Аксиома орудийно-знакового опосредствования развития. Человек обретает себя только через культурные объекты – предметы, орудия и

знаковые системы. Превращение биологической особи вида "homo sapiens sapiens" в человеческую личность есть процесс присвоения индивидом богатства исторически развившейся культуры.

Аксиома разнохарактерности и непостоянства среды развития. На разных возрастных ступенях на первый план выходят разные влияния среды.

Любое свойство человеческой личности, любая способность, любой параметр характера, любой элемент мировоззрения существует в некоем разбросе. Указанная аксиома собирает все многообразие этих черт в рамки измеряемого диапазона. Иными словами, и изменчивость отдельного человека, и индивидуальные различия между людьми, и исторически происшедшие изменения человека, – все имеет свои совершенно определенные границы, которые задаются внутренними и внешними факторами его становления и развития.

Личность активна, активны душевные силы, высшие психические функции и способности человека.

Аксиома особой роли детства. Любой человек оперирует тем материалом, который заложен в него рано. Человек наделен многообразнейшими задатками влечений, которым ранние детские переживания придают направленность.

Аксиома бессознательной природы развития. Механизмы, по которым происходит становление личности, неосознаваемы.

Аксиома единства и изменчивости личности. Стабильность и одновременно изменчивость свойственна каждому. Любой индивид способен к пожизненному изменению, более того, он не может не меняться на протяжении жизни. Но он остается при этом самим собой, т. е. сохраняет некое единство личности, свое неповторимое своеобразие.

Аксиоматика воспитуемости и обучаемости.

Изданной аксиомы развития следуют идеи о возможностях, необходимости, достаточности и границах воспитания, а из постулатов воспитуемости – представления о процессе целенаправленного организованного воздействия на личность.

Человек воспитуем. При всем многообразии индивидуальных различий воспитуемостью обладает каждый ребенок – это основоположение педагогического оптимизма стало эксплицитным лозунгом прогрессивной педагогики. Способность "подаваться" воспитанию сама воспитывается, т. е. формируется по мере развития способности к произвольному вниманию, развития широты и глубины интересов, самостоятельного выбора.

Человек воспитуем пожизненно. Если мы должны констатировать уменьшение воспитуемости с возрастом и притом не плавного изменения, а скачкообразного, то все-таки мы должны признать и индивидуальную вариативность этой способности, и одновременно признать возможность тренировки и обучения даже в старом возрасте.

Степень воспитуемости зависит от 1) созревания, 2) возраста, 3) индивидуальных задатков, 4) взаимодействия с воспитателями и средой.

Обучаемость. Природа познания такова, что его методы и результаты могут передаваться от человека к человеку, усваиваться и развиваться тем, кому они переданы.

Вне этих допущений образование, как и педагогика, невозможно и не нужно. В самом деле, если кто-то от природы обладает всей полнотой совершенств и/или они становятся самопроизвольно, то воспитание и знание о нем излишни. Если же он не имеет и не может иметь ничего, то его воспитание и наука об образовании бесполезны. Но в действительности оба последние предположения в полной мере не жизненны, фантастичны, утопичны. Каждый новый жилец Земли нуждается в прививке культуры, в огранке своих способностей.

Природные задатки человека могут проявиться в нем и актуализироваться исключительно только благодаря воспитанию, упражнению, обучению, испытанию трудностями в новых ситуациях, накоплению опыта.

В этой связи Б. М. Бим-Бад приводит аксиому Ж. Г. Компейре "*Всякий закон природы человека может стать правилом его воспитания*", которая рождается в такие сентенции:

1. Природа образования – взаимодействие воспитуемых с воспитывающими.

2. Воспитание располагает средствами не воспроизводить в воспитуемых недостатков воспитателей.

3. Существуют способы образовать новые поколения более совершенными, чем поколения, их воспитывающие, т. е. существуют пути и способы приращения достоинств и совершенств.

4. Воспитание, обучение, образование – помощь более опытных, более зрелых, более сильных людей менее зрелым и опытным в движении их к принимаемым ими целям достойного людей общежития, к целям полезной для личности, семьи, общества жизнедеятельности.

5. Воспитание культуросообразно в двояком смысле: как зависимость от культуры и возможно более полный учет особенностей социализационного процесса [6].

Данные педагогические аксиомы, разработанные Я. А. Коменским, У.К.Франкена, Б.М.Бим-Бадом, Ж.Г.Компейрой, позволяют на основе обобщения сформулировать несколько педагогических аксиом.

АКСИОМА 7. Все участники педагогического процесса, как и человечество в целом, находятся в развитии и открыты обучению, воспитанию, развитию, что предполагает взаимодействие воспитываемых с воспитывающими благодаря организации социально-педагогической среды, обеспечивающей развитие, обучение и воспитание. Вне этой среды, которая выступает орудийно-знаковым агентом в совокупности культурных объектов (предметов, орудий, знаковых

систем) и усвоенных обществом законов природы (принцип природосообразности) человек как представитель *Homo Sapiens* не способен развиваться.

АКСИОМА 8. Развитие человека представляет собой гетерохронный (разбросанный во времени, неравномерный) процесс в единстве 1) разнообразных влияний внешней среды, разных сензитивных фаз развивающегося человека и 2) целостной фрактально-голограммной "канвы", единого сценария этого развития, протекающего из универсальной парадигмы развития. Данное обстоятельство приводит к тому, что, с одной стороны, любое свойство человеческой личности, любая способность, любой параметр характера, любой элемент мировоззрения существует в некоем разбросе от некоего среднего показателя, и одновременно все свойства человека составляют единую систему, кристаллизованную в фокусе единой вершины развития – свободы.

АКСИОМА 9. Процесс развития человека определяется особыми узловыми сензитивными периодами, обнаруживаемыми в фазах перехода человека из одного качественного состояния в другое, что наделяет эти фазы (особенно фазы рождения, детства, умирания) колоссальным значением в плане социально-педагогического воздействия, в том числе в контексте "метода взрыва" А.С.Макаренко.

АКСИОМА 10. Человек как свободная уникальная активная сущность характеризуется свободой воли, и поскольку человек может отвечать только за то, в отношении чего способен принимать свободные решения, свободная воля "человека свободного" (*Homo Liberi*) делает человека "человеком ответственным" (*Homo Author*), способным принимать решения и влиять на окружающий мир.

АКСИОМА 11. Человек как личность может и должен овладеть позитивными качествами (личностными новообразованиями), необходимыми для блага человека и общества, которое должно обеспечивать процесс развития у каждого человека этих позитивных, общественно значимых качеств, что предполагает системный их набор, а также позитивные пути (программу, стратегию, тактику, методы и др.) их развития и формирования у человека согласно высшим достижениям всех форм общественного сознания (науки, философии, религии, искусства, политики, морали, право). В результате чего новые поколения людей получают возможность быть более совершенными, более зрелыми, чем поколения, их воспитавшие, которые первоначально были более зрелыми и совершенными по отношению к молодому поколению. В этом контексте развития создание может превзойти своего создателя.

АКСИОМА 12. Личность (человек) как единство наследованных, врожденных и приобретенных свойств, характеристик и особенностей выступает двойственно-противоречивой сущностью, объединяющей

разные и даже антиномичные начала, взаимодействие которых на уровне целостной личности (человека) обеспечивает единство всеобщего (сущностного), особенного (группового) и единичного (индивидуального) аспектов бытия человека.

АКСИОМА 13. Развитие человека происходит в ходе и результате взаимодействия наследуемых программ роста и развития с окружающим человека миром природы, вещей, социальных установлений, с миром культуры, что обеспечивается как прямым влиянием среды на этот процесс, так и в результате апперцепции – процесса интерпретации воздействия среды через призму человеческого опыта, взглядов, субъективных интересов и др., что обнаруживает феномен опосредствованности развития человека его динамическими внутренними состояниями.

Выводы. Представлены несколько путей обоснования педагогических аксиом, выступающих как основополагающими принципами педагогического знания, так и ценностно-целевыми началами образовательного процесса [7].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Тюнников Ю.С. Педагогическая мифология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед.специальностям / Ю.С.Тюнников, М.А.Мазниченко. – М.: Гуманитар. изд центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
2. Амонашвили Ш.А. Баллада о воспитании / Ш.А.Амонашвили. – Донецк, 2008. – 93 с.
3. Амонашвілі Ш. Мистецтво рідинного виховання / Ш. Амонашвілі. – Х.: Школа, 2017. – 400 с.
4. Frankena W.K. Three historical philosophies of education: Aristotle, Kant, Dewey / W.K.Frankena. – Chicago: Scott, Foresman, 1965. – 216 p.
5. The philosophy and future of graduate education: papers and commentaries delivered at the International Conference on the Philosophy of Graduate Education at the University of Michigan, April 13-15, 1978 / edited by William K. Frankena. – Ann Arbor: University of Michigan Press, 1980. – 259 p.
6. Бим-Бад Б.М Аксиомы педагогики / Б.М. Бим-Бад. – URL: [http:// dlib.eastview.com/browse/doc/21945389](http://dlib.eastview.com/browse/doc/21945389)
7. Турбовской Я.С. Педагогическая аксиоматика / Я.С. Турбовской – М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2013. – 84 с.

*Дружиловская О.В.,
Федотова М.В.*

*ФГБОУ ВПО «Московский педагогический
государственный университет» г. Москва*

ТЮТОРСКАЯ ПОМОЩЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И МЕДИЦИНСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация: в статье представлен современный подход к подготовке специалистов в области тьюторского сопровождения. Дается представление о профессиональной деятельности тьютора в образовательных и медицинских учреждениях.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, дети с ОВЗ, инклюзивное образование

В современных условиях обучения детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья официально закреплена должность «тьютора» в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования (приказы Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 г. № 216-н и 217-н, зарегистрированные в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. под № 11731 и № 11725 соответственно), внесена в Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, в раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (приказ № 761н Минздравсоцразвития от 26.08.2010, зарегистрирован в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. N 18638).

Тьютор – специалист с высшим образованием. В российских университетах реализуются магистерские программы по тьюторскому сопровождению, а также достаточно объемные по академическим часам и практике программы переподготовки – дополнительного профессионального образования, где, помимо психолого-педагогических знаний, будущего специалист изучает медико-биологические основы дефектологии и инклюзивного образования, необходимые для понимания причин и патогенеза тех или иных нарушений психофизического развития ребенка; компенсаторных функций организма; процессов абилитации, реабилитации, социализации и адаптации.

На начальном этапе работы в обязанности тьютора включаются анализ результатов диагностики ребенка с ОВЗ, проведенной специалистами, и ознакомление с медицинской картой ребенка, утвержденным образовательным маршрутом и заключением ЦПМПК.

Обязанности тьютора также включают организацию педагогического сопровождения тьюторанта, т.е. того, кто осваивает новые для себя области знаний, умений, с привлечением всех реально доступных и возможных образовательных ресурсов. Одна из задач такого сопровождения — воспитать у тьюторанта культуру заботы о себе в

интеллектуальном и личностном аспектах, а также культуру самообразования, саморазвития. Если в ситуации сопровождения ребенка с ОВЗ это в принципе невозможно в силу объективных причин (специфики нозологии, например, ментальной инвалидности), то работа выстраивается с его семьей. Также подопечный включается в культурный контекст, близкий и понятный семье, ее ценностным установкам и замыслам.

Если мы обратимся к стандарту тьюторской деятельности [1], то увидим, что он описывает три обобщенных трудовых функции: первая связана с созданием образовательной среды; вторая с проектированием индивидуальной образовательной программы ребенка, третья – с помощью в реализации учебных проектов и исследований. Разумно, если образовательная организация выбирает и реализует полезную для конкретных условий и задач модель тьюторского сопровождения как части психолого-педагогической службы. Это работа будет так или иначе охватывать взаимодействие с родителями, реальное распределение ответственности по части реализации выбранной образовательной программы, грамотное включение семьи в жизнь школы как части образовательной истории ребенка профессионально выстроенная коммуникация между специалистами, участвующими в реализации программы и прочее.

В современных условиях образования часто происходит смешение двух разных профессиональных позиций: тьютора и помощника учителя (воспитателя), а значит, в итоге ожидания всех заинтересованных лиц: педагогов, родителей и самих специалистов-тьюторов окажутся не оправданными. Под «практикой» мы понимаем не только само по себе взаимодействие тьютора с ребенком, но и всю «цепочку», по которой это взаимодействие разворачивается. От момента обращения семьи в образовательную организацию и прохождения ребенком медико-психолого-педагогической комиссии, появления в заключении ЦПМПК «тьютора» или «тьюторского сопровождения», до составления «Должностных обязанностей тьютора» в конкретной школе или детском саду и, соответственно, их выполнения. Все это должно не входить в противоречие с утвержденным профессиональным стандартом тьютора как «специалиста в области воспитания».

Вуниверситете тьюторов готовят профессиональную деятельность по созданию специальной образовательной среды и проектированию индивидуальной образовательной программы ребенка, а также взаимодействию с его семьей. Специалист может выявить актуальные задачи, преобразовать их в образовательный запрос, провести консультацию с семьей по вопросу реализации данных задач, составить план действий и список необходимых ресурсов для каждого пункта плана.

Тьюторские подходы – это выявить проблему, разложить ее на конкретные шаги по решению задачи и подобрать «ресурсы», которые должны быть занесены в ресурсную карту. Картирование как современное

дидактическое средство совместной работы тьютора и тьюторанта отражает возможные направления индивидуального образовательного маршрута, пространство тьюторанта, его самоопределение и цели, образовательные ресурсы среды. Ресурсная карта – это дидактическое средство, включающее в себя методы, формы и средства, используемые в процессе обучения. Карта имеет следующие характеристики: пространственную организацию объектов, указание на соразмерность или несоразмерность объектов и включение их в общую систему.

Помимо этого, тьютор проводит консультации с возможностью промежуточной (например, по телефону или электронной почте) чрезвычайно сжатой коммуникации – от 3-х до 5-ти минут. (В эти промежутки специалист имеет возможность получить обратную связь: услышать, как продвигаются дела, какие конкретные действия, которые мы будем вместе планировать, выполнены) [2].

Таким образом, в условиях современного образования тьютор может помочь ребёнку в работе с «личностной ресурсной картой» как основой для дальнейшего построения им своей собственной индивидуальной образовательной программы.

Рассмотрим значение тьютора в госпитальных условиях. По данным Морозовской больницы в Москве в 2016 году госпитализировалось 317286 детей. Несмотря на тенденцию развития стационароразмещающих технологий (таких как дневной стационар, стационар на дому) и сокращение сроков госпитализации, в ряде случаев без длительной госпитализации обойтись нельзя. Изменения привычной обстановки, в том числе госпитализация, сказываются на детях раннего возраста от 6 месяцев до 2 лет. Огромным плюсом является возможность совместной госпитализации с ребенком любого возраста родителей или других совершеннолетних родственников, которую регулирует Федеральный Закон "Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации".

В идеале тьюторское сопровождение семьи ребенка, требующего госпитализации, должно начинаться на этапе подготовки к плановой госпитализации. Этапы тьюторского сопровождения семьи и ребенка при госпитализации:

1. Этап подготовки к госпитализации. Предполагается создание с родителями памятки с рекомендациями по подготовке ребенка. Обсуждение вопроса о возможности совместной госпитализации матери или других родственников и подготовка к ней. Обсуждение возможностей и способов облегчения ухода за ребенком в стационаре, выявление интересов и формирование индивидуальных рекомендаций по развивающему уходу, возможности организации досуга при необходимости постельного режима. По результатам консультации составляется памятка-план.

2. Этап госпитализации. Необходимо создать современное образовательное пространство, адаптированное в соответствии с профилем

стационара. Создание мобильных игровых модулей для перемещения в палаты. Возможность использования дистанционных образовательных технологий, в том числе с возможностью объединения нескольких палат в одну сеть. Сопровождение детей, госпитализированных без родителей, включение родителей в программу развития ребенка во время посещений. Обсуждение целевых ориентиров образования в дошкольном возрасте (в соответствии с ФГОС дошкольного образования).

3. Сопровождение после выписки из стационара. Разработка примерного образовательного маршрута, продолжение проектной деятельности, организация обмена опытом по нахождению с ребёнком на стационарном лечении между родителями на форуме.

Таким образом, для адаптации к измененным условиям необходима помощь специалиста, имеющего междисциплинарный уровень знаний и ориентированного в различных образовательных пространствах. В сопровождение детей с ОВЗ также включается образовательный маршрут и для родителей, в котором отражены методы медико-психолого-педагогического взаимодействия с ребенком и специалистами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Приказ Минтруда России от 12.04.2017 N 351н "Об утверждении профессионального стандарта "Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам или лицам с ограниченными возможностями здоровья" (Зарегистрировано в Минюсте России 04.05.2017 N 46612).

2. «Профессия «тьютор». Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М. М.-Тверь: «СФК-офис». – 246 с.

Дутикова Юлия Сергеевна
ГОУ ВО МО "Государственный социально-
гуманитарный университет» Коломенский г.о.
jilyadut@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ МОНИТОРИНГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация: в данной статье рассматриваются возможности использования системы мониторинга в изучении вопросов профессионально-личностной подготовки учителя начальных классов.

Ключевые слова: профессионально-личностная подготовка, диагностика, образование, педагог, учитель начальных классов, мониторинг.

Как показывает ретроспективный анализ литературы, проблема диагностики профессиональной подготовки учителя в истории и теории педагогики решалась преимущественно применительно к сформировавшемуся профессионалу, осуществляющему свою профессиональную деятельность в работе с детьми [1]. Вместе с тем, профессионально значимые ценностные ориентации и личностные качества начинают формироваться еще в школе, задолго до поступления в вуз. Поэтому, опираясь на существующие в науке подходы, и исходя из концепции нашего исследования, мы считаем, что возможности мониторинга, при изучении вопросов подготовки учителя начальных классов, достаточно важны, особенно это актуально в вузовском этапе [2], [3].

Кроме того, значимыми для нашего исследования являлось использование тех методик, которые были направлены на выявление изменений в ценностном и личностном компонентах профессионально-личностной подготовки к будущей профессии. Для этого мы использовали такие методики, как «Диагностика уровня профессиональной направленности студентов» (УПН) Т.Д. Дубовицкой, методика определения уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций студентов педагогического вуза А.М. Булынина. Для изучения мотивов выбора профессии учителя начальных классов (у студентов первых – третьих курсов) мы использовали опросник - анкету «Ваше отношение к получаемой профессии учителя начальных классов» [4], [5].

Анализ результатов определения уровня профессиональной направленности (УПН) показал, что высокие показатели УПН (уровень профессиональной направленности) соответствуют 1, 2 и 5 годам обучения в педагогическом вузе, а на 3 и 4 годах обучения происходит переоценка ценностного (мотивов, ориентаций) и личностного (собственных возможностей) компонентов, разочарование в будущей профессии, поэтому УПН снижается и переходит на средний и низкий уровень педагогической (профессиональной) направленности.

Для более глубокого и целенаправленного изучения причин, которыми руководствовались студенты при выборе профессии учителя начальных классов и анализа происходящих изменений в отношении к получаемой профессии в процессе обучения, нами было проведено анкетирование 1-3 курсов очной формы обучения. Всего в анкетировании приняло участие около 90 человек. Анкета состояла из 3-х блоков: выбор профессии, обучение в вузе, представление о профессии. В данной статье мы бы хотели проанализировать результаты двух первых блоков.

Данные первого блока анкетирования показывают, что 60% студентов определились с выбором профессии в старших классах школы; 24% - накануне поступления в вуз; 11% - задолго до окончания школы; 5% - вообще затрудняются ответить. Такие показатели свидетельствуют о том, что большинство студентов определилось с выбором своей будущей

профессии только в старших классах школы, и только у 11% студентов желание получать образование по данной профессии возникло задолго до окончания школы. Эти данные говорят о том, что у 11% студентов присутствует устойчивая педагогическая направленность.

Основными преобладающими причинами, которыми руководствовались студенты при выборе профессии учителя начальных классов, преобладающими являлись: получить диплом о высшем образовании (23%), высшее образование необходимо для получения хорошей работы (22%), устойчивый интерес к выбранной профессии (21%), получить профессию учителя начальных классов (20%). Менее всего причинами поступления на данную специальность явились: 0% - Приятно провести время; По 1% - Воплотить мечту родителей; Не хотелось сразу идти работать после школы; Другое (впечатлил концерт детей с ЗПР, направили из интерната, затрудняюсь ответить); 2% - Решил поступать, так как все идут учиться в вузы; 8% - Расширить кругозор. Последний результат показали преимущественно студенты, обучающиеся на 1 курсе. Этот показатель говорит нам о том, что первокурсники стремятся к повышению своего интеллектуального уровня, что в дальнейшем должно привести к осознанию своей будущей профессии и к получению профессиональных знаний, умений и навыков. Следует также отметить, что данный показатель является все же условным, поскольку выбор таких причин, как «Получить высшее образование» и «Высшее образование необходимо для хорошей работы», не дают основания утверждать, что студенты желают получить именно данную профессию - учителя начальных классов, хотя значимым является и тот факт, что больше всего студентов, которые хотят получить эту профессию - это студенты 1 и 3 курсов.

При сопоставлении результатов ответов студентов 1-3 курсов на вопрос «На что ориентировались при выборе профессии учителя начальных классов» следует отметить, что при выборе профессии учителя начальных классов большинство студентов ориентировались на такие характеристики, как: 42% - Мне нравится работать с детьми; 29% - Склонности, способности («Мне всегда нравилась профессия учителя начальных классов, хотелось работать учителем начальных классов»); 11% - Максимально реализовать свои задатки и способности.

В меньшей степени значимыми были следующие факторы: 0% - По рекомендации любимого учителя или из подражания ему, Другое (напишите, что именно), Затрудняюсь ответить; 2% - Внешние обстоятельства («Не смог поступить на другой профиль», «Вуз рядом с домом»); 3% - Повлияли родственники, знакомые (пример и пожелания родителей); по 4% - Было легко поступить, низкий конкурс, Привлекала общественная значимость труда учителя; 5% - Случайно, так сложилось.

Сопоставляя результаты полученных данных - ориентиров, которыми руководствовались студенты при выборе профессии учителя начальных

классов с мотивами выбора, по нашему мнению, наиболее ценными - педагогически направленными являются - интерес к ребенку как объекту будущей деятельности, склонность и способность к обучению и воспитанию детей, максимальное раскрытие этих способностей в процессе обучения.

Кроме того, мы сравнили результаты анкет «Обстоятельства, повлиявшие на этот выбор профессии», «Возможности, которые привлекают». Анализ результатов показал, что среди обстоятельств, в большей степени повлиявших на выбор педагогической профессии, доминирует устойчивый интерес к педагогической профессии и стремление получить высшее образование, а среди возможностей преобладают такие обстоятельства, как: заниматься любимым делом, желание работать с детьми, максимально реализовать свои задатки и способности.

Сравнительный анализ причин выбора и ориентиров (мотивов выбора профессии учителя начальных классов) показал неоднозначность этого выбора, следовательно, и их мотивов, поскольку заниматься любимым делом, устойчивый интерес и реализация своих способностей - это еще не значит, что студенты имеют педагогическую направленность и обладают элементарными педагогическими способностями. Однако в ходе исследования мы пришли к выводу, что не все мотивы, свидетельствующие о педагогической направленности на довузовском этапе профессионально-личностной подготовки, можно считать педагогически направленными.

Второй блок вопросов анкеты был направлен на выявление отношения у студентов к обучению в вузе. Сравнительный анализ результатов на трех курсах в отношении к получаемой профессии показал однородное соотношение по таким параметрам, как: 37% - Планируют немного поработать учителем и потом решать, подходит ли им эта профессия или нет; 35% - После окончания вуза планируют работать учителем начальных классов; 14% - Будут работать в школе при определенных условиях; 3% - Точно знают, что после окончания вуза не буду работать учителем; 8% - Затрудняются ответить. Данные результаты подтвердили наши наблюдения за теми студентами, которые выбрали данную профессию «случайно», вследствие причин, не относящихся к педагогической направленности и готовности в будущем работать по специальности.

Кроме представленных вопросов анкеты, в нее был включен вопрос, ответ на который предполагал самостоятельное высказывание студентов о получаемой профессии учителя начальных классов. Ответы студентов нами были систематизированы и представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Отношение студентов к получаемой профессии учителя начальных классов

<i>Почему некоторые выпускники после окончания педагогического вуза идут</i>	<i>Почему некоторые выпускники после окончания педагогического</i>
--	--

<i>работать в школу</i>	<i>вуза не идут работать в школу</i>
Нравится эта профессия, хочу работать в школе с детьми, хотела бы посвятить жизнь детям, это мое призвание	Маленькая зарплата, не престижная, много тратиться нервов
Очень интересная, творческая, но и ответственная профессия	Разочаровались в выборе профессии
Люблю свою профессию и детей	Выбор был случайный
Имею определенные задатки и способности	Не имею определенных качеств (терпение, сила воли т.д.)
Хочу воспитать новое поколение	Хочу получить высшее образование
Хочется научить понимать детей	Потеряла интерес к данной профессии
Приобретенные знания хочу передать ученикам	Трудная работа, большая ответственность
Исполнение мечты, осознанный выбор	Появилась другая цель в жизни
Иду по стопам родителей, пример первого учителя	Не способны заниматься обучением детей
Хочу обучать детей, помогать им учиться ориентироваться в жизни	
Достойная профессия	
Могу реализовать себя в данной профессии	
Считаю себя специалистом в этой области, знаю свои силы и возможности	

Из данной таблицы следует отметить, что позитивных высказываний о профессии учителя начальных классов намного больше, что свидетельствует о наличии у студентов педагогически ориентированной положительной позиции на данную профессию.

Описанные выше результаты мониторинга профессионально-личностной подготовки студентов показали, что проведение диагностики актуализирует процессы самоанализа, рефлексии, а также позволяет корректировать формирование значимых компонентов профессионально-личностной подготовки, их дальнейшее расширение, углубление и развитие в ходе обучения в вузе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Дутикова Ю. С.* Возможности диагностики в профессионально-личностной подготовке учителя начальных классов [Текст] / Ю. С. Дутикова // Педагогическое образование и наука. – 2017. - № 3. - С. 128 – 130.
2. *Реан, А. А.* Практическая психодиагностика личности [Текст]: учеб. пособие / А. А. Реан – СПб.: Изд-во С. – Петерб. ун-та, 2001. – 224 с.
3. *Сластенин, В. А.* Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности [Текст] / В. А. Сластенин, Н. Е. Мажар. – М.: Прометей, 1991. – 144 с.

4. *Акопов, Г. В.* Диагностика профессионального сознания [Текст]: (учебно-профессиональные установки) методическая разработка диагностической анкеты профессионального сознания студентов / Г. В. Акопов // Психология в вузе. – 2004. – № 4. – С. 3 – 38.

5. *Булынин А.М.* Профессиональное становление личности [Текст]: ценностный подход / А. М. Булынин. – Комсомольск-на-Амуре, –1996.–99 с.

*Иванова Надежда Александровна,
Смирнова Ольга Михайловна,
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет» Коломенский г.о.
n.khavlina@gmail.com
smirnova-om-57@yandex.ru*

ИЗУЧЕНИЕ РАСТИТЕЛЬНОГО СООБЩЕСТВА УСАДЬБЫ ДОСТОЕВСКИХ НА УЧЕБНОЙ ПОЛЕВОЙ ПРАКТИКЕ ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Аннотация: в статье уделяется внимание организации учебной полевой практике по естествознанию студентов педагогического факультета и овладение ими профессиональными знаниями и умениями по изучению природы родного края. Раскрываются аспекты изучения видового многообразия растительного сообщества луга.

Ключевые слова: учебная полевая практика по естествознанию; исследовательская деятельность студентов.

В соответствии с ФГОС высшего образования по направлению подготовки – педагогическое образование, профилю «начальное образование» (уровень бакалавриат) выпускники должны овладеть профессиональными компетенциями в области педагогической, проектной, исследовательской, культурно-просветительской деятельности. Одной из ключевых компетенций является: готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения поставленных задач в области образования (ПК – 11). Следовательно, на сегодняшний день актуальной остается проблема повышения эффективности процесса овладения студентами профессиональными компетенциями. Учебная (полевая по естествознанию) практика призвана содействовать профессиональной подготовке учителя начальных классов. Изучаемый курс «Естествознание» будучи основным в овладении студентами научными знаниями о закономерностях географической оболочки Земли, животном,

растительном мире, его многообразии и распространении, нуждается в подкреплении практикой, которая позволяет комплексно применить полученные знания в реальной действительности и способствует их закреплению. Кроме того, учебная (полевая по естествознанию) практика способствует преобразованию полученных знаний, умений в преподавании предмета «окружающий мир» в начальном общем образовании, решению задач по экологическому, патриотическому, духовно-нравственному воспитанию обучающихся. Практические занятия в природе содействуют углублению теоретических естественнонаучных знаний о природе, изучению краеведческих объектов, развитию умения наблюдать, оценивать состояние окружающей среды, характеризовать объекты, раскрывать экологические взаимосвязи между ними, изучать различные биогеоценозы [1]. На полевой практике студент приобретает навыки работы с атласами-определителями высших растений, справочной, энциклопедической литературой, знакомится с организацией экологического мониторинга, что «способствует формированию знаний о взаимосвязях человека с природой и ценностных установок по отношению к явлениям и процессам биосферы» [2, с.13].

В рамках учебной (полевой по естествознанию) практике студенты педагогического факультета ГСГУ включились в исследовательскую и проектную деятельность по изучению травянистых растений усадьбы Достоевских в деревне Даровое. Практическая часть проекта включала в себя три основных этапа: 1.Определение видового состава растительного сообщества. 2. Морфологическое описание растений, изготовление гербария. 3.Обработка материалов.

На первом этапе предстояло изучить видовое разнообразие травянистых растений. Разделившись на группы, студенты определили виды растений и их устойчивое сочетание (растительное сообщество). Был собран материал для гербария и выполнены фотографии растений в их естественной среде произрастания. Удалось установить, что в окрестности «Федькиной рощи» произрастают виды травянистых растений растительного сообщества луга. Характерными особенностями растительного сообщества луга являются:

- насыщенность видами растений;
- преобладание разнотравья (растений из разных семейств, кроме злаков, бобовых, и осоковых);
- расположение в низинной равнине вблизи лиственного леса, в котором среди деревьев доминируют липа, клен, дуб, береза.

С помощью атласов определителей высших растений были определены виды растений в период их цветения (в июне) [3; 4]. Было установлено, что растительное сообщество луга составляют представители следующих семейств:

- василек луговой (*Centaurea jaca*) – семейство Сложноцветные;
- герань луговая (*Geranium pratense*)– семейство Гераневые;

- подмаренник настоящий (*gallium verum*)– семейство Мареновые;
- зверобой продырявленный (*hypericum perforatum*)– семейство Зверобойные);
- иван-чай узколистый (*chamaenerion angustifolium*) – семейство Кипрейные;
- звездчатка жестколистная (*stellaria holostea*) – семейство Гвоздичные;
- колокольчик раскидистый (*campánula pátula*)– семейство Колокольчиковые;
- манжетка обыкновенная (*alchemilla vulgaris*) – семейство Розоцветные;
- черноголовка обыкновенная (*prunella vulgaris*) – семейство Яснотковые;
- гравилат речной (*geum rivale*)– семейство Розоцветные;
- короставник полевой (*knautia arvensis*) – семейство Ворсянковые;
- вербейник монетчатый (луговой чай) (*lysimachia nummularia*)– семейство Первоцветные.

Среди трав растут типичные для луга растения семейства Бобовые – клевер луговой (*trifolium pratense*), мышиный горошек (*vicia cracca*), чина луговая (*lathyrus pratensis*). Ближе к лесу произрастают сныть обыкновенная – семейство Зонтичные; чистец лесной (*Stachys sylvatica*) - семейство Яснотковые; лабазник вязолистный (*filipendula ulmaria*) – семейство Розоцветные.

В изучение растительного сообщества входило морфологическое описание травянистых растений по плану: Род, вид растения. Многолетнее / Двулетнее / Однолетнее растение. Класс. Семейство: (латинское и русское название). Отличительные особенности растения. Цветок: окраска венчика, тип околоцветника, ... Соцветие. Плод. Стебель: особенности внешнего строения. Листья: простые, сложные, листорасположение, жилкование. Подземные органы. Значение растения в природе. Описание растений позволяет не только их узнать и запомнить, но и при изучении природных сообществ в курсе «окружающий мир» раскрыть школьникам экологические связи организмов со средой обитания [5].

Познание природы родного края, использование краеведческого материала на учебной (полевой по естествознанию) практике позволяет успешно сочетать теоретическое и практическое обучение в формировании профессиональных знаний, умений у студентов, будущих учителей начальных классов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Иванова Н.А., Макашина Т.Ю.* Практикум по естествознанию: учебно-методическое пособие. – Коломна: МГОСГИ, 2012. - 75 с.

2. Комплексная экологическая практика школьников и студентов. Учебно-методическое пособие / под ред. Л. А. Коробейниковой. – СПб. : Крисмас, 2000. – 268 с.

3. Киселева К. В. , Майорова С.Г., Новиков В.С. Флора средней полосы России. Атлас-определитель. - М.,2010. – 544 с.

4. Новиков В. С. , Губанов И. А. Школьный атлас - определитель высших растений. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.

5. Смирнова О. М. Изучение природных сообществ при ознакомлении младших школьников с окружающим миром // Актуальные направления изучения человека и природной среды его обитания: междунар. сборник науч. трудов. – Коломна-Москва, 2000.- 62 с.

Каретникова Светлана Михайловна

МБДОУ детский сад №16 «Игрушка» Коломенский г.о.,

Шульгина Юлия Андреевна

МБДОУ детский сад № 32 «Аленький цветочек» Коломенский г.о.

karsw2016@yandex.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПМПК В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация: существенные изменения, происходящие в системе образования внесли значительные коррективы в деятельность психолого-медико-педагогических комиссий. В статье авторы касаются проблем реализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, психолого-медико-педагогический консилиум, специальные образовательные условия.

Изменения, происходящие в современном обществе и в системе образования, сделали необходимым расширение деятельности психолого-медико-педагогической комиссии. В настоящее время речь идёт не о комплектовании дошкольных групп и классов компенсирующей направленности. Характер форм деятельности ПМПК многообразен: диагностическое обследование; консультирование (очное и по документам); мониторинг выполнения рекомендаций и полученных результатов; аналитико-статистическая обработка материалов [1].

В целях раннего выявления отклонений в развитии детей и оказания им коррекционной помощи в Коломенском городском округе организована деятельность психолого-медико-педагогической комиссии, которая ежегодно обследуют более 1000 детей. ПМПК работает в сотрудничестве с органами и учреждениями образования, здравоохранения, бюро медико-социальной экспертизы, социальной защиты населения, комиссией по делам несовершеннолетних, общественными организациями.

Состав комиссии укомплектован высококвалифицированными специалистами. Для обеспечения деятельности ПМПК на более высоком качественном уровне обследование может проводиться с привлечением дополнительных специалистов, таких как врач-эндокринолог, нейрофизиолог, сурдопедагог, тифлопедагог и другие.

Благодаря работе по своевременному выявлению и коррекции нарушений в развитии более 90% детей дошкольного возраста, получивших необходимую помощь в детских садах, продолжают обучение в общеобразовательных школах.

Однако, деятельность ТПМПК сопряжена с определёнными трудностями.

Многие родители не видят, или не хотят видеть, проблемы в развитии своего ребёнка, либо признают проблемы, но воспользовавшись своим законным правом хотят определить ребёнка в удобное им образовательное учреждение. Педагоги также не готовы к работе с детьми, нуждающимися в создании особых образовательных условий [2]. Вместе с тем в настоящее время в муниципалитете накоплен опыт работы с детьми с ОВЗ в условиях специализированных образовательных учреждений, классов и дошкольных групп, обладающих штатом квалифицированных педагогов, способных оказать необходимую коррекционную помощь. Когда рекомендации ПМПК носили обязательный характер, это решало проблему образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, но в настоящее время, реализация инклюзивной формы обучения приобретает первостепенное значение. Больших усилий от специалистов ТПМПК требует проведение консультаций педагогов, которые не могут понять, как организовать в одном классе обучение по нескольким образовательным программам, как определить форму обучения и создать специальные образовательные условия ребёнку с ОВЗ, не нарушив при этом прав здоровых сверстников. Особое внимание уделяется организации работы по поддержке семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья. Одним из основных направлений является обучение родителей методам и технологиям психокоррекционной и психопрофилактической работы, что позволяет обеспечить преемственность проводимой работы между коррекционным образовательным учреждением и семьёй. Также организуются методические мероприятия по трансляции опыта работы с детьми с ОВЗ педагогов специализированных образовательных учреждений.

Много вопросов возникает при составлении и реализации специальных индивидуальных программ развития для детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. В данном случае ТПМПК определяет основные направления коррекционно-образовательной деятельности и социальной адаптации ребёнка, необходимые специальные образовательные условия и, при наличии заключения медицинской организации, форму обучения. Чаще - это домашняя или семейная формы.

Психолого-медико-педагогический консилиум образовательной организации определяет пути реализации рекомендаций ПМПК, выделяет необходимых специалистов [3]. К сожалению, отсутствие в штате образовательных организаций учителей-логопедов и учителей-дефектологов значительно осложняет реализацию СИПР, а механизм межведомственного взаимодействия с организациями социальной защиты населения, обладающими данными педагогам, несовершенен.

Не до конца отрегулирована организация взаимодействия с учреждениями здравоохранения. Для прохождения обследования на ТППК необходимо предоставить справку от врача-психиатра с указанием психиатрического статуса ребёнка. Врачи стараются не маскировать тяжёлые диагнозы, прибегая к расплывчатым формулировкам типа "глубокая задержка психического развития". По результатам обследования и изучения документации, представленной образовательной организацией (справки об успеваемости, характеристики и копии диагностических и контрольных работ) можно сделать вывод о наличии у обследуемого лёгкой умственной отсталости, но расхождение с диагнозом делает проблематичным определение дальнейшего образовательного маршрута. В данном случае родители, как правило, отказываются принять заключение ТППК и для решения конфликтной ситуации возникает необходимость обратиться в Центральную ПМПК. Однако, не все родители готовы это сделать, и ребёнок продолжает обучаться по образовательной программе, несоответствующей его возможностям и образовательным потребностям, что не способствует дальнейшему развитию обучающегося и делает затруднительным прохождение им государственной итоговой аттестации.

Резюмируя выше сказанное можно отметить, что в настоящее время в обществе не до конца понимается основная цель и функции ПМПК. Специалисты комиссии диагностируя ребёнка должны определить, нуждается он в создании специальных условий и смене образовательного маршрута или нет. Комиссия не решает вопросы повторного обучения, изменения формы обучения и выбора образовательного учреждения. Это решают родители совместно с органами управления образования, а ПМПК отстаивает интересы детей с особыми потребностями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Деятельность ПМПК в условиях современного образования / Сост. Сычева Н.В., Бобкова Е.Н. - Кострома, 2015.
2. Концепция инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Ставропольском крае [Электронный ресурс]: URL: <https://pandia.ru/text/78/157/57710.php> (дата обращения: 09.10.2018).
3. Грибанова Г. Психолого-педагогическая комиссия. Методические рекомендации по организации деятельности / Г. Грибанова.- 2002.

БИБЛИОТЕКИ ОТКРЫТОГО ДОСТУПА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация: в статье излагается средство формирования научно-исследовательских компетенций будущего педагога в современном университете. Даются примеры библиотек открытого доступа, широко используемые магистрантами профиля «Педагогика инклюзивного и интегрированного образования».

Ключевые слова: библиотеки открытого доступа, магистранты, современный университет, компетенции, научно-исследовательские компетенции

Модернизационные процессы последнего десятилетия, затронувшие уровни профессионального образования, оказали существенное влияние и на смену статуса высших учебных заведений. Институты трансформировались в университеты. Примером могут являться ныне университеты, бывшие институты Московской области (Государственный университет «Дубна», Государственный гуманитарно-технологический университет в г.Орехово-Зуево, Технологический университет в г.Королеве, Государственный социально-гуманитарный университет в г.Коломна и другие).

Вновь образовавшиеся университеты в эпоху постиндустриализации (в основу оценки профессионализма сотрудников положен компетентный подход) [1] человеческого общества, вынуждены примерить на себя новую модель университета, отличающуюся от модели Гумбольдтского университета [2], характеризующуюся «единым форматом научных исследований, образования и коммерциализации ноу-хау» [3].

Сформировавшись в ситуации неопределенности (uncertainty), неоднозначности (ambiguity) и конкурентоспособности (competitiveness) качество науки современного университета должно оставаться на высоком уровне.

В майском указе президента РФ Путина В. В. составлен прогноз социально-экономического развития России в разных областях, в том числе в области образования и науки. Стоят задачи по созданию центров мирового уровня на основе интеграции университетов и научных организаций и их кооперации с организациями, действующими в реальном секторе экономики. Поэтому призывом к действию современных

университетов является «привлечение студенческой когорты к научно-исследовательской работе (НИР), развитию навыков самостоятельного творческого исследования» [4], формированию научно-исследовательских компетенций.

На примере магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Педагогика инклюзивного и интегрированного образования» (ГСГУ, г. Коломна), мы можем констатировать, что в этом аспекте ведется серьезная и кропотливая работа.

На протяжении двух с половиной лет обучения, магистранты работают над выбранной темой ВКР (магистерской диссертацией). В индивидуальном плане научно-исследовательской работы магистранта прописываются этапы работы; учитывается личный опыт магистранта, накопленный в ходе прохождения им трех производственных практик, таких как, практика по освоению профессиональных компетенций и навыков профессиональной деятельности в количестве двух и практика преддипломная (3 и 4 семестры); осуществляется работа над написанием статей и публикация их в сборниках молодых ученых (например, сборник ГСГУ «Начало»), сборниках конференций разного уровня (Всероссийские конференции, Международные конференции) и формата (очные, заочные); принимается активное участие в конкурсах молодых исследователей. Подтверждением тому, являются полученные дипломы 1 и 2 степени Поповым И. и Антоненковой А. – магистрантами 2 курса за участие во Всероссийском (с международным участием) конкурсе научно-исследовательских работ «Творчество в науке, искусстве, профессии», проходившего на базе Белгородского государственного института искусств и культуры (март 2018 г.), а также участие в XII Всероссийском конкурсе студенческих научных публикаций «Современные проблемы дефектологии глазами студента» в рамках Всероссийской научно-практической конференции «Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации», организованного Тамбовским государственным университетом им. Г.Р. Державина, – ноябрь 2018.

Неоценимую помощь магистрантам в работе над раскрытием темы ВКР (магистерской диссертацией) оказывают библиотеки открытого доступа, такие как «КиберЛенинка» (www.cyberleninka.ru), Российская государственная библиотека (<https://search.rsl.ru/#ff=23.09.2018&s=fdatedesc>), академия Google (<https://scholar.google.ru>), электронные библиотеки, сотрудничающие с вузами.

Благодаря работе с электронными базами данных, магистрант анализирует, систематизирует и обобщает результаты научных исследований в сфере науки и образования путем применения комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач.

Многие современные исследователи (Еременко Г.В., Кисляк Е.В., Качкаева А.Г, Левченко О.И, Семочкин Д.А, Сергеев М.А, Шарабчиев Ю.Т, Яшина Л.Б. и другие) рассматривают в своих трудах актуальность использования электронных библиотек открытого доступа в разных научных областях знаний (информатика, кибернетика, коммуникация, культурология, медицина, психология, образование т. п.).

Ниже предлагаем подробнее остановиться на некоторых преимуществах электронных библиотеках открытого доступа.

В репозитории открытого доступа *КиберЛенинке* размещены полные тексты научных статей, русскоязычные научные журналы по лицензионному договору с издательствами; индексируются в GoogleScholar; научные тексты предоставляются для чтения, цитирования и скачивания бесплатно; пользоваться электронной библиотекой можно с мобильного устройства; найти необходимую информацию возможно по полным текстам научных статей, их ключевым словам и авторам. Найденная статья имеет данные об области научного знания, авторе, журнале.

Российская государственная библиотека имеет открытый доступ к зарубежным и отечественным собраниям документов, в том числе к диссертациям, авторефератам диссертаций, газетам, рукописям, серийным изданиям, стандартам, и др.

В *Академии Google* включены данные из рецензируемых научных журналов Европы и Америки, где можно найти информацию на разных языках мира по ключевому слову, набранному на английском языке с помощью оператора «» (кавычки) или двумя ключевыми словами «»AND «».

Среди электронных библиотек, сотрудничающих с нашим вузом, мы можем назвать Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU - <http://elibrary.ru>, Национальная электронная библиотека (НЭБ) - <http://нэб.рф>, East View Information Services – База данных «Издания по общественным и гуманитарным наукам» - <http://www.ebiblioteka.ru>, Электронно-библиотечная система Книгафонд - <http://www.knigafund.ru>, Электронно-библиотечная система Znanium.com - <http://znanium.com>, Российская газета - <http://rg.ru>, Электронные версии периодических печатных изданий - <http://pressa.ru/ru/catalog/abonement/free#>, Научная электронная библиотека диссертаций и авторефератов - <http://www.dissercat.com>, ЭБС «Лань» - <http://e.lanbook.com>, "Российское образование" Федеральный портал - <http://www.edu.ru>, Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов - <http://school-collection.edu.ru>, Российская государственная библиотека - <http://www.rsl.ru>. Необходимо отметить, что доступ ко всем перечисленным библиотекам активируется с компьютеров медиазала ГСГУ или с личного кабинета магистранта.

В заключение отмечаем, что электронные библиотеки открытого доступа являются средством формирования научно-исследовательских

компетенций (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 педагогическое образование (уровень высшего образования магистратура)) будущего педагога, таких как:

- способность анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5);

- готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6) [5] в современном университете.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Корпоративное обучение для цифрового мира/Под ред. Катъкало В.С., Волкова Д.Л.–Москва: АНО ДПО «Корпоративный университет сбербанка», 2017.– 200 с.

2. Макашина Т.Ю. Роль научного исследовательского общества студентов в развитии университетов третьего поколения. Образовательное пространство в социокультурном развитии личности: сборник научных статей и материалов II Всероссийской научно-практической конференции/под общей ред.Н.ф. Губановой.– Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2018. – С. 115-120.

3. Там же.

4. Виссема Йохан Г. Университет третьего поколения: Управление университетом в переходный период/ Йохан Г. Виссема: [перевод с английского]. – М.: Олимп-Бизнес, 2016. – 432 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 педагогическое образование (уровень высшего образования магистратура. [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/news/3/553>. (дата обращения 10.10.2018).

Новикова Галина Павловна
ФГБНУ «Институт стратегии развития
образования Российской академии образования»
nochuirot@rambler.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПТИМИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И РАЗВИТИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: в статье рассматривается физическое воспитание молодёжи как непрерывный процесс оздоровительной и познавательной деятельности. Указывается, что физическое воспитание как процесс,

подлежит оптимизации. Реализация поставленной цели осуществляется через разработку необходимых организационно-педагогических условий.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, физическое воспитание, оптимизация процесса физического воспитания, здоровье, здоровый образ жизни.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы № 27.8472.2017/БЧ

Современное общество озабочено здоровьем подрастающего поколения, фундамент которого закладывается в дошкольном и школьном возрасте. Интерес ученых к этой проблеме обуславливает необходимость осмысления культурных ценностей народов в их историческом аспекте, раскрытия богатейших сокровищниц национального физического воспитания.

Современная педагогика первоочередной задачей оптимизации процесса физического воспитания учащейся молодежи считает сохранение её здоровья. Многочисленные исследования физической подготовленности учащейся молодежи показывают, что наблюдается тенденция их ухудшения, что отрицательно сказывается и на их здоровье [1, 2, 3]. В воспитании и развитии учащейся молодежи наметились серьезные и противоречивые проблемы, связанные не только с неудовлетворительным физическим развитием, но и со сложившейся критической экологической обстановкой регионов; с недостаточностью физических нагрузок учащихся; с неправильным и нездоровым питанием молодежи; с ростом заболеваемости молодежи; с частыми стрессовыми ситуациями, с которыми приходится сталкиваться молодежи; с курением, приемом алкоголя, наркотиков и т.д. Последняя проблема, связанная с вредными для здоровья привычками, особенно опасна. Нездоровые привычки могут привести к девиантному поведению и, в дальнейшем, - к нарушению нравственных общественных норм. Вопросы здоровья молодежи всегда актуальны, именно поэтому необходима целенаправленная организация педагогических условий эффективного физического воспитания. По мнению педагогов, отсутствие у молодежи стремления к социально ценной деятельности, стремления к ведению здорового образа жизни, помимо социальных, присутствуют и педагогические причины. К числу педагогических причин относятся: перегрузка учебных планов Вузов, недостаточное количество занятий физкультурой и внеурочных оздоровительных и спортивных занятий. Это делает проблему физического воспитания учащейся молодежи сложной и комплексной. Тем не менее образовательные учреждения всех уровней, включая учреждения дополнительного образования, общественные, спортивные организации, предприятия, органы федерального и местного управления проводят

работу по физическому воспитанию учащейся молодежи [1]. И если показатели физической подготовленности учащейся молодежи не обеспечивают социальной мобильности и адаптивности, то стимулировать их развитие представляется возможным только в рамках целостной научно обоснованной организационно-педагогической системы [2].

Исследования ученых стран Запада (Р.Бантон, С.Германн, Г.Макдональд, А.Скривен) в последнее десятилетие направлены на пропаганду педагогики охраны здоровья человека, ее обеспечения на основе теоретическо-практических выводов и знаний, а также развитие имеющейся системы здравоохранения.

Ученые стран Содружества независимых государств (М.Я.Виленский, А.Ф.Георгиевский, П.Л.Дрибинский, А.Д.Дубачай, О.Р.Жамолдинова, Т.В.Каменская, А.Д.Карабашева, Е.А.Меньш, Г.П.Новикова, Е.А.Пипко, Г.М.Популо, О.А.Пласкина и др.) научно-педагогически обосновали вопросы развития инновационных процессов в непрерывном образовании и воспитании на основе здорового образа жизни учащихся школ общего среднего образования и студентов высших учебных заведений.

Проводились исследования в различных сферах по воспитанию духовно и физически развитого поколения, подготовке молодежи к жизни на основе развития культуры здоровой жизни. Ученые-философы, педагоги, психологи, ученые-медики исследовали вопросы сущности здорового образа жизни и его философские аспекты; философские основы взаимодействия при формировании личности образовательных учреждений и институтов гражданского общества, проблемы формирования здорового образа жизни молодых людей с ограниченными возможностями и их педагогические и психологические особенности, повышение общественно-политической активности и правовой грамотности молодежи в формировании гражданского общества совершенствование системы социальной защиты. Ученые Т.Абдуллаева, И.Жабборов, Й.Жумабоев, Х.Зиёев, Д.Кенжаева, К.Нажмидинова, К.Назаров, Д.Рахимбоева, М.Хайруллаев, М.Холматова, П.Худойбергенова, Х.Шайхова, Э.Юсупов, Н.Уринбоев, З.Кадырова и другие исследовали философские аспекты духовности, культуру личности, роль духовной культуры в повышении социальной активности личности и здоровый образ жизни. Ученые-педагоги А.Абдукадиров, Р.Джураев, Х.Ибрагимов, Г.Ибрагимова, У.Иноят, М.Иномова, З.Исмоилова, А.Исимова, С.Йўлдошева, А.Мунавваров, О.Мусурмонова, У.Махаммов, М.Махмудова, С.Нишонова, Н.Ортиков, М.Очилов, С.Очилов, К.Рискулова, Д.Рузиева, С.Турсунов, Д.Шарипова, Ш.Шарипов, Ш.Шодмонова, Н.Эгамбердиева, Э.Юзликаева. М.Курунов, Ш.Курбонви другие исследовали различные аспекты воспитания гармонично развитой личности.

Психологи-ученые М.Давлетшин, В.Каримова, З.Нишонова, Н.Сафаев, Н.Согинов, Г.Шоумаров, Э.Гозиеви другие изучили психологические

особенности образования и воспитания молодежи, вопросы психологического воздействия социальной среды и общественности.

Хотя проблемы формирования здорового образа жизни молодежи изучалась учеными различных сфер, проблема совершенствования педагогических механизмов реализации принципов преемственности и непрерывности в развитии культуры здоровой жизни молодежи не являлась предметом специального исследования.

Анализ научно-исследовательских работ, проведенных в последние годы, показывает, что проблема здорового образа жизни является научно-исследовательской проблемой медицины, философии, истории, социологии, культуроведения и педагогической науки. В исследовательских работах ученых различных областей науки раскрываются суть и содержание здорового образа жизни.

Учёные изучившие здоровый образ жизни и его эволюционные основы с медицинской точки зрения, считают, что при оздоровлении образа жизни людей с учетом биологических и социальных факторов, играющих важную роль в жизни и развитии человека, необходимо принимать во внимание питание, биоритмическое движение, наследственный и семейный, социальный факторы, окружающую среду, экологию, технический прогресс, развитие жизни и другие условия. По мнению учёных, здоровый образ жизни – это образ жизни, направленный на организацию повседневной жизни в соответствии с биологическими и социальными законами, охрану и укрепление здоровья.

В научных работах (с философской точки зрения) здоровый образ жизни исследуется в качестве акмеологического фактора, который сильно воздействует на формирование последовательных, заинтересованных отношений между людьми и обществом, государством. В них отражены идеи совершенствования здорового образа мышления и системы здорового воспитания, роль и значимость здорового образа жизни в гармоничном развитии молодежи.

Через педагогическую систему «школы оздоровления» в средних специальных, профессиональных образовательных учреждениях определено развитие валеологического подхода в образовании, критерии оценки специфических особенностей, закономерности, принципы формирования гармонично развитого, здорового поколения и педагогической системы обеспечения здоровья и уровня ее развития.

На основе валеологических научных взглядов исследованы педагогические факторы технологии здравоохранения при формировании здорового образа жизни молодежи.

В процессе исследования выявлено наличие востребованности научно-педагогических исследовательских работ по изучению подходов ученых различных сфер к проблеме здорового образа жизни молодежи, потребностей общества в гармонично, духовно развитой личности в условиях глобализации, защиты ее от вредных воздействий, к

формированию здраво мыслящей личности с широким мировоззрением. Научно-педагогически обоснованы термин культура здоровой жизни и его педагогическое содержание, составные части, критерии, определяющие уровень ее развитости у молодежи. Согласно результатам анализа, дано определение: *“культура здоровой жизни - составная часть духовного мира личности, вобравшая в себя медицинско-педагогические, духовно-просветительские знания, навыки и квалификацию о духовном и физическом здоровье, которые стали ежедневной жизненной потребностью и подразумевают пропаганду идеи здорового образа жизни”*.

Введенное в употребление *“духовное здоровье”* является высшей точкой социально-духовного совершенства, психологической гармонии личности, что включает в себя здоровое мышление и мировоззрение, здоровое сердце и язык. *Асоциально-идеологическое здоровье* является высшей точкой общественно-политического совершенства, проявлением в практической деятельности личности национальных и общечеловеческих идей, комплекса ценностей, служащих обеспечению прогресса общества.

Изучение научно-теоретической литературы и состояние практики развития культура здоровой жизни молодежи требует обращения внимания на следующие вопросы для поиска решения этой проблемы:

развитие вопроса актуальности проблемы культуры здоровой жизни;

совершенствование педагогических механизмов реализации принципов преемственности и непрерывности в развитии культуры здоровой жизни молодежи;

выявление компонентов развития и показателей развитости культуры здоровой жизни молодежи;

освещение роли и значимости духовных ценностей в развитии культуры здоровой жизни молодежи;

разработка и внедрение в практику социальных проектов, направленных на развитие культуры здоровой жизни молодежи;

разработка рекомендаций по совершенствованию содержания общественных дисциплин, обучаемых в системе непрерывного образования для развития культуры здоровой жизни молодежи; создание программ специальных курсов;

эффективное использование передовых педагогических и информационно-коммуникационных технологий в образовательно-воспитательном процессе для развития культуры здоровой жизни молодежи;

совершенствование механизма усиления педагогического взаимодействия семьи, махалли и образовательных учреждений с институтами гражданского общества при развитии культуры здоровой жизни молодежи.

Эти вопросы научно-практически обоснованы в процессе опытно-экспериментальной работы.

Научные исследования позволили разработать следующие подходы организационно-педагогических условий, обеспечивающие оптимизацию физического воспитания учащейся молодежи. В быстро развивающемся обществе необходима корректировка содержания теоретических и практических знаний и умений о физическом воспитании молодежи, требуется разработка более сложных физических упражнений с учетом увеличения физических нагрузок. Содержание физического воспитания должно быть дифференцировано с учетом интересов и способностей учащейся молодежи. В качестве эффективного средства и метода физического воспитания необходимо участие в соревнованиях. Результаты контроля должны быть представлены в метрической шкале измерений, а их оценивание осуществляться не на основе традиционной 5-балльной шкалы, а многобалльных шкал. Развитие пропагандистко-просветительской работы среди студентов по формированию ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни. Развитие деятельности педагога по стимулированию саморазвития молодежи в физическом образовании. Формирование устойчивого интереса молодежи в проведении систематических занятий физическими упражнениями и спортом.

Выводы. Обобщая результаты научного исследования, можно заключить, что выполнение разработанных организационно-педагогических условий может способствовать решению главной стратегической общественной цели – сохранение здоровья и развитие физической активности детей и молодежи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Алексеева Н.И.* Педагогические условия формирования спортивной культуры учащейся молодежи в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // *Фундаментальные исследования.* – 2015. – №2-21. – С. 4750-4754; URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=38063> (дата обращения: 28.10.2016).

2. *Селевко, Г.К.* Современные образовательные технологии: монография / Г.К. Селевко. – М.: Просвещение, 2007. – С. 295.

3. *Теория и методика физического воспитания* / под ред. Б.А. Ашмарина. – М.: Просвещение, 2010. – С. 287. \

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ 20-30-Х ГОДОВ XX ВЕКА

Аннотация: в статье проанализированы труды отечественных психологов 20-30-х годов XX века (П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна, М.М. Рубинштейна, Л.С. Выготского), посвящённые проблеме школьной неуспеваемости. Данные исследователи обосновали психолого-педагогический подход к школьной неуспеваемости, согласно которому основными её причинами являются психологические и биологические факторы, хотя значимость социальных также не отрицается. Работа в неуспевающими учащимися требует от педагога понимания психологических причин неуспеваемости и должна опираться на дифференцированный подход.

Ключевые слова: школьная неуспеваемость, школьная успеваемость, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, М.М. Рубинштейн, С.Л. Рубинштейн.

Школьная неуспеваемость представляет собой одну из наиболее сложных для решения проблем, с которой столкнулась современная педагогическая психология. Л.П. Локалова определяет школьную неуспеваемость как «несоответствие учебных успехов учащегося требованиям школьной программы» [1, с. 11]. По мнению Е.В. Таракановой, «все дети, характеризующиеся низким уровнем готовности к обучению, поддаются коррекции и развитию» [2, с. 175], поэтому исследования школьной неуспеваемости имеют прикладное значение и нацелены на поиск конкретных способов оказания помощи неуспевающим детям. Отсутствие успехов в учёбе мешает и самим учащимся, которые «болезненно переживают свою неуспеваемость, испытывая чувство неудовлетворенности, ущербности» [3, с. 8], и педагогам, так как невозможность для учащегося освоить предлагаемую ему программу становится непреодолимым препятствием для внедрения новых федеральных образовательных стандартов, инновационного изменения образовательных систем в условиях реформирования современного российского образования.

В то же время проблема школьной неуспеваемости не нова в психолого-педагогических исследованиях. Её пристальное изучение связано с именами П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна, М.М. Рубинштейна, Л.С. Выготского и других отечественных психологов, которые ещё в 20-30-х годах прошлого века начали разработку психолого-педагогического подхода к проблеме школьной неуспеваемости. Данные исследователи

«основной причиной неуспеваемости считали биологическую неполноценность ребенка» [4, с. 80], а также нарушения, задержку в его психическом развитии и предлагали ряд мер, которые способствовали бы решению проблемы неуспеваемости с учётом её психолого-биологического характера.

Цель статьи – рассмотреть подходы к вопросу школьной неуспеваемости отечественных психологов 20-30-х годов XX века и выявить особенности их исследований, наиболее актуальные с точки зрения современного состояния проблемы неуспеваемости школьников.

Л.С. Выготский старается найти психологические причины школьной неуспеваемости. Он отмечает отсутствие равенства между процессами обучения (получения учеником знаний, умений) и его развития: «Развитие не подчиняется школьной программе, оно имеет свою внутреннюю логику» [5, с. 230], при этом «обучение оказывается в основном идущим впереди развития» [5, с. 231]. Чтобы обучение было эффективным, «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития» [5, с. 237], однако в практике преподавания это весьма затруднительно, а часто и невозможно, чем и обуславливается появление школьной неуспеваемости.

Вопрос о школьной неуспеваемости стал особенно актуальным в середине 20-х годов XX века, когда в школьное образование были вовлечены практически все дети и подростки страны и стало ясно, что уровень их возможностей в освоении школьной программы может существенно различаться. Как отмечал в то время П.П. Блонский, «оказалось, что в среднем в I ступени учеников, неуспевающих по двум и более предметам..., 27% общего числа детей. Если же учитывать также неуспевающих по одному предмету, то в некоторых группах II ступени неуспевающие составляли почти весь класс, за исключением 2–3 человек» [6, с. 529]. Такая ситуация потребовала немедленного решения. П.П. Блонский заявил о неэффективности оставления неуспевающих учеников на второй год. Вместо этого он говорит о необходимости поставить слабого ученика с самого начала в благоприятные условия, как можно раньше выявлять неуспевающих, организовать для них особые дополнительные занятия, не давать неуспевающим дополнительной общественной нагрузки, создать им лучшую обстановку для занятий, развивать неуспевающих детей и других мерах [6, с. 530-532].

Подчёркивая высокое значение способностей ребёнка и особенностей его психического развития для его школьной успеваемости, С.Л. Рубинштейн отмечает, что социальные факторы, влияние среды, обстановка также немаловажны: «Различная успеваемость разных учеников может быть обусловлена многообразными причинами – интересом к учебе, который сумел вызвать педагог, предшествующей учебной подготовкой и т. п., а вовсе не только их способностями» [7, с. 578]. М.М. Рубинштейн является представителем антропологизма в

педагогике. Он рассматривал «воспитание ребенка в единстве с закономерностями развития соматических структур и влиянием наследственности» [8, с. 16], отмечая при этом неравномерность умственного развития, к примеру его активизацию в возрасте юности, когда молодой человек может начать успевать по всем предметам, по которым ранее был неуспевающим [9, с. 42]. Суть представлений М.М. Рубинштейна в гуманистическом понимании человеческой сущности, из которой вытекает необходимость осознания психологических причин школьной неуспеваемости и оказания помощи неуспевающему ребёнку.

Как видим, в преодолении школьной неуспеваемости очень многое зависит от педагога, его позитивного настроения на работу с данным контингентом учеников, его желания идти с ними вместе по трудному для них пути познания. Для педагога важно подбирать учебный материал и преобразовывать его в своих объяснениях так, чтобы он был доступен для максимального количества учащихся, причём уровень его научности не снижался [10]. Коррекцию отношения педагога к слабому ученику можно охарактеризовать как гуманизацию, так как только гуманность способна воспитать хорошего человека.

Итак, на основании исследований отечественных психологов 20-30-х годов XX века можно заключить, что среди путей преодоления школьной неуспеваемости наиболее актуальны дифференциация обучения, индивидуальный подход к неуспевающим ученикам, а также дополнительные коррекционные занятия. Каждый из неуспевающих детей заслуживает особого внимания педагога, стремящегося как понять причины его неуспеваемости, так и организовать работу по её преодолению.

Сегодня, когда проблема школьной неуспеваемости стоит особенно остро, решить её можно лишь с опорой на исследования ведущих специалистов педагогической психологии, которые ещё в 20-30-х годах прошлого века начали анализ и наметили основные пути преодоления неуспеваемости школьников. Использование достижений учёных прошлого обеспечит реализацию научной преемственности и поможет не допустить ошибок при организации воздействия на неуспевающих учеников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Локалова Л.П.* Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учебное пособие. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
2. *Тараканова Е.В.* Проблема школьной неуспеваемости и дифференциации обучения // Система ценностей современного общества. 2014. № 33. С. 169–175.

3. *Бычкова Н.В.* Способы преодоления неуспеваемости учащихся подросткового возраста на занятиях в школьном центре консультирования: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Брянск, 2004. 22 с.
4. *Колодовская Е.А.* К вопросу о различных подходах к проблеме причин школьной неуспеваемости и возможных путях её преодоления (исторический аспект) // *Учитель и время.* 2013. № 8. С.80–85.
5. *Выготский Л.С.* Собрание трудов. М.: Лабиринт, 2001. 480 с.
6. *Блонский П.П.* К вопросу о мерах борьбы со школьной неуспеваемостью // *Блонский П.П. Избранные педагогические произведения.* Изд-во АПН РСФСР, 1961. С. 529–533.
7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: СПб.: Питер, 2000. 712 с.
8. *Максименко Е.Ю., Паламарчук А.В.* Взаимодействие школы и семьи как условие развития педагогических компетенций у родителей школьников в трудах отечественных педагогов и деятелей науки // *Экономические и гуманитарные исследования регионов.* 2014. № 2. С. 14–23.
9. *Рубинштейн М.М.* Юность: по дневникам и автобиограф. записям. М.: Высш. пед. курсы при Моск. высш. техн. училище, 1928. 275 с.
10. *Крылова М.Н.* Сочетание принципов научности и доступности при преподавании русского языка // *Школа будущего.* 2013. № 5. С. 11–17.
11. *Мишина М.М., Серебрякова Н.В.* Взаимосвязь стиля семейного воспитания с успешностью учебной деятельности подростков // *Вестник Московского государственного областного университета (Электронный журнал).* 2015. № 4. <http://vestnik-mgou.ru/Articles/View/720>.

Сорока Оксана Геннадьевна

*УО «Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
soroka@bspu.by*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ У ВОСПИТАННИКОВ ЛИЧНОСТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация: в статье описаны методологические подходы, определяющие содержание и технологии подготовки будущих учителей начальных классов к формированию у воспитанников личностных и метапредметных компетенций.

Ключевые слова: компетентностный подход, подготовка будущих учителей начальных классов, личностные и метапредметные компетенции.

Подготовка будущих учителей начальных классов к формированию у воспитанников личностных и метапредметных компетенций опирается на необходимость реализации в образовательной практике одного из базовых принципов дидактики – принципа воспитывающего обучения. При определении методологических подходов к подготовке мы учитываем, границы их применимости и сущностные характеристики, определяющие идеологию и методологию решения проблемы формирования у младших школьников метапредметных и личностных компетенций.

В современных исследованиях понятие «метапредметные компетенции» не получило однозначной трактовки. Белорусскими учеными в основу разработки научно-методического обеспечения и содержания начального образования положена классификация А.Г. Асмолова [1], где в качестве ключевых заявлены личностные, метапредметные (познавательные, регулятивные и коммуникативные) и предметные результаты [2].

На основе полиподходности, тенденций развития высшего профессионального образования и сущностных характеристик метапредметных и личностных компетенций мы выделили методологические подходы, определяющие особенности подготовки будущих учителей начальных классов. В качестве основополагающего подхода к организации образовательного процесса подготовки будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных и личностных компетенций младших школьников выступает компетентностный. Ведущая роль данного подхода в модернизации педагогического образования связана с тем, что он является системным, междисциплинарным, в нем есть личностные и деятельностные аспекты, прагматическая и гуманистическая направленность.

Особенности формирования личностных и метапредметных компетенций младших школьников позволяют выделить следующие требования к уровню подготовки будущих учителей начальных классов:

- в формировании личностных компетенций:
 - владение способами мотивации учения; способами создания проблемных ситуаций, активизации творческого отношения учащихся к учебе;
 - владение способами организации рефлексивной деятельности младших школьников;
 - владение способами формирования личностного смысла учения;
 - владение технологиями контроля и оценки достижений учащихся, направленными на становление самооценки и личностной саморегуляции;
 - владение приемами формирования нравственно-этических ориентаций младших школьников;
- в формировании регулятивных учебных действий:

- владение технологией организации совместной учебной деятельности и учебного сотрудничества;
 - в формировании познавательных учебных действий;
- владение способами постановки и решения учебных задач;
 - в формировании коммуникативных учебных действий;
- владение коммуникативной культурой;
- владение неавторитарным стилем ведения дискуссии;
 - в области проектирования образовательного процесса, направленного на развитие личностных и метапредметных компетенций:
- знание особенностей развития компетенций в младшем школьном возрасте;
- умение подбирать диагностические методики и инструменты для определения сформированности компетенций младших школьников;
- умение преломить предметное содержание через задачи личностного развития;
- умение выбирать адекватные задачам формирования личностных и метапредметных компетенций формы, методы и технологии обучения;
- умение учитывать особенности образовательной среды.

Компетентностный подход реализуется в сложной взаимосвязи с личностно-ориентированным, личностно-деятельностным, контекстным, ситуационно-проблемным и задачным.

Личностно-ориентированный подход определяет мировоззрение будущего учителя начальных классов, стремящегося к фасилитации процессов личностного развития ребенка. У студентов необходимо формировать умение работать с процессами развития – человека, социума, образования, собственной личности и деятельности.

Личностно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев) предусматривает создание условий для овладения образцами и способами мышления и деятельности, для развития познавательных сил и творческого потенциала личности обучаемого. Данный подход отражает принцип единства деятельности и психики, согласно которому психика формируется и проявляется в деятельности. Любые навыки, знания, умения, любые черты личности могут быть сформированы или изменены в результате лишь собственной активности личности – деятельности, инициированной самим студентом.

Контекстный подход (А.А. Вербицкий) предполагает воссоздание в образовании предметного и социального контекстов усваиваемой студентами профессиональной деятельности [3, с. 36]. В контекстном обучении в содержание традиционного обучения добавляется и другой источник – будущая профессиональная деятельность. Она представлена в виде модели деятельности специалиста: описания системы его основных профессиональных функций, проблем и задач. Выделим основные профессиональные (трудовые) функции педагога, необходимые для

формирования личностных и метапредметных результатов младших школьников, на основе предложенного белорусскими учеными макета профессионально-квалификационного стандарта педагога [4]. В рамках контекстного подхода в предложенной матрице единиц профессионального стандарта педагога можно выделить следующие профессиональные функции учителя начальных классов по формированию личностных и метапредметных результатов младших школьников (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Профессиональные функции учителя начальных классов по формированию личностных и метапредметных результатов младших школьников

компетенции	профессиональная функция	трудовые действия	содержание действия
личностные (обеспечивают ценностно-смысловые ориентиры учащимся)	организовывать процесс обучения	ставить обучающие цели на диагностической основе	владение технологиями диагностики мотивации учения, личностных результатов учащихся; владение технологиями целеполагания на основе личностных результатов обучения; обеспечивает перевод дидактических задач в лично значимые цели учения, вовлекая учащихся в процесс целеполагания;
		проектировать процесс обучения	выбирает адекватные задачам формирования личностных компетенций формы, методы и технологии обучения; адаптирует содержание учебного материала в соответствии с уровнем

		сформированности личностной компетентности;
	реализовывать процесс обучения	умеет вызвать у учащихся интерес к учебной деятельности; адаптирует методы и технологии к различным ситуациям в соответствии с уровнем сформированности личностной компетентности;
	организовывать процесс воспитания	ставит цели на диагностической основе
	проектировать процесс воспитания	вовлекает воспитанников в процесс постановки лично значимых целей в области воспитания на основе организованной рефлексии;
	реализовывать процесс воспитания	проектирует процесс воспитания с учетом направленности личности;
	оценивать процесс и результаты воспитания	внедряет и адаптирует эффективные методы, формы и технологии воспитания с учетом направленности личности;
	создавать	формирует у обучающихся умения самоконтроля и самооценки поведения и деятельности, вовлекает их в рефлексивную деятельность;
	обеспечивать	формирует у

	развивающую образовательную среду	педагогическую поддержку развития обучающихся	обучающихся ответственность за собственное образование и развитие;
метапредметные	организовывать процесс обучения	ставить обучающие цели на диагностической основе	владение технологиями целеполагания на основе метапредметных результатов обучения; определяет и корректирует обучающие цели в зависимости от метапредметных результатов обучающихся;
		проектировать процесс обучения	выбирает адекватные дидактическим задачам формы, методы и технологии обучения с учетом требований компетентностного подхода; понимает роль межпредметных связей при отборе и конструировании процесса обучения; конструирует содержание обучения на основе межпредметных связей; адаптирует содержание учебного материала в соответствии с уровнем сформированности метапредметной компетентности;
		реализовывать	адаптирует методы и

		процесс обучения	технологии различным ситуациям соответствии уровнем сформированности метапредметной компетентности обучающихся;	к в с
		оценивать процесс и результаты обучения	адаптирует основные технологии самооценки и рефлексии, исходя из особенностей и возможностей обучающихся; вовлекает обучающихся в процесс самоконтроля и самооценки результатов учебной деятельности;	и и в и
	создавать развивающую образовательную среду	обеспечивать педагогическую поддержку развития обучающихся	формирует обучающихся ответственность за собственное образование и развитие.	у за и

Ситуационно-проблемный подход (В.В. Сериков, Н.М. Солодухо, И.С. Якиманская, А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, А.М. Матюшкин и др.) рассматривает педагогическую деятельность как самореализацию в процессе решения комплекса ситуационных методических задач и одновременно самосовершенствования профессиональных качеств будущего педагога, формирования его профессиональной компетентности. Согласно данному подходу в процесс подготовки учителей начальных классов включаются учебные ситуации, связанные с формированием личностных и метапредметных компетенций младших школьников, различных уровней проблемности.

Задачный подход (Г.О. Балл, Ю.М. Кулюткин, М.Л. Фрумкин и др.) понимается как «совокупность целей и способов организации деятельности студентов в квазипрофессиональной среде, реализуемая через методическую систему заданий, призванная оптимально решить конкретную профессионально-педагогическую проблему или ситуацию» [5, с. 9]. Данный подход выступает технологической основой педагогического процесса.

Рассмотренные нами подходы к формированию личностных и метапредметных компетенций младших школьников отражают прагматическую направленность подготовки будущих учителей начальных классов и имеют интегративную основу.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

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, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С. В. Молчанов. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. *Гулецкая Е. А.* Разработка содержания и научно-методического обеспечения для I ступени общего среднего образования с учётом преемственности и перспективности обучения в контексте компетентного подхода / Е. А. Гулецкая // Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы: мат-лы IV Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 27 октября 2016 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. Н.В. Жданович [и др.]. – Минск, БГПУ, 2017. – 386 с. – С. 70 – 73.
3. *Вербицкий А. А.* Компетентный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
4. Профессионально-квалификационный стандарт педагога и вопросы его реализации : методические рекомендации / А. В. Торхова [и др.] ; под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : БГПУ, 2018. – 140 с.
5. *Маняйкина Н. В.* «Задачный подход» в педагогической практике будущих учителей иностранного языка как условие формирования их профессиональной направленности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Маняйкина. – Екатеринбург, 2009. – 22 с.

Ульянова Оксана Ивановна
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» Коломенский г.о.
ulianova_ocsana@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об актуальности формирования универсальных (общекультурных) компетенций у педагогов путём осуществления волонтерской помощи в сфере социальной инклюзии.

Ключевые слова: универсальные компетенции, волонтерская деятельность, социальная инклюзия.

Изменение форм организации современного образовательного процесса выражается в реализации принципов открытого обучения, модульном характере обучения, новой – компетентностной системе оценки достижений и новой трактовке образовательных результатов.

Профессионализм педагогической деятельности заключается в высокой продуктивности и в гуманистической направленности педагога на развитие личности обучающихся.

Согласно современной образовательной парадигме педагоги на всех ступенях образования должны ориентироваться на развитие внутреннего мира обучающихся, на обучение их конструктивному межличностному общению, на помощь в индивидуальном росте, на формирование собственных убеждений и мировоззрения.

Педагогу необходимо решать задачи, связанные с изменениями концептуальных основ образования, произошедшим отказом от единой школы в пользу многообразия, реализацией разных типов образовательных задач, изменением методики обучения, которая становится более ориентированной на индивидуальное обучение с учётом состояния здоровья, психического и физического развития.

Универсальные или ключевые компетенции приобретают сегодня особую значимость в формировании профессионала. Эти компетенции необходимы для любой деятельности и для педагогической деятельности в особенности. Они связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире и проявляются, прежде всего, в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально-правовых основ поведения в обществе.

Актуальна проблема, возникающая на современном этапе развития образования, заключающаяся в необходимости определения эффективных путей формирования универсального высококвалифицированного педагога.

Рассматривая соотношение универсальных компетенций и непосредственно педагогической деятельности, отметим, что педагог, который осуществляет педагогическое воздействие, должен быть компетентным, разносторонним, высокообразованным.

В педагогической деятельности, помимо прямого воздействия на обучающегося или воспитываемого, осуществляется и косвенное воздействие, через личный пример педагога, его универсальные возможности.

Высококвалифицированная профессиональная деятельность педагога как субъекта педагогического процесса может осуществляться только при достаточной развитости у него универсальных компетенций. К которым, в соответствии с Федеральными государственными стандартами высшего образования по направлению подготовки Педагогическое образование относятся: способность использовать основы философских и

социогуманитарных знаний для формирования мировоззренческой позиции; способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции; способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве; способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные, культурные и личностные различия способность к самоорганизации и самообразованию; способность использовать базовые правовые знания в различных сферах жизнедеятельности; готовность поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность; способность использовать приёмы оказания первой помощи.

Одним из эффективных, на наш взгляд путей формирования универсальных компетенций, является волонтерская деятельность, осуществляемая в различных направлениях. Наиболее значимой и позволяющей сформировать большое количество, в том числе универсальных компетенций педагога, мы определяем волонтерскую деятельность в сфере социальной инклюзии.

Сегодня, важно определить при каких условиях волонтерская деятельность в сфере социальной инклюзии будет эффективным средством формирования универсальных компетенций в области педагогической деятельности.

Для этого, как мы считаем, необходимо разработать и применить модель формирования универсальных компетенций в области педагогической деятельности через волонтерскую деятельность в сфере социальной инклюзии и определить педагогические условия, обеспечивающие эффективность этого процесса.

Необходимыми условиями формирования универсальных компетенций в области педагогической деятельности при осуществлении волонтерства в сфере социальной инклюзии мы выделяем:

- изучение сущности волонтерской деятельности в сфере социальной инклюзии, её теоретических аспектов, технологий организации, критериев и показателей формирования универсальных компетенций в области педагогической деятельности;
- разработку и реализацию модели формирования универсальных компетенций в области педагогической деятельности через волонтерскую деятельность в сфере социальной инклюзии
- обеспечение педагогических условий, способствующих эффективному формированию универсальных компетенций в области педагогической деятельности через волонтерскую деятельность в сфере социальной инклюзии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. ФГОС высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Фирсова Елена Юрьевна
ГОУ ВПО «Московский государственный
областной университет» г. Мытищи
firsovaey@yandex.ru

ИНТЕГРИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: в статье рассматриваются вопрос о значении интегрированной образовательной среды в формировании коммуникативной деятельности детей с нарушениями интеллекта, раскрываются сложности развития коммуникативной сферы деятельности учащихся данной категории в связи с особенностями познавательных процессов в условиях специального (коррекционного) учреждения.

Ключевые слова: интегрированная образовательная среда, учащиеся с нарушениями интеллекта, коммуникативная деятельность.

Общение является важнейшей социальной потребностью для ребенка, создает комфортные условия жизни в обществе. Через общение ребёнок познаёт самого себя и социальное окружение. В настоящее время проблема формирования навыков общения у детей с ограниченными возможностями здоровья является особенно значимой и актуальной.

Закон об образовании гарантирует реализацию права на образование ребёнку с ОВЗ через создание необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования. В системе специального образования под «интегрированной образовательной средой» понимают специально организованную среду, моделируемую специалистом с учетом особых потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья для успешной социализации в общество [1].

Одной из категорий детей с ОВЗ являются дети с интеллектуальным недоразвитием. Основная задача в работе с детьми данной категории - максимальная адаптация их в социум. Важнейшей составляющей в этом процессе является формирование у них коммуникативных навыков общения. Проблемами формирования коммуникативной стороны речи у детей данной категории занимались такие отечественные авторы, как Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, А.Р. Малер, Л.М. Шипицина и другие. По мнению Л.С. Выготского, специфическое недоразвитие всех компонентов речи, ограниченность представлений об окружающем мире, слабость

речевых контактов, недостаточность словарного запаса обуславливают замедленное развитие коммуникативных умений умственно отсталых [2].

Согласно исследованиям В.Г. Печерского дефект, выраженный в интеллектуальном и речевом недоразвитии, специфические особенности эмоционально-волевой сферы учащихся препятствуют не только развитию коммуникативной деятельности, но и стойких коммуникативных связей, межличностных отношений [3].

Детальное рассмотрение специфики интегрированной образовательной среды в работах С. Е. Гайдукевич, К. С. Мануйлова, В. И. Панова, О. Р. Радионовой, П. И. Третьякова, Е. А. Ямбурга, В. А. Явина позволило определить, что основной задачей специалистов является обеспечение безбарьерной, адаптивной, развивающей, личностно-ориентированной образовательной среды для всех учащихся.

Для формирования коммуникативной деятельности учащихся с нарушениями интеллекта должна быть создана такая образовательная среда, которая будет адекватной возможностям и потребностям ребенка данной категории, будет способствовать профилактике ограничений, обусловленных психофизическими нарушениями, окажет стимулирующее воздействие на продвижение в развитии, поможет учащимся войти в независимую и самостоятельную жизнь.

В условиях специального (коррекционного) учреждения на протяжении всего коррекционно-образовательно-воспитательного процесса основные усилия специалистов (учителя-дефектолога, логопеда, социального педагога, педагога-психолога) направлены на развитие и активизацию речи учащихся. Прежде всего, педагогам необходимо формировать у учащихся следующие способности:

- ориентироваться в социальных отношениях и умение включаться в них;
- умение концентрировать внимание и реагировать на обращение окружающих;
- умение правильно воспринимать речь окружающих;
- умение соблюдать очередность в разговоре;
- умение решать конфликты, используя адекватные методы;
- умение применять навыки общения в повседневной жизни.

Благополучие в коммуникативном взаимодействии ведет к развитию гармоничных межличностных отношений с окружающими, формирует эмоционально волевую сферу, что позитивно сказывается на внутреннем состоянии и настроении детей. В силу своих особенностей, учащиеся с нарушениями интеллектуально развития испытывают потребности и неудовлетворенность в общении с окружающими, что часто становится причиной серьезных переживаний, негативно сказывается на становлении личности. К таким потребностям можно отнести потребности в самоутверждении, которые особенно остро проявляются в подростковом возрасте [4].

Как показывает практика, главную роль в развитии коммуникативной деятельности старшеклассников с нарушениями интеллекта приобретает социальное окружение, в котором они находятся (родители, родственники, друзья и т.д.). Следовательно, одной из главных задач специальной (коррекционной) школы является организация интегративной образовательной среды, которая всецело будет мотивировать учащихся с нарушениями интеллекта общаться, стимулировать их коммуникативную активность.

С учетом того, что на сегодняшний день задачи модернизации содержания образования требуют от образовательных учреждений изменения приоритетов целей, основными целями образования становится развитие самостоятельной гармонично-развитой личности учащегося, способной критически мыслить, принимать правильные решения, быть коммуникабельным. Таким образом, условия специального (коррекционного) учреждения предусматривают комплексную работу по формированию социально-коммуникативной деятельности учащихся, с нарушениями интеллектуального развития, занимающую главенствующие позиции интегрированной образовательной среде.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Кунцевич Т. П.* Образовательная среда как фактор социализации детей в условиях центра // Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: Пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями. Минск, 2005. С. 93–106.
2. *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. - Сб.: Издательство «Лань», 2003. - 656 с.
3. *Печерский В. Г.* Способности подростков и юношей с легкой умственной отсталостью к продуктивному межличностному взаимодействию: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. Наук / В.Г. Печерский. – Москва, 2009. – 38 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФИЛОСОФИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы реализации инклюзивного образования в контексте различного понимания философских основ инклюзии. Показана история трансформации специального образования в инклюзивное, а также причины различий между западноевропейской и отечественной философией инклюзивного образования и обусловленные этим отличиями формы интеграции детей с особыми возможностями здоровья в образовательную среду школ.

Ключевые слова: инклюзия, коррекция, нормализация, философия инклюзии, особые образовательные потребности.

Реализация инклюзивного образования в отечественной школьной практике связана, прежде всего, с действием официальной государственной политики, выраженной в основополагающих законах и концепциях, таких, как Федеральный закон № 273 "Об образовании в Российской Федерации" от 29 декабря 2012 года [1]; ратифицированная в том же году международная Конвенция о правах инвалидов [2] и других. За шесть прошедших с момента их принятия лет термины "инклюзия" и "интеграция" стали известны всем участникам образовательного процесса и ни у кого уже не вызывают удивления. Тем не менее современную ситуацию в инклюзивном образовании можно определить как противоречивую и неопределенную, что обусловлено большими материальными и интеллектуальными затратами на обеспечение существенных изменений общеобразовательного педагогического процесса.

В настоящее время недостаточно разработаны как теоретические, так и практические основы реализации инклюзии. Более того, само представление о целях и задачах обучения детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) существенно разнится в зависимости от философии участников образовательного инклюзивного процесса. Именно философия образования лиц с ограниченными возможностями здоровья как представление о наиболее общих подходах, целях и способах является главным источником и позитивных, и негативных результатов внедрения инклюзии.

Сопоставительный анализ российского и зарубежного опыта реализации инклюзивного образования, представленный в статьях и теоретических работах Н.М. Назаровой, С.В. Алехиной, Н.Н. Малофеева, Ю.В. Мельник [3,4,5], а также наши собственные выводы от ознакомления

с практикой организации его как в России, так и за рубежом позволяют увидеть очевидные различия в понимании сущности инклюзии.

В нашей стране философия образования детей с особыми возможностями до сих пор испытывает сильное влияние многолетней и глубоко укоренившейся традиции *исправления*, ставшей главным принципом советской системы специального образования. Вообще возможность осуществления коррекции, дотягивания до нормы была одной из исходных позиций не только в России, но и во всем мире при организации на рубеже XIX-XX вв. специальных учебных заведений для детей с различными особенностями развития. Однако именно в нашей стране это получило дополнительную идеологическую подпитку, связанную с представлением о решающей роли среды и воспитания в развитии личности. В соответствии с этим представлением советская действительность и школа трактовалась как единственно возможная и идеально устроенная модель бесклассового общества, в которой не могло быть детей с девиантным поведением или стойкой неуспеваемостью. Поэтому специальное образование, позволяющее изолировать детей с особенностями здоровья от остальных сверстников и общества, не "видеть" и не принимать их во внимание, задержалось в нашей стране надолго. В процессе его развития было разработано большое количество эффективных методик, приемов, средств и технологий нормализации особого ребенка, его коррекции и исправления, дающих положительные результаты. Хотя уже в то время ученые понимали недостатки такой организации образования, в частности, Л.С. Выготский, говорил о необходимости создания системы обучения, в которой ребенок с ОВЗ включался бы в общество детей с нормальным развитием. Он утверждал, что при всех достоинствах модель специального образования в России отличается тем основным недостатком, что она замыкает воспитанника в узкий круг его школы, создает закрытый мир, в котором все адаптировано к дефекту ребенка, все обращает его внимание на недостаток и не вводит его в жизнь общества. Специальная школа вместо того, чтобы освободить воспитанника из изолированного мира, вкладывает в него навыки, которые ведут к увеличению изоляции и усиливают его отчужденность [6].

Зарубежная философия отношения к детям с особыми возможностями здоровья существенно изменилась после Второй мировой войны, под влиянием европейцев, прошедших концентрационные лагеря и осознавших ужасы разделения людей по расовому или интеллектуальному признаку. Возникло новое понимание нормализации, где основные требования отнесены не к ребенку, а к условиям, в которых он существует и которые для всех должны быть одинаково человечными. Первоначальная идея такой нормализации появилась в Скандинавии, она принадлежала датскому юристу и чиновнику Нильсу Эрику Банк-Миккельсену (Niels Erik Bank-Mikkelsen), а в 1959 году принцип нормализации уже нашел отражение в датском законе о помощи лицам с

умственными расстройствами, где выдвигалась идея о том, что помощь таким людям " должна обеспечивать им как можно более нормальную жизнь". Педагогическое описание идеи спустя десять лет дал Бенгт Нирье, сформулировавший восемь общеизвестных принципов нормализации, относящихся к условиям жизни и обучения людей с ОВЗ [7].

Открытость западного мира оказала существенное влияние на быстрое распространение этой философии на многие европейские страны и Северную Америку, отказавшиеся от тотального специального образования и изоляции детей с ОВЗ, в то время как советская система образования сохранила верность коррекции. Сегодня внедрение инклюзии "сверху вниз" в нашей стране сталкивается с незрелостью менталитета общества, с привычкой оценивать индивида сравнением с эталоном, идеальным нормативным образцом, единственно возможным для всех детей. Это стремление к совершенству, позитивное по своей сути и доминировавшее в истории человечества, начиная с античности, противоречит базовой идее инклюзии - идее принятия любого человека, даже несовершенного. Изменение отношения к образованию детей с ОВЗ за рубежом привело к формированию другой философии, в которой признается, что коррекция не всегда оказывается всецельной. Зачастую результаты коррекции обеспечиваются применением жесткой дрессуры, что выглядит по меньшей мере негуманно. Поэтому еще недавно казавшаяся благой целью максимально приблизить особого ребенка идеалу, "подогнать" его под нормы и ожидания общества, в например, сделать так, чтобы он освоил обычную школьную программу сегодня сильно трансформировалась. Основной тренд изменений связан со снижением значимости, а иногда и отказом от образовательных целей в пользу социальной адаптации людей с ОВЗ. Практика образования в нашей стране еще далека от такого понимания инклюзии, поэтому все чаще мы имеем дело с интеграцией - по сути продолжением специального образования в создаваемых классах для детей с ОВЗ в стенах общеобразовательных учреждений. Здесь активно используются все наработки советской и постсоветской коррекционной педагогики, а необходимые условия образования детей с ОВЗ обеспечены по большей части только адаптированными программами. Учителя общеобразовательных школ по большей части не готовы работать с детьми с ОВЗ в силу не понимания специфики их особенностей, а педагоги - дефектологи, хорошо знающие таких детей и работающие в интегрированных классах общеобразовательных школ, за редким исключением, не готовы обеспечивать взаимодействие своих подопечных со сверстниками из обычных классов. На основании только одного этого уже можно констатировать, что образовательные учреждения еще не готовы к реализации инклюзии. Нужно формирование другой философии общества, и, в первую очередь, у самих учителей и родителей. Немаловажным фактором может стать переход от измерения

подготовленности учащегося его образовательными успехами к измерению его адаптированности к жизни. Социальная, а не образовательная инклюзия является наиболее актуальным воплощением современной философии образования. В этом отношении мы солидарны с С.В. Алехиной, считающей философию инклюзии - главным фактором обеспечения успешной практики. Эта философия ставит потребности индивида в центр всей системы его подготовки к жизни [8], поэтому в терминологии современного инклюзивного образования главным понятием становится не "ребенок с особыми возможностями здоровья", а "ребенок (человек) с особыми образовательными потребностями", что в равной степени может быть характеристикой каждого участника образовательного процесса и каждого члена общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) // Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения 13.10.2018)
2. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. N 46-ФЗ "О ратификации Конвенции о правах инвалидов: Режим доступа: <http://base.garant.ru/70170066/#ixzz5ToESNXZC> (Дата обращения 13.10.2018)
3. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы Международной научно-практической конференции / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; Редкол.: С. В. Алехина и др. М.: МГППУ, 2011 - 244 с.
4. *Сунцова А.С.* Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск, 2013. – 110 с.
5. *Мельник Ю.В.* Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.- Пятигорск, 2012 - 23 с.
6. *Выготский Л.С.* //Мышление и речь: Психика, сознание и бессознательное. М. Лабиринт – 2001. С.367.
7. *Штюрге Д.* Принцип нормализации жизнедеятельности лиц с ограничениями // Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Пособие для педагогов и родителей. 2-е изд. - Мн.: УО «БГПУ им. М. Танка», 2008.- С 10-11
8. *Алехина С.В.* Проблемы эффективного распространения идей инклюзивного образования. Режим доступа: https://www.istok-audio.com/info/articles/inklyuzivnoe_obrazovanie/problemy_effektivnogo_rasprostraneniya_idey_inklyuzivnogo_obrazovaniya (Дата обращения 13.10.2018)

ПОДГОТОВКА ВОЛОНТЕРОВ ДЛЯ ЧЕМПИОНАТОВ «АБИЛИМПИКС»

Аннотация: в статье описывается сущность конкурсов по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также рассматриваются особенности подготовки волонтеров для чемпионатов «Абилимпикс».

Ключевые слова: «Абилимпикс», волонтеры, конкурс по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

«Абилимпикс» – международное движение, основной задачей которого является проведение конкурсов по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – лиц с ОВЗ)[1].

Волонтеры - обучающиеся образовательных организаций, педагогические работники, медицинские работники, специалисты сопровождения, родители (законные представители) участников соревнований и иные лица, выразившие желание на добровольной основе стать волонтером «Абилимпикс».

Конкурсы «Абилимпикс» проводятся в два этапа.

1 этап - на уровне субъектов Российской Федерации проводятся региональные чемпионаты «Абилимпикс» - конкурсы по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ОВЗ «Абилимпикс» не менее чем по 10 соревновательным компетенциям (далее - региональные чемпионаты);

2 этап - на федеральном уровне проводится национальный чемпионат «Абилимпикс» - конкурс профессионального мастерства среди инвалидов и лиц с ОВЗ, проводимый по итогам региональных чемпионатов среди победителей не менее чем из 60 субъектов Российской Федерации.

Программа конкурсов «Абилимпикс» состоит из соревновательной, деловой, профориентационной, культурной и выставочной частей.

Соревновательная часть национального чемпионата «Абилимпикс» включает соревнования по: основным компетенциям, в которых участники демонстрируют определенные профессиональные навыки, умения, мастерство, применимые в определенной сфере профессиональной деятельности и/или направленные на развитие творческих способностей и адаптацию к жизни в обществе; презентационным компетенциям, в которых участники демонстрируют профессиональные навыки, умения,

мастерство в новых сферах профессиональной деятельности или профессиях, по которым ранее не проводились конкурсы «Абилимпикс» на федеральном или региональном уровне.

В рамках регионального чемпионата могут быть проведены соревнования по основным компетенциям, востребованным региональным рынком труда, отражающим национальные и этнокультурные особенности региона, не входящим в перечень компетенций Национального чемпионата.

Соревнования по основным компетенциям проводятся отдельно по категориям участников «школьники», «студенты», «специалисты» в соответствии с утвержденным списком основных компетенций национального чемпионата «Абилимпикс» и регионального чемпионата «Абилимпикс» для каждой категории участников.

Деловая часть программы конкурсов «Абилимпикс» ориентирована на участников и посетителей чемпионата и включает в себя мастер-классы, семинары, тренинги по личностному росту, развитию предпринимательских навыков и самозанятости, ярмарку вакансий.

Профориентационная часть программы конкурсов «Абилимпикс» содержит мероприятия по профессиональному тестированию, информированию о перспективных и востребованных для инвалидов и лиц с ОВЗ профессиях и специальностях, проведению профессиональных проб.

Культурная часть программы конкурсов «Абилимпикс» включает церемонии открытия и закрытия чемпионата, экскурсии, концерты, спектакли, в том числе с участием инвалидов и лиц с ОВЗ.

Выставочная часть программы конкурсов «Абилимпикс» включает выставки: изделий, произведенных инвалидами и лицами с ОВЗ; технических средств обучения и реабилитации для инвалидов и лиц с ОВЗ; стенды образовательных организаций и предприятий - партнеров конкурсов.

К участию в соревновательной части конкурсов «Абилимпикс» допускаются граждане Российской Федерации с инвалидностью и/или ОВЗ. К участию по категориям в соревновательной части конкурсов допускаются:

«школьники» - физические лица с инвалидностью и/или ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся по программам основного общего и среднего общего образования в возрасте от 14 лет;

«студенты» - физические лица с инвалидностью и/или ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся по программам профессионального обучения, среднего профессионального и высшего образования;

«специалисты» - физические лица с инвалидностью в возрасте до 65 лет, в том числе выпускники образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, трудоустроенные или нуждающиеся в трудоустройстве специалисты.

За участие в конкурсах «Абилимпикс» плата и оргвзносы с участников не предусмотрены. Победители конкурсов «Абилимпикс» в компетенции и категории текущего года не имеют право принимать участие в конкурсах «Абилимпикс» того же уровня следующего календарного года в той же компетенции или категории. Они могут присутствовать на площадке соревнований в качестве наблюдателей-консультантов. Порядок назначения наблюдателей-консультантов конкурсов «Абилимпикс» осуществляется на основании Положения об организации и проведении конкурсов «Абилимпикс», утвержденного рабочей группой национального чемпионата «Абилимпикс».

Победители национального чемпионата «Абилимпикс» становятся кандидатами в национальную сборную.

К участию в деловой, профориентационной, культурной и выставочной частях программы конкурсов допускаются все желающие.

Организация работы волонтерского корпуса в период проведения Чемпионата по следующим *функциональным направлениям*: транспортное сопровождение; размещение; регистрация; гардероб; навигация внутренняя (на площадке); навигация внешняя; информационная служба; помощь организаторам; деловая программа; культурная программа; работа со зрителями; церемония открытия; церемония закрытия; наградная группа; экскурсионная программа; прикрепление на площадке за компетенцией; блок питания; группа VIP; работа с маломобильной группой населения; парковка; формирование пакетов участников.

Для выявления психологической установки человека по отношению к «помогающему» (волонтеру) предлагаем провести следующее упражнение.

Предлагается игровая ситуация: участники должны представить себя в виде цветов в саду (или овощей, фруктов). Однако хозяин этого сада не очень увлечен цветами, поэтому редко их поливает, удобряет, рыхлит, т. е. очень мало заботы проявляет к ним. Если так будет продолжаться и дальше, Вы можете погибнуть. Но вы необычные цветы, у Вас есть волшебное свойство-Вы можете «приходить» в сон к человеку. Но это свойство можно использовать только один раз.

Участникам необходимо ответить на вопросы:

1. Воспользуетесь ли Вы этим свойством, чтобы прийти в сон к своему нерадивому хозяину?
2. Если да, то как быстро Вы этим воспользуетесь?
3. Что Вы скажете своему хозяину?

Участники с помощью предложенных вопросов выявляют свою точку зрения относительно того, как другие должны себя вести, если человеку (самому участнику) требуется помощь. Эта позиция может раскрываться через категории: «должен / не должен» (когда другие обязаны / не обязаны мне помочь), «могу / не могу» (когда другие помогают только имея для этого возможности), «желание» (когда помощь основывается на искреннем желании человека).

Результаты упражнения позволяют лучше понять:

– какая установка сложилась у человека по отношению к «помогающему» (волонтеру), какая социальная роль ожидается от него.

Дополнительно при обсуждении можно коснуться вопроса о том, в каких ситуациях и в какой форме следует высказывать свою просьбу о помощи.

Волонтеры - это сплоченная команда. Для того, что бы это почувствовать, можно сделать следующее упражнение «Наше дыхание». Все волонтеры команды встают. Пространство вокруг должно быть свободным. Правая нога ставится вперед, а левая- назад. Делаем одновременно глубокий вход, одновременно переносим вес тела на правую ногу, руки через стороны поднимаем вверх. Выдох- вес тела переносим на левую ногу, руки через стороны вниз. Повторяем вход и выдох 15 раз. Очень важно, что бы все участники упражнения делали команды синхронно. Затем мы дополняем упражнение «Биением сердца». Когда делаем вдох – топаем правой ногой, выдох - левой. Повторяем это еще 15 раз.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Концепция проведения конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс» на 2017-2020 годы

РАЗДЕЛ II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Архангельская Виктория Дмитриевна,
Торпакова Елена Александровна
ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет
им. И. Канта» г. Калининград, Россия
tory1331@yandex.ru
elena_kgl@inbox.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКО-ТВОРЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ «ПЕРЕПЛЕТЕНИЯ» ЗАДАЧ ПЕДАГОГА И ДОШКОЛЬНИКА В МУЗЫКАЛЬНОЙ ИГРЕ–СКАЗКЕ

Аннотация: в тезисах рассматривается вопрос о формировании эстетическо-творческих проявлений детей дошкольного возраста через музыкальную игру-сказку, описываются задачи воспитателя и дошкольника в процессе данного формирования.

Ключевые слова: музыкальная игра-сказка, задачи, педагог, дошкольник, эстетическо-творческие проявления.

В Приказе Министерства образования и науки РФ прописаны 10 образовательных областей, среди которых обозначена «Музыка», где педагогическим составом должны решаться дидактические, методические и воспитательные задачи [1]. В дошкольной образовательной организации можно говорить о «переплетении» задач воспитателя и дошкольника в процессе формирования эстетическо-творческих проявлений через музыкальную игру-сказку. Здесь основной установкой является соотнесение игровых действий с музыкальными характеристиками образов сказки.

Представим педагогические задачи воспитателя: формирование первичных знаний, умений и навыков в музыкальном воспитании; развитие музыкальных и творческих способностей через ход игры исполнительской и творческой деятельности; развитие эмоциональной отзывчивости, сенсорных способностей; оказание помощи детям при выражении своих впечатлений и эмоционального настроения; содействие возникновению, первоначальному проявлению и развитию музыкального вкуса; формирование певческого аппарата через развитие слуха, воспитывая интерес к музыке; развитие творческой активности во всех видах музыкальной деятельности; формирование самостоятельности к импровизации, музицированию, напеванию, танцевальности; подбор ярких образных музыкальных характеристик для игр-сказок; раскрытие образного потенциала в передаче детьми персонажа.

Обозначим задачи дошкольника во время обучения музыкальной игры-сказки: передать чувства, отношения героев сказки и отношение ребёнка к происходящему в сказке, к звучащей музыке; соотнести игровые действия с музыкальными характеристиками образов сказки; выразительно сыграть свою роль; прочувствовать музыкальный образ, создать его в ритмопластике; запомнить правила игры; научиться вслушиваться в музыку; запомнить музыкальные образы; запомнить музыку; научиться играть на детских музыкальных инструментах.

Единение и выполнение вышеперечисленных задач, несомненно, поможет выразить ребёнку свое собственное отношение к происходящему в сказке, прочувствовать музыку, выразительно сыграть свою роль.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования»: от 23 ноября 2009 г. № 655.

*Бокатуева Виктория Вячеславовна,
Халыпина Ольга Михайловна
МБДОУ компенсирующего вида
детский сад № 40 «Солнышко» Коломенский г.о.
alter-veritas@yandex.ru*

«ГОСТЕВАЯ ПЕДАГОГИКА», КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье представлен опыт работы педагогов в рамках «Гостевой педагогики», как формы общения и совместной деятельности детей разных возрастов и взрослых в различных социальных ситуациях, в том числе и в воспитании экологической культуры дошкольников.

Ключевые слова: «Гостевая педагогика», экологическая культура, социализация.

Экологическое воспитание ребенка помогает реализовать важную педагогическую идею - воспитание гармоничной, грамотной, творчески активной и социально адаптированной личности, способной чувствовать и понимать внешний мир, чутко и с любовью относиться к природе, ценить и беречь ее.

Так как человек выступает как часть природы, без которой он не может существовать, то неотъемлемой составляющей экологического образования детей является социокультурный компонент [1].

В нашем детском саду используется одна из форм образования и социализации детей дошкольного возраста – «Гостевая педагогика», которая

предполагает использование разнообразных форм взаимодействия детей и взрослых на различных уровнях.

1. Направление «дети – дети» предполагает объединение детских групп (сверстников и разновозрастных групп) для проведения различных мероприятий, наставничества, объединения для совместной деятельности в зависимости от своих интересов и склонностей в рамках реализации проектов или работы тематических кружков.

Дети старшей группы «Гвоздички» стали наставниками для младшей группы «Ландыши». Свое тесное знакомство мы начали с подготовки и проведения мероприятий, наиболее приближенных к традиционным.

Одной из эффективных форм организации экологической работы с детьми, мы считаем, проведение разнообразных экскурсий в природу, где ребенок знакомится с окружающим миром в естественной обстановке, непосредственно видя, слыша, осязая. Они помогают реализовать очень важную педагогическую идею – воспитание ребенка через общение с природой и предметный мир. А самое главное, дети учатся находиться в социуме. Такой подход способствует сотрудничеству, эмоциональному, психологическому сближению взрослых и детей.

В ходе экскурсий мы объясняем детям, что экосистема Земли зависит от поступков и жизнедеятельности человека. У дошкольников формируются чувства сопереживания, бережного отношения к окружающему миру, углубляются знания о необходимости сохранности и прумножения богатства родной планеты [2]. Все это закладывает основы патриотизма и способствует формированию норм правильного социального поведения и принятию их как справедливых, необходимых и полезных. Кроме того, экскурсии на природу, в музеи выступают как экспериментальная площадка, где у ребенка есть возможность сделать свое собственное, пусть даже маленькое открытие.

Наш старинный город имеет богатую историю и многообразие музеев. Вместе с детьми и родителями мы посещаем их на экологически чистом транспорте – трамвае. Например, посетив Конькобежный центр «Коломна», мы познакомили детей с живописными местами, которые его окружают: сквером Блюдечко, реками Коломенка и Москва-река и их значением для нашего города. В музее «Кузнечная слобода» дошкольники посетили выставку, увидели процесс обработки металла, который не наносит вред природе, и даже приняли в нем участие. В музее забытого вкуса «Коломенская пастила» ребятам показали, что эта сладость готовится из экологически чистых местных яблок сорта «Антоновка», поэтому она получается такой натуральной и вкусной.

Совместные занятия дают возможность старшим дошкольникам научить младших уже знакомым им понятиям, навыкам, помочь в практической деятельности.

Например, на занятии по окружающему миру «День рождения Земли» старшие ребята знакомили младших с флагом Земли, символом Дня Земли. Играя в «Экологический светофор», закрепляли знания о растительном и животном мире, населяющем нашу планету, учили составлять малышам рассказы по экологическим картинкам «Что хорошо, что плохо» (поступки людей в природе). Итогом занятия стали сделанные совместно плакаты: «От чего наша Земля плачет?», «Чему наша Земля радуется?», «Живи и цвети планета Земля», которые были презентованы детям и сотрудникам детского сада [3].

Красоту родной природы дети передавали в своих рисунках на совместных занятиях по изобразительности: «Ветка сирени», «Цветы на нашей клумбе», «Любимые места города», «Наши питомцы». В итоге была организована выставка детских работ «Мой любимый край». А изготовленные «Экологические знаки природы» использовали в акции «Земля – наш общий дом».

К Всемирному дню защиты животных было проведено совместное мероприятие «Всем на свете нужен дом», где дошкольники познакомились с Красной книгой и животными, которые в нее внесены. Ребята отгадывали загадки, играли в подвижные игры, строили «дома» для животных. В результате таких занятий у дошкольников формируется ответственность и доброе отношение к животному миру, желание помогать бездомным животным, чувство заботы и любви к своему питомцу.

Для украшения своих участков в летний период мы вместе сажали семена цветов, ухаживали за рассадой, наблюдали за ростом, высаживали в клумбы. Наши участки радовали нас своей красотой все лето.

2. Направление «Дети – родители» включает совместные мероприятия для детей и их семей, проектную деятельность, мастер-классы и практикумы от родителей и членов семей воспитанников.

В саду проходят выставки-конкурсы семейных фотографий, рисунков по разной тематике, в том числе экологической. В холле оборудовано специальное место, где размещаются работы, организуются экскурсии, беседы, которые проводят сами дети, выбираются победители и призеры.

Часто проводятся экологические акции. Например, «Трудно птицам зимовать – птицам нужно помогать», «Батарейки, сдавайтесь!», «Красота своими руками», «Бумаге – вторую жизнь». Родители совместно с детьми изготавливают кормушки для птиц, помогают сажать деревья и цветы на территории детского сада, облагораживают участки, активно участвуют в сборе макулатуры.

Ярким событием для детей стала акция «Береги нашу планету». Вместе с родителями и педагогами дети изготовили агитационные буклеты, картинки-символы, старшие ребята подготовили небольшие рассказы с

интересными фактами о жизни нашей планеты, а младшие – выучили короткие стихотворения. 22 апреля, в Международный День Земли, ребята отправились на необычную «прогулку по Колычеву». Дети обращались к прохожим с вопросом: «А Вы знаете, какой сегодня праздник?». Рассказывали о нем, дарили буклет или картинку, читали стихотворения и приводили интересные факты. Прохожие с огромным интересом слушали детей, принимали подарки, а в ответ говорили много благодарных слов.

Данная форма работы развивает у дошкольников положительную эмоциональную сферу [4]. Такие акции позволяют сделать данную работу наиболее интересной и привлекательной, сплотить детский коллектив, семью, помочь родителям лучше понять и принять своего ребенка, повысить педагогическую культуру родителей.

Активное участие родители принимают в проектной деятельности, в ходе которой изготавливают лепбуки разной тематики, позволяющие ребятам более подробно и в игровой форме изучать данный материал. Например, «Наши комнатные растения», «Красная книга природы», «Сортируем мусор».

3. Направление «дети – общество» предполагает опору на социальное партнерство и сетевое взаимодействие с учреждениями различных социальных сфер. Это организация различных мероприятий вне стен учреждения (экскурсии, тематические прогулки, праздники) и мероприятия представителями различных учреждений для детей, членов их семей, сотрудников на базе детского сада. Работа проводится планомерно и систематически, эффективно выстраивается совместная деятельность по разным направлениям развития ребенка. Мы дружим с самыми разными учреждениями: городская центральная библиотека, Центр народной культуры «Школа ремесел», Центр детского и юношеского туризма, средняя общеобразовательная школа № 16 и Государственный социально-гуманитарный университет. Это уникальная возможность сделать образовательный процесс ярким, широким, непредсказуемым для детей.

Наш детский сад является стажировочной площадкой пилотного проекта по образованию для устойчивого развития «Межрегиональное сетевое партнерство: Учимся жить устойчиво в глобальном мире: Экология. Здоровье. Безопасность» (программа УНИТВИН ЮНЕСКО). Нами был реализован проект экологической направленности – «Дом в котором мы живем». «Дом» - это и «семейное гнездо», и детский сад, и наша Коломна, и наша Россия, и наша Земля.

Реализуя «Гостевую педагогику», мы стремимся найти наиболее эффективный путь, который поможет нам, нашим воспитанникам и их родителям идти по дороге дошкольного детства не на расстоянии вытянутой руки, а за руки, не рядом, а вместе, и создать благоприятные условия для полноценного разностороннего развития детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Николаева С. Н.* Программа экологического воспитания дошкольников/ Николаева С. Н. – М.: Новая школа, 1993. – 15 с.
2. *Серебрякова Т. А.* Экологическое образование в дошкольном возрасте : учеб. Пособие для студ. Вузов, обуч. по направл. 540600 (050700) – Педагогика / Серебрякова Татьяна Александровна. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. -208 с.
3. *Соломенникова О. А.* Экологическое воспитание в детском саду : прогр. и метод. рекомендации для занятий с детьми 2-7 лет / Соломенникова О. А. – М.: Мозаика – Синтез, 2005. -104 с.
4. *Леонтьева О. М.* Формирование экологической культуры у детей дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. – 2015. -№1. – С. 16-18

Галкина Людмила Борисовна

*ГОУ ВО МО "Государственный социально-гуманитарный университет» Коломенский г.о.
galkinalb1980@yandex.ru*

Крылова Светлана Анатольевна

*МБДОУ детский сад №14 «Дельфинята» Коломенский г.о.
golubka.moya@yandex.ru*

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о преимуществе при организации проектно-исследовательской деятельности в инклюзивном образовании, а также приведен конкретный пример, как можно разработать исследовательский проект для дошкольников по осенней тематике, учитывая особенности инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия, проектно-исследовательская деятельность.

В законе об образовании указывается, что инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (ст.2 п.27 ФЗ №273 «Об образовании»).

Инклюзивное образование направлено на разностороннее развитие детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении дошкольной Программы.

Инклюзивное образование строится на принципе индивидуального подхода к развитию ребенка, предполагая подбор различных методов, форм и средств воспитания и обучения [1].

Использование проектной деятельности в инклюзивном образовании обеспечивает гибкость педагогических подходов, с учетом различных образовательных потребностей, тем самым повышается эффективность обучения и воспитания.

Наша цель: создание для детей инклюзивного творческого исследовательского сообщества в процессе познавательной деятельности, как проекции модели реального социума. Ведь Инклюзия – это активное участие дошкольников и их семей, а также специалистов дошкольного образования в планировании, проведении совместных мероприятий и праздников.

Организация проектно-исследовательской деятельности детей способствует:

- формированию предпосылок к интеллектуальной поисковой инициативы,
- развитию умения находить способы решения проблемы под руководством взрослого, а затем и самостоятельно;
- умению договариваться с другими о совместной деятельности,
- распределять роли и обязанности в игре, в труде и др.;
- развитию интереса к познавательной, исследовательской деятельности.

Проектно-исследовательская деятельность позволяет более последовательно и подробно изучить определенную тему. Например, осенняя тематика предполагает расширение и систематизация представлений детей о фруктах и овощах. Чтобы провести занятие исследование овощей и фруктов и ягод дети должны иметь элементарные представления об их многообразии, месте произрастания, о форме и цвете. В рамках определенной выбранной темы, можно разработать или краткосрочный проект, или охватить весь осенний период и составить долгосрочный проект. В начале работы над проектом педагог подбирает методическую и художественную литературу, дидактические игры, наглядный материал. Целесообразно на данном этапе провести диагностику знаний по задуманной теме, особенно детей с ОВЗ и детей с коррекционными проблемами. Согласно полученным результатам, выстраивается работа над проектом, учитывая индивидуальный подход к ребенку. Положительной стороной инклюзивного образования является сотрудничество с родителями. Обсуждение с родителями темы проекта, помощь в сборе информации познавательного характера. Например: о сложных ягодах «Арбуз – это ягода или...». Подготовка к выставке «Осенний дары», посещение в выходные дни совместно с детьми сельскохозяйственные выставки и ярмарки, а также сбор образцов для гербариев из растений разных культур: овощных, фруктовых и ягодных.

Практическая часть в проектной деятельности строится последовательно. В краткосрочном проекте проводятся беседы на следующие темы: «Овощи и фрукты, их значение для людей», «Чтобы, плодов добиться, надо потрудиться»; «Фрукты, ягоды и овощи, здоровью

польза». В качестве индивидуальной работы можно предложить рассматривание тематических альбомов «Ягоды», «Овощи», «Фрукты», а для всей группы - просмотр тематических презентаций. В практической познавательно-исследовательской деятельности дошкольников особое место занимает наблюдение во время экскурсии. Все это дает возможность наглядно изучить фруктовые, овощные и ягодные культуры. Например: наблюдение и исследование: «Что растет на нашем огороде»; Наблюдение и исследование: «Что растет в нашем фруктовом саду»; «За яблоней, грушей, и сливами. «Наблюдение за погодой»; «Зачем растениям свет»; «Сравнение видов рябин»; «Наблюдение за кустарниками и деревьями на участке»; «Сажаем луковый огород на подоконнике»[2].

В практической части проекта планируются несколько занятий познавательно-исследовательского характера. «Что есть внутри овощей фруктов и ягод», «Готовим и дегустируем фруктовые и овощные салаты»; «Ягоды-какие они»[3]. Во время исследования дети обнаруживают качества и свойства фруктовых и овощных культур, устанавливают связи между ними и с помощью воспитателя осуществляют многосторонний анализ (овощи внутри твердые, фрукты в основном мягкие сочные, имеют различный вкус и цвет). Дошкольники проводят свои собственные творческие изыскания и тем самым получают прочные знания. Успех познавательной деятельности во время исследования обусловлен, предшествующей подготовительной работой: наблюдения на природе, экскурсии и беседы, индивидуальная работа, сотрудничество с родителями. Закончить работу над проектом можно проведением досуговой деятельности: викторины с разгадыванием ребусов и кроссвордов, а так же подготовить занятие КВН. «Фрукты, овощи и ягоды – полезные продукты» Работа над проектом помогает повысить интерес дошкольников к познавательно-исследовательской деятельности, обеспечивает успешное усвоение материала всеми участниками образовательного процесса.

Проектная деятельность позволяет учитывать индивидуальные особенности детей в инклюзивном образовании с ориентацией на творческое развитие каждого ребенка.

Проектная деятельность объединяет усилия педагогов и специалистов, родителей, то есть, всех участников образовательного процесса.

Тем самым проектно-исследовательская деятельность является наиболее целесообразным методом в инклюзивном образовании.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Алехина С.В.* «Инклюзивное образование в России» (электр. ресурс)http://school30.org.ru/docs/Ped_soveti/ped_sovet_7_30_12_15/inkluz_obr_istoriya.pdf

2. *Иванова А. А.* Экологические наблюдения и эксперименты в детском саду // ТЦ Сфера. 2005.

3. Дыбина О.В., Рахманова Н.П., Щетинина В.В. «Неизведанное рядом»: занимательные опыты и эксперименты для дошкольников // М.: ТЦ «Сфера». 2005.

Гасанова Фидан Рауф кызы

*Научный руководитель: кпн, доцент Макашина Татьяна Юрьевна
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», Коломенский г.о.
fidangasanovar@mail.ru*

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассматривается своевременная коррекционная развивающая помощь детям дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР); связь между речевыми нарушениями и иными сторонами психического развития; прямая зависимость развития речи от степени развития мелкой моторики.

Ключевые слова: ЗПР, дети дошкольного возраста с ЗПР, развитие речи, мелкая моторика, занятия для развития мелкой моторики.

По данным специалистов, количество детей дошкольного возраста с ЗПР составляет 25% от детской популяции. Многочисленные исследования показали, что эти дети характеризуются несоответствующим возрасту недостаточным развитием внимания, восприятия, памяти, недоразвитием личностно-деятельностной основы, отставанием в речевом развитии, низким уровнем речевой активности, замедленным темпом становления регулирующей функции речи; выражено недоразвитие коммуникативной сферы и представлений о себе и окружающих [4; с. 207]. Все эти факты и определили необходимость дальнейшего изучения этой категории детей и организации психолого-педагогической помощи до поступления их в школу. Главная задача – найти индивидуальный подход к каждому ребёнку, грамотно выстроить коррекционную работу, гарантирующую эффективность затраченного труда.

Для нормальной речевой деятельности необходима целостность и сохранность всех структур мозга.

С момента рождения головной мозг ребёнка стремительно растёт и развивается. Появление речи одновременно является определённым этапом показателем его гармоничного развития.

Исключительное значение для речи имеют слуховая, зрительная и моторная системы. Устная речь осуществляется посредством координированной работы мышц 3-х отделов периферического речевого аппарата: дыхательного, голосового и артикуляционного.

По мнению физиологов и психологов (Н. И. Красногорский, А. А. Люблинская, И. М. Сеченов и др.), к моменту рождения ребёнка его нервная система сформирована и готова к активному установлению связей с внешним миром, в т. ч. для развития и функционирования устной речи. У ребёнка уже имеется наследственная сенсорная база для восприятия речи (слуховой и зрительный анализатор), речевой аппарат, а также врождённый имитационный рефлекс [3; с. 10].

Речевой выдох вызывает колебания голосовых складок, что обеспечивает голос в процессе речи. Произнесение речевых звуков происходит благодаря работе артикуляционного отдела. Вся работа периферического речевого аппарата, связанная с точнейшими и тончайшими координациями в сокращении его мышц, регулируется ЦНС.

Причины проблем с задержкой психического и речевого развития у ребёнка, большей частью лежат в основе дисфункции нервной системы, центром которой является головной мозг, отвечающий за восприятие и воспроизводство человеком речи как средства самовыражения и познания окружающего мира [7; с. 6].

Качественные характеристики речи зависят от согласованной правильной работы правого полушария (отвечающего за эмоциональную сферу и пространственно-образное мышление) и левого полушария (отвечающего за логические способности).

Следует своевременно и полноценно формировать и развивать речь детей с ЗПР, чтобы помочь им научиться социально взаимодействовать. Связь между речевыми нарушениями и иными сторонами психического развития обуславливают как специфические особенности мышления, так и отставание в развитии двигательной сферы: затруднение в координации движений, неловкость общей и мелкой моторики [1; с. 200].

Мелкая моторика – это способность человека выполнять точные движения кистями и пальцами рук и ног в результате скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем [7; с. 21].

Специальная работа по формированию мелкой моторики на протяжении всего дошкольного возраста имеет масштабную роль для развития мышления, памяти, внимания, творчества детей, благотворно влияет на развитие речи, способствует улучшению артикуляционных движений, подготовки кисти руки к письму.

Физиолог М. М. Кольцова считает, что «есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи. С этой точки зрения проекция руки есть ещё одна речевая зона мозга» [2].

Л. В. Фомина обследовала более 500 детей и обнаружила, что уровень развития речи у них всегда находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук [3; с. 26].

В. А. Сухомлинский писал: «Истоки способностей и дарований детей – на кончиках пальцев. От них идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли» [6; с. 387].

Функции кисти уникальны и универсальны. Она – ведущий орган труда. Рука настолько связана с мышлением, что стала придаточной частью нашего языка. Рука была первой формой общения первобытных людей, она дала возможность путём указывающих, оборонительных, угрожающих и других движений развить тот первичный язык, с помощью которого люди объяснялись. Позднее к жестам присоединились возгласы, выкрики, развилась словесная речь, которая и у современного человека связана с жестикуляторной речью. Всё, что есть в человеке невыразимого, ищет выражения через руку.

Движения пальцев рук у людей совершенствовались из поколения в поколение, т. к. люди выполняли руками всё более тонкую и сложную работу [3; с. 24]. Развитие функций руки и речи у людей шло параллельно. Так же и ребёнку первоначально необходимо вводить игровые упражнения с проговариванием стихотворений, в которых задействованы мышцы кистей. Благодаря своей ритмичной основе, они позволяют точно организовывать движения кистей и пальцев рук во времени и пространстве.

В первую очередь развиваются тонкие движения пальцев рук, а впоследствии появляется артикуляция слогов. Дальнейшее совершенствование речевых реакций находится в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев. Велико многообразие видов детской деятельности для развития мелкой моторики: формирование навыков самообслуживания, изобретательной и конструктивной деятельности [5; с. 79]. С этой целью дошкольникам предлагаются различные занятия: массаж пальцев и ладоней; пальчиковые игры; игры с куклой, где дети учатся застёгивать, завязывать, развязывать такие мелкие детали одежды, как пуговицы, кнопки, банты, молнии; лепка и рисование. Это привлекает детей, вызывает у них положительные эмоции, приобщает их к разным видам продуктивной деятельности. А освоение речи делает жизнь ребёнка яркой и интересной, поскольку речь – это средство общения друг с другом, своеобразная форма познания ребёнком предметов и явлений действительности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Назарова Н. М.* Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Л. И. Аксёнова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – 10-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 400 с.

2. *Мухина А. Я.* Речедвигательная ритмика: книга для логопедов, педагогов, психологов, музыкальных работников, студ. дефектологических, психологических и музыкально-педагогических факультетов вузов / А. Я. Мухина. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2009. – 123 с.

3. *Ткаченко Т. А.* Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков: пособие для педагогов и родителей/ Т. А. Ткаченко. – М.: ЭКСМО, 2010. – 48 с.

4. *Занкевич Р. П.* Развитие речевой деятельности дошкольников с ЗПР в условиях специального обучения / Р. П. Занкевич // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации: сб. V Всероссийской научно-практической конференции в рамках Года Экологии; под ред. Т. Ю. Макашиной, О. Б. Широких. – Государственный социально-гуманитарный университет. – Коломна: ГСГУ, 2016. – С. 199-204.

5. *Кольцова М. М.* Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка (роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребёнка): книга для студ. и научных работников, занимающихся детской психологией и педагогикой / М. М. Кольцова. – М.: Педагогика, 1973. – 142 с.

6. *Сухомлинский В. А.* Избранные педагогические сочинения в 3х томах. Т. 1 / В. А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1979. – 388 с.

7. *Реуцкая О. А.* Другой мир «особого» ребёнка (помощь, уход, развитие): книга для родителей / О. А. Реуцкая. – Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ»; Феникс, 2011. – 159 с.

*Головачёва Татьяна Валентиновна,
Дворова Ирина Вячеславовна
ГКУЗ МО «Коломенский специализированный
дом ребёнка» Коломенский г.о.
tatyana.golovanova.185@mail.ru*

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Аннотация: в статье рассказывается о применении педагогических технологий в практике педагогов Коломенского специализированного дома ребёнка. Более подробно освещено использование следующих технологий: технология музейной педагогики, арт-технология.

Ключевые слова: педагогическая технология, технология музейной педагогики, тестопластика, ребёнок с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), организованная образовательная деятельность (ООД).

В Коломенском специализированном доме ребёнка живут и воспитываются дети раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Кроме нарушений интеллектуального развития, на психическое развитие детей оказывает влияние материнская и сенсорная

депривация. Именно эти особенности развития наших воспитанников повлияли на выбор педагогических технологий в качестве средства развития и коррекции психических функций, снижения депривации, улучшение психологического состояния детей.

Какие же технологии используются специалистами и воспитателями дома ребёнка в организованной образовательной деятельности? Это технологии, направленные на коррекцию и компенсацию психического развития ребёнка, здоровьесберегающие технологии, игровые технологии, логопедические технологии коррекции общего недоразвития речи, технология познавательно-исследовательской деятельности, технология музейной педагогики, арт-технологии, ИКТ-технологии и другие. Кратко остановимся на описании применения некоторых педагогических технологий в работе с детьми раннего возраста с ОВЗ.

Технология музейной педагогики.

Технология музейной педагогики появилась недавно, но всё больше дошкольных организаций применяет её в педагогической работе с детьми. Н.А. Рыжова писала, что музей – это своеобразный способ познания окружающего мира, поэтому он отражает самые разные стороны нашей действительности, тесно связанные между собой. Содержание мини-музея, как правило, позволяет педагогу познакомить детей с разными областями человеческой деятельности: историей и фольклором, природой и культурой и т.п. Кроме того, мини-музей способствует реализации интегрированного подхода в обучении и созданию системы детской деятельности [1].

В Коломенском специализированном доме ребёнка был создан мини-музей «Уголок русской избы». В своей работе с детьми мы часто используем фольклорные произведения, которые оказывают благоприятное воздействие на ребёнка. Они помогают почувствовать ребёнку теплоту и заботу взрослого о нём. Потешки, песенки, пестушки применяются воспитателями во время режимных моментов, прогулки, во время проведения организованной образовательной деятельности. Но многие слова потешек, сказок детям непонятны, так как они не присутствуют в их повседневной жизни, да и социальный опыт у детей, воспитывающихся в доме ребёнка ещё небольшой. Создание мини-музея способствовало тому, что дети познакомились с предметами, которые упоминаются в фольклорных произведениях, им стало понятно для чего нужны печь, колыбелька, кувшин, чугунок, сундук и т.д. В мини-музее «Уголок русской избы» с детьми раннего возраста с ОВЗ проводится организованная образовательная деятельность по знакомству детей с устным народным творчеством. Была разработана дополнительная образовательная программа «Терем-теремок».

Целью программы является приобщение детей к устному народному творчеству, развитие познавательной, коммуникативной, эмоционально-волевой, опорно-двигательной сфер средствами фольклорных

произведений. Программа по знакомству детей с устным народным творчеством направлена на активное приобретение детьми культурного богатства русского народа. Она основана на формировании эмоционально окрашенного чувства причастности детей к наследию прошлого, в том числе благодаря созданию особой среды, позволяющей как бы непосредственно с ним соприкоснуться.

В организованную образовательную деятельность в мини-музее включены показ предметов быта и действий с ними, показы-инсценировки потешек, сказок, кукольные спектакли. В мини-музее дети не только знакомятся с предметами быта, домашними животными и птицами, но могут взять их в руки, поиграть с ними.

Таким образом, применение технологии музейной педагогики способствовало приобщению детей с ОВЗ к общечеловеческим ценностям, воспитанию у детей интереса к культуре своих предков, знакомству с особенностями народного быта.

Арт-технологии.

Арт-технология — это инновационное явление в педагогике, имеющее практико-ориентированное направление, где личностное развитие ребенка, его воспитание и обучение реализуется средствами искусства [2]. С помощью данной технологии дети овладевают практическими навыками в различных видах художественной деятельности: музыка, рисование, лепка, театрализация и др. Кроме традиционных видов мы в своей работе применяем нетрадиционные техники рисования и лепки. Детям нравится рисовать пальчиками, ладошками, лепить из пластилина, глины. Но больше всего детей привлекает тесто. Лепить из теста - одно удовольствие! Тесто – это материал приятный на ощупь, пластичный, воздушный, совершенно безвредный с точки зрения экологии и аллергенов. Ребенок не только видит то, что создал, но и трогает, берет в руки и по мере необходимости изменяет [3].

В нашем специализированном доме ребёнка была разработана дополнительная образовательная программа по тестопластике «Мастерская чудес». Основным инструментом в тестопластике являются руки, поэтому уровень умения ребёнка зависит от владения собственными руками. Работая с тестом, дети с ОВЗ впервые начинают чувствовать движение каждого пальца (когда вдавливают тесто, отрывают от него кусочки), а также кистями рук (когда раскатывают и сплющивают ком). Основной целью программы «Мастерская чудес» является коррекция эмоционально-волевой сферы, формирование интереса к изобразительной деятельности, развитие художественно-творческих способностей детей раннего возраста с ОВЗ через нетрадиционные техники – тестопластику. Наши дети с удовольствием посещают игры-занятия по тестопластике. Вся организованная образовательная деятельность проводится в игровой форме. ООД по тестопластике комплексно воздействует на развитие ребенка раннего возраста с ОВЗ: повышает сенсорную чувствительность,

развивает речь, воображение, пространственное мышление, общую ручную умелость, мелкую моторику; синхронизирует работу обеих рук.

Таким образом, применение педагогами современных педагогических технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми раннего возраста с ОВЗ дало положительный результат. Были созданы условия для всестороннего развития ребенка с ОВЗ в целях обогащения его социального опыта и гармонического включения в коллектив сверстников. У детей сформировались познавательные процессы, что способствовало улучшению умственной деятельности, развитию познавательных интересов и речи как средства познания. Совершенствовались двигательные навыки, тонкая ручная моторика, зрительно-пространственная координация. У большинства детей с ОВЗ наблюдалась положительная динамика в развитии, остальные дети из-за сложности заболевания (синдром Дауна, расстройство аутистического спектра, ДЦП) дали незначительное улучшение в развитии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Рыжова Н.А.* Материалы курса «Мини-музей в детском саду как новая форма работы с детьми и родителями»: лекции 1–4. М.: Педагогический университет «Первое сентября» 2010. – 22-23стр.
2. *Кириченко К. В.* Арт-педагогические технологии в условиях дошкольного образовательного учреждения // Молодой ученый. — 2017. — №42. — С. 164-167.
3. *Тупичкина Е.А.* Развитие творческого воображения детей в процессе занятий тестопластикой / Е.А. Тупичкина, И.Ю. Глебова // Детский сад от А до Я. – 2011. - №1 (49).

***Губанова Наталья Федоровна,
Галкина Людмила Борисовна***

*ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» Коломенский г.о
ngubanova-post@mail.ru
galkinalb1980@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о развитии познавательного интереса у детей дошкольного возраста средствами экспериментирования; описываются условия организации познавательно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: познавательный интерес, детское экспериментирование, дети дошкольного возраста.

Дошкольное детство – уникальный период жизни человека, это пространство культурного мира со своими границами, ценностями, образом мышления, чувствами и действиями. Понять детство – значит найти важнейшие факторы и механизмы развития ребенка.

Каждый ребенок - первооткрыватель. Его взгляд чист и свеж, а интерес к миру абсолютно искренен. Когда же ребенок начинает творить, он порой, неведомо для себя, делает удивительные открытия, которые поражают даже именитых мастеров. Дети удивляются событиям и вещам, мимо которых взрослые проходят не замечая. Их завораживают цветы, звуки и слова, в которых мы не находим ничего особенного. У них свои особенности в понимании и определении ценностей, другие масштабы проникновения в них, другое понимание того, что важно и неважно.

Познавательная активность детей выражается в заинтересованном принятии информации, в желании ее уточнить, углубить в самостоятельном поиске ответов на интересующие вопросы [1; 2]. Основным условием для развития познавательной активности является познавательный интерес.

Под интересом, в том числе познавательным, понимается «эмоционально-познавательное отношение к предмету или к непосредственно мотивированной деятельности, переходящее при благоприятных условиях в эмоционально-познавательную направленность личности» [3, с.11].

Проблеме познавательного интереса, вопросам его развития, посвящено значительное количество исследований. Во многих работах развитие познавательного интереса связывается с наблюдательностью, любознательностью, активностью, вниманием - то есть интерес представляется как синтез сложных личностных процессов (Л.И. Божович, В.Г. Леонтьев, А.А. Люблинская).

Н.Е. Веракса и его ученики выявили, что познавательно-исследовательская деятельность ребенка (человека) - это деятельность, в процессе которой он наблюдает и изучает какое-либо явление (например, наблюдает за переходом воды в разные физические состояния), в результате совершает ряд действий преобразующего характера, которые направлены на получение дополнительной информации об исследуемом явлении (подогревает воду или, наоборот, замораживает ее). При этом он проявляет подлинный познавательный интерес и познавательную инициативу [4, с. 4]. Действия дошкольника в процессе познавательно-исследовательской деятельности часто носят экспериментальный характер.

По мнению академика Н.Н. Подьякова, «... в деятельности экспериментирования ребенок выступает как своеобразный исследователь, самостоятельно воздействующий различными способами на окружающие

его предметы и явления с целью более полного их познания и освоения» [5, с. 54].

В образовательном процессе дошкольного учреждения детское экспериментирование является тем методом обучения, который позволяет ребенку моделировать в своем сознании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, опытах, установлении взаимосвязей, закономерностей.

Экспериментирование станет эффективным средством развития познавательных интересов для детей дошкольного возраста при соблюдении ряда условий:

1) использование педагогом в процессе обучения экспериментированию проблемных задач и развивающих ситуаций на разном содержании;

2) накопление детского опыта самостоятельной деятельности экспериментирования в развивающей предметно-пространственной среде;

3) учет предпочтений детей при подборе содержания материалов для детского экспериментирования;

4) некоторая недосказанность, незавершенность процесса решения проблемы в совместной со взрослым деятельности.

В процессе экспериментирования ребенок получит возможность удовлетворить присущую ему любознательность, почувствовать себя первооткрывателем, исследователем, ученым. При этом взрослый будет соучастником деятельности, равноправным партнером, а это в свою очередь даст возможность ребенку проявить собственную исследовательскую активность.

Достаточно сложным является выявление познавательного интереса у детей дошкольного возраста. Э.А. Баранова приводит различные данные о том, как в науке исследуется познавательный интерес у детей; она делает вывод, что методы диагностики достаточно разнообразны, но среди них наиболее валидными являются те, которые направлены на многоаспектное изучение познавательного интереса; это методики, задействующие следующие критерии: продолжительность занятий ребенка какой-либо деятельностью, устойчивость внимания до окончания деятельности, желание и умение задавать вопросы, умение дослушать ответ на поставленный им вопрос, умение вносить предложения по совершенствованию деятельности и др. [6, с. 35].

Таким образом, педагогу, изучающему познавательный интерес дошкольников, необходимо использовать целый арсенал диагностических методов, не довольствуясь разовой диагностикой, чтобы получить достоверный результат.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Киреева О.В.* Развитие исследовательской активности детей дошкольного возраста // Развитие научных идей педагогики детства в

современном образовательном пространстве: Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции. – СПб.: Союз, 2007. – 599 с.

2. *Кларина Л.М.* Познание окружающего мира: какое содержание делает его развивающим /Л.М. Кларина. - М., 2000.

3. *Морозова Н.Г.* Воспитание познавательных интересов у детей / Н.Г. Морозова. - М.,1961.

4. *Веракса Н.Е., Галимов О.Р.* Познавательльно-исследовательская деятельность дошкольников. Для работы с детьми 4-7 лет / Н.Е. Веракса, О.Р. Галимов. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012 - 80 с.

5. *Поддьяков А.Н.* Мышление дошкольников в процессе экспериментирования со сложными объектами // Вопросы психологии. – 1996. - № 4.

6. *Баранова Э.А.* Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Э.А. Баранова. - СПб.: Речь, 2005. - 128 с.

Данилова Татьяна Владимировна

МБДОУ «Центр развития ребенка д/с №24

«Белочка» Коломенский г.о.

desert_in@mail.ru

Ратникова Юлия Владимировна

МАДОУ д/с общеразвивающего вида №4

«Ласточка» Ступинский г.о.

yyselina@yandex.ru

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье обсуждаются особенности развития воображения у детей дошкольного возраста. Раскрывается роль игры в развитии детского воображения. Исследованы основные стадии развития воображения в период дошкольного детства.

Ключевые слова: воображение, фантазия, воссоздающее воображение, творчество, образ, игровая деятельность, сюжетно-ролевая игра.

Воображение - один из самых загадочных феноменов человеческой психики. Почему у одних детей воображение, как бурная река, а у остальных и на маленький родничок не похожа. Имея богатое воображение, малыш может «жить» в разное время: прошлое фиксируется в образах памяти, произвольно воспроизводятся усилиями воли; будущее рисуется в мечтах. В дошкольном детстве ребенок часто живет в созданном им мире, где боится Бабы Яги, мечтает стать принцессой или отважным рыцарем. Одни дети слишком эмоциональные и практически

живут в мире своих фантазий, поэтому на занятиях они будто улетают в свой мир и часами готовы рассказывать о своих волшебных путешествиях, необычных планетах, животных, цветах. А вот другие дети, наоборот, страдают от недостаточности умения фантазировать, живут реалиями, и задачи что-то придумать вызывает у них недовольство и осложнения. В то же время именно способность представлять нуждается в особой заботе в плане развития. А развивается она особенно интенсивно в дошкольном возрасте. И если в этот период воображение специально не развивать, в последующем наступает быстрое снижение активности этой функции. Вместе с уменьшением способности фантазировать у человека обедняется личность, снижаются возможности творческого мышления, гаснет интерес к искусству и науке.

Воображение возникает и развивается в общении ребенка со взрослыми и детьми в различных видах деятельности и прежде всего в игре. Действия ребенка с игрушками становятся истинно игрой только при наличии «воображаемой ситуации», которая делает возможным специфически игровое отображение приобретенного у ребенка социального опыта. Начало проявления воображения в игре у ребенка связано с использованием предметов-заместителей, а затем включения в игру полностью воображаемых предметов (когда дети договариваются - я бы приехал на машине). Благодаря воображению возникают различные простые сюжеты в игре, их изменения связаны с приобретением непосредственного жизненного опыта и опосредованного социального.

Необходимо постепенно переводить игру ребенка в состояние работы, направлять его воображение в реальный мир. Тогда не будет возникать опасности для психического развития ребенка, выраженной в возможности его отчуждения в мир фантазий и грез. Детская игра играет специфическую роль в развитии воображения. Она прямо ставит перед ребенком творческое задание: придумать, создать, изготовить что-нибудь самостоятельно. Такая задача способствует как актуализации воображения ребенка, так и его развития.

В игре зарождаются и развиваются основные новообразования детской личности. С зарождением воображения в игре перед ребенком открываются поистине безграничные возможности для самореализации, для испытания собственных сил и возможностей. Ведь в реальную жизнь ребенок еще не может входить полноценно, тогда как в игре он чувствует себя взрослым человеком, который многое может без всяких ограничений. К тому же эта игровая жизнь глубоко эмоционально затрагивает детскую душу и оставляет основательный след на ее личном пути.

Внимательно наблюдая за процессом развертывания и течением образов воображения в детской игре, легко понимаешь смысл известного утверждения о том, что детская игра в значительной степени представляет будущую судьбу развитой личности. Над этим стоит задуматься. Ведь действительно, именно в игре впервые раскрываются еще не реализованы

в реальной жизни возможности ребенка. Это как взгляд в будущее личности.

Игра и воображение неразрывны, именно в игре и благодаря воображению ребенок абсолютно невольно становится сильнее, выносливее, добрее, чем во многих жизненных ситуациях. В игре будто открывается источник его фантазии. И именно воображение вполне естественно направляет ребенка на согласование собственных желаний с желаниями партнера по игре. Он сначала чувствует, подсознательно улавливает (представляет), а только потом осознает правило совместной игры, в случае нарушения которого игра исчезает [2, с.19].

Словесная фантазия, творческая игра является настоящей школой жизни. Дети, которые проходят такую школу, имеют действительно богатую фантазию, способные к творческим выдумкам, сами являются инициаторами и организаторами игр, желанными партнерами для сверстников.

Итак, игра - это деятельность, имеющая мотивы, цели, результат. В дошкольном детстве игра является ведущим видом деятельности, так как в ней создается зона ближайшего развития, проявляются и развиваются психические процессы и новообразования дошкольного возраста, происходит овладение социального пространства через общение со взрослыми и сверстниками.

Игры дошкольника имеют разную направленность и делятся на три основных класса:

- игры по инициативе ребенка или группы детей;
- игры по инициативе взрослого, для обучения ребенка или развлечения;
- игры с исторической инициативы этноса.

Развитие игровой деятельности предусматривает поэтапное формирование у детей игровых умений и навыков партнерского взаимодействия. Взрослому следует помнить: его опосредованная помощь не должна нарушать естественности детской игры. Таким образом, на протяжении дошкольного детства в сюжетно - ролевой игре:

- во - первых, можно наблюдать проявление возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка;
- во - вторых, происходит становление социально - психологической сферы малыша;
- в - третьих, создаются предпосылки для овладения ребенком новыми производительными видами деятельности [4, с.94].

В творческой игре ребенок в полной мере проявляет свои потенциальные возможности для создания собственной картины мира и базовые способности, что является основой развития его компетенций.

Одним из существенных приемов тренировки воображения, а вместе с ним мышления, внимания, памяти и других, связанных с ним психических функций, обслуживающих учебную деятельность - являются игры.

У детей младшего дошкольного возраста возбудителем фантазии и необходимой предпосылкой создания образа становится активная внешняя деятельность с предметами или без них. В среднем дошкольном возрасте - элементы замысла частично предшествуют практическому действию. Воображение приобретает произвольный характер, сначала появляются элементы планирования, а действия направляются на реализацию элементов замысла. Но сам замысел рождается в процессе деятельности и тесно с ней связан. В старшем дошкольном возрасте дети создают образы фантазии во внутреннем плане и уже эти образы становятся стимулами внешней активной деятельности. Воображение переходит во внутренний план, отпадает необходимость в наглядном опоре для создания образов [5, с.38].

Для развития воображения необходимо помогать ребенку использовать свои возможности в направлении прогрессивного саморазвития.

Воображение обеспечивает следующую деятельность ребенка:

1. Построение образа конечного результата деятельности.
2. Создание программы поведения в ситуации неопределенности.
3. Создание образа, заменяющего деятельность.
4. Создание образов описываемых объектов.

В анализе продуктов детского творчества (сказок, историй, созданных детьми) ученые выводят четыре основные стадии развития воображения в период дошкольного детства.

На первой стадии ребенок становится способным к превращению представлений (в одном предмете он начинает видеть другой).

На второй стадии воображение проявляется в оживлении игрушек.

На третьей стадии - в перевоплощении в играх в разные роли и образы.

И, наконец, только на четвертой стадии начинается собственно художественное творчество, сущность которого проявляется в перекомбинировании образов [3, с.13-18].

Итак, роль воображения в формировании детского творчества очевидна, поскольку способность воспроизводить, создавать разнообразные художественные образы распространяет, развивает творческий потенциал ребенка, формирует эстетическое отношение к окружающей среде. Формирование воображения происходит именно в творческой деятельности.

Как говорил Л.С. Выготский, воображение появляется именно в игре, в ней оно постоянно совершенствуется [1, с.51].

Дошкольный возраст - уникальный и ответственный период развития, когда закладываются основы личности, воли, поведения, активно развиваются воображение, творчество, инициатива. Но - и это очень важно - указанные качества формируются не на учебных занятиях, а в ведущей и главной деятельности малышей - игре. Проблема игры особенно актуальна сегодня. Педагоги и психологи с тревогой констатируют, что игра все больше вытесняется учебной деятельностью, а взрослые забывают, что

специфическим видом деятельности дошкольников является игра. Именно через игру дети умеют познавать мир, готовиться к жизни, принимать различные практические знания и умения.

Поэтому и главная задача педагогов - вернуть детям детство.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка /Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2004. – 512 с.

2. *Герасимова Е.Н.* Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. /Сборник под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007 – 192 с.

3. *Дьяченко О.М.* Развитие воображения дошкольника. – М.: Международный образовательный и психологический колледж. 1996. – 130 с.

4. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. Сборник / под ред. Т.И. Бабаевой, З.А.Михайловой. – СПб.; 2004 – 192 с.

5. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. - М: Академия, 2008.- 384 с.

*Дубовицкая Наталья Евгеньевна,
Шевчук Елена Михайловна*

*МБДОУ д/с №32 "Аленький цветочек" Коломенский г.о.
lenguka@yandex.ru
natali.dubovitskaya@mail.ru*

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: «РОДНЫЕ УЛИЦЫ МОЕЙ МАЛОЙ РОДИНЫ!»

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о значении патриотического воспитания подрастающего поколения, представлен проект по патриотическому воспитанию детей для старших дошкольников: "Родные улицы моей малой Родины!" с примерным планом проводимых мероприятий по разделам в рамках дополнительного образования.

Ключевые слова: дошкольное учреждение, патриотизм, воспитание, проект, родной край, старший дошкольный возраст.

Воспитание маленького патриота начинается с самого близкого для него: родного дома, улицы, детского сада, родного края! У каждого человека есть своя "малая Родина"! Это город, поселок или деревня - то место, где человек родился или провел много времени, где прошло его детство! Если у человека оно было не трудным, то это время вызывает самые теплые и добрые воспоминания!

В Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации изложено, что: "Патриотическое воспитание должно быть плановым, системным, постоянным и одним из приоритетных направлений в области воспитательной деятельности".

ФГОС ДО подчеркивает необходимость работы по патриотическому воспитанию дошкольников с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей, национальной культуры и традиций народа. В программе большое внимание уделяется воспитанию в детях патриотических чувств, любви к Родине, гордости за ее достижения, уверенности в том, что Россия — великая многонациональная страна с героическим прошлым и счастливым будущим.

В современном мире воспитание патриотизма приобретает очень важное значение. Особое место в воспитании патриотизма необходимо уделять подрастающему поколению. Дошкольный возраст - время становления личности ребенка, интенсивное развитие в социальном плане. И эффективнее всего начало патриотического воспитания у дошкольников проводить через приобщение к истории, культуре, социальной жизни города, района, т.е. малой Родины, а через неё и Отечества.

Любовь к Отчизне начинается с любви к своей малой Родине – месту, где человек родился. Знакомясь с родным городом, краем, его достопримечательностями, знаменитыми людьми, традициями, ребенок учится осознавать себя живущим в определенный период времени, в определенных культурных условиях, и в тоже время приобщается к богатствам национальной и мировой культуры.

Дети старшего дошкольного возраста воспринимают окружающую их действительность через эмоции, поэтому патриотические чувства к родному городу, краю у него проявляются в чувстве восхищения им. Именно эти чувства необходимо вызвать в процессе работы по ознакомлению детей со своей малой Родиной.

Главной задачей педагога на всем протяжении воспитательного процесса в ДОУ является воспитание чувств уважения к людям родного края, интерес к его культурно-историческому наследию и его достопримечательностям.

Воспитание патриотизма невозможно без формирования чувств удовлетворения и привязанности к месту рождения и жительства, определенному кругу людей. Эти чувства расширяются и углубляются от встреч и общения с другими взрослыми: жителями дома, населенного пункта, работниками образовательного учреждения, библиотеки, а также при знакомстве с местными достопримечательностями. Поэтому детей нужно знакомить с историей родного края, с его достопримечательностями, памятниками известным людям, памятниками природы и самой природой.

К числу прочих мероприятий, проводимых в ДООУ, нами был разработан проект по патриотическому воспитанию детей для старших дошкольников: "Родные улицы моей малой Родины!"

Цель работы проекта "Родные улицы моей малой Родины!" не только знакомство с родным краем, но и воспитание духовно-нравственных и патриотических чувств детей через ознакомление с родным краем, проявление любви и уважения к своему родному городу и живущим в нем людям.

Данная работа направлена на обогащение знаний детей о своей малой Родине, эмоциональное общение и организацию разнообразной деятельности: познавательной, коммуникативной, игровой и др. При работе над проектом создаются условия для активности, самостоятельности и инициативности детей. Проект "Родные улицы моей малой Родины!" реализуется в образовательно - воспитательном процессе через виды деятельности:

1. Образовательную деятельность.
2. Совместную деятельность педагога с детьми.
3. Самостоятельную деятельность.

Данный проект состоит из пяти последовательных тематических разделов и предполагает совместную работу педагогов, детей и родителей:

1) *"Я и моя семья, люди вокруг меня"* (семья, близкие, друзья, жители города). Задачи: воспитание чувств привязанности, любви, уважения к семье, друзьям, родным и близким.

2) *"Где я живу?"*: мой родной дом, улица, район, город, страна. Задачи: формирование образа Родины в доступной форме.

3) *"Что интересного вокруг меня?"*: история родного края, достопримечательности. Задачи: знакомство с историей родного края, историческими фактами.

4) *"Природа моей малой Родины"*: красота природы вокруг, животный и растительный мир. Задачи: изучение природы родного края, бережное отношение к ней.

5) *"Я горжусь своей малой Родиной"*: подведение итогов работы.

Примерное планирование проводимых мероприятий по разделам.

1. "Я и моя семья, люди вокруг меня".

Проводимые мероприятия по теме "Давайте познакомимся":

беседа: я и члены моей семьи, мои друзья и близкие родные;

рассказ о своей семье по фотоальбому, совместная работа детей и родителей;

выставка семейных фотографий.

Тема "Мои знаменитые земляки":

просмотр и обсуждение презентации о выдающихся людях Родного края.

2. "Где я живу?".

Тема "Где я живу?":

беседа: мой адрес, район, город;
составление фотоколлажа «Улицы старой Коломны».

Тема "Мой родной край":

посещение выставки в Коломенском краеведческом музее или библиотеке;

викторина: «Узнай по фотографии: старинные улицы»;

дидактическая игра: облик моего Родного края в картинках.

3. "Что интересного вокруг меня?".

Тема "Город, в котором я живу".

Знакомство с достопримечательностями через фотографии, составление фотоколлажа.

Просмотр видео материала по истории Родного края.

Экскурсия в музей боевой славы.

Выставка рисунков по теме.

Тема "Мои любимые места".

Фотовыставка по теме

Беседа "Где я люблю гулять!"

4. "Природа моей малой Родины".

Тема "Красоты природы":

прогулка - экскурсия, знакомство с растительным и животным миром;

оформление газеты «Природа родного края»;

составление альбома гербария с описаниями.

Тема "Сохрани мир вокруг себя":

беседа о том, как сохранять природу.

5. "Я горжусь своей малой Родиной".

Тема «Коломна: история и современность»:

презентация о значимых исторических событиях в Коломне, о годах ВОВ в городе и современном развитии.

Совместное итоговое мероприятие педагогов, детей и родителей КВН «Мои родные улицы!».

Данный проект может быть реализован в разных образовательных учреждениях с детьми старшего дошкольного возраста.

При ознакомлении детей с родным краем важно, чтобы каждый ребенок понял: место, где он родился и провел первые годы своей жизни - это и есть его Малая Родина! С малых лет нужно сохранять красоту родной природы, чтобы, став взрослым, жить созидая, а не разрушая.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Алешина, Н. В.* Знакомим дошкольников с родным городом: конспекты занятий / Н. В. Алешина. - Москва: Сфера, 1999. - 111 с.

2. Занятия по патриотическому воспитанию в детском саду / под ред. Л. А. Кондрыкинской. - Москва: Сфера, 2010. - 158 с.

3. *Герасимова, О.* Люби и знай родной свой край / О. Герасимова // Дошкольное воспитание. - 2014. - № 8. - С. 4-14. - (Социально -

коммуникативное развитие).

4. Моя страна: возрождение национальной культуры и воспитания нравственно - патриотических чувств у дошкольников: практическое пособие / [сост. В. И. Натарова и др.]. - Воронеж: Учитель, 2005. - 205 с.

5. *Коротаева, Е.* Воспитание у дошкольника любви к малой Родине: насколько готовы педагоги к решению этой задачи? / Е. Коротаева // Дошкольное воспитание. - 2015. - № 4. - С. 90-94. - (Профессия - педагог).

Иванова Галина Викторовна
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» Коломенский г.о.
ivgavi@yandex.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ДИАГНОЗОМ «АУТИЗМ»

Аннотация: статья раскрывает некоторые аспекты работы с детьми с синдромом аутизма. Показана роль индивидуального подхода в организации педагогического процесса. Особое внимание уделяется коррекции поведения.

Ключевые слова: индивидуальный подход, аутизм, коррекция поведения.

В системе инклюзивного образования большую значимость приобретает индивидуальный подход, позволяющий эффективно работать с особыми детьми, развивать с позиций их особенностей, связанных с психофизическим развитием. Индивидуальный подход рассматривается как осуществление педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся (здоровья, темперамента, характера, особенностей и др.), гибкое использование педагогом различных форм и методов педагогического воздействия с целью достижения оптимальных результатов [1]. Индивидуальный подход имеет ряд преимуществ: возможность учитывать темп организованной деятельности ребенка, особенности его восприятия, формирование знания и эмоционального компонентов, проводить коррекцию и закрепление приобретаемых умений и навыков.

В научных исследованиях ученые раскрывают особенности психического и речевого развития детей с ранним детским аутизмом (К.М.Туганбекова, А.Т.Арбабаева, У.Н.Мадетова). В.М. Башина считает, что у этих детей в пределах каждой функциональной системы происходит нарушение иерархических взаимоотношений между простыми и сложными структурами, им свойственны неравномерность созревания речевой и других сфер деятельности. Детям с синдромом аутизма

характерны самоизоляция, уход от контакта с другими людьми, замкнутость, нарушение речевого развития. К одному из синдромов аутизма Л. Каннер в своей работе «Аутистические нарушения аффективного контакта» отнес искаженное развитие речи не только через вербализацию, но и интонационный фон по отношению к собственной личности. Отметим основные симптомы данного диагноза. Во-первых, дети испытывают трудности в общении при вступлении в контакт, они проявляют больший интерес к неодушевленным предметам, чем к людям. Во-вторых, при использовании речи для коммуникации детям трудно высказываться, что связано с задержкой речевого развития. В-третьих, им характерно повторение слов, искаженная форма глаголов, неправильное употребление местоимений. Так, на вопрос: «Ты хочешь играть?» ребенок утвердительно отвечает: «Ты хочешь играть». А также детям свойственно повторение слов и фраз через какой-либо отрезок времени (эхолалия). Однако, такие дети обладают хорошей механической памятью, хотя часто она избирательна. В-четвертых, из-за особенностей восприятия, ограниченного воображения им характерно повторение одних и тех же многократных действий в привычной окружающей обстановке. Все это отражается на поведении, которое рассматривается как система взаимосвязанных рефлексивных и сознательных физических и психических действий [2].

На современном этапе в индивидуальной работе с детьми широко применяется метод прикладного анализа поведения Applied behavior analysis (ABA). Как научная дисциплина она изучает влияние факторов окружающей среды на поведение ребенка, и имеет цель изменить его поведение. АВА - терапия является обучающей программой и основывается на поведенческие технологии и методы обучения. Этот метод впервые был использован в работе с детьми с синдромом аутизма доктором Ivar Lovaas с коллегами Калифорнийского университета. В основе метода прикладного анализа поведения лежит следующая педагогическая мысль: если ребенку нравятся последствия какого-либо своего поведения, то он обязательно будет его повторять. Для успешной коррекции поведения все сложные навыки (общение, воображение в игре, умение смотреть собеседнику в глаза) необходимо разбить на более простые действия, каждое из которых разучивается отдельно, а затем соединяется в цепь, образуя сложное действие. Навык считается закрепленным, если ребенок выполняет действие без ошибок (не менее 80%) и вне зависимости от привычной обстановки.

По методике АВА для каждого ребенка составляется индивидуальный план поэтапного развития, с помощью которого педагог выстраивает последовательную систему усложнения и освоения новых навыков. Программа включает вербальную и невербальную имитацию, мелкую моторику пальцев рук, название и классификацию предметов, сопоставление и произношение действий, умение отвечать на вопросы

«что?», «кто?», «где?», «когда?», «как?», употребление в контакте «да», «нет». А на более высоком уровне предлагаются усложненные задания: «сделай, как я», «как ты это сделал?», «позови играть (кого-либо по имени), опосредованные речью и другими знаково-смысловыми системами.

У детей раннего возраста коррекция нежелательного поведения проходит более эффективно. Это связано с тем, что оно еще не закреплено в коре головного мозга и не удерживается в памяти. Важен не только процесс обучения, но и наблюдение за поведением, а, следовательно, разрабатывается стратегия по вмешательству в процесс. Для достижения результата по программе АВА с ребенком занимаются разные специалисты (дефектолог, специалист по поведенческим навыкам, музыкальный терапевт, арттерапевт, супервизор - специалист по методике). Необходимо отметить, что родители (законные представители) детей, страдающих синдромом аутизма, являются не только участниками образовательных отношений, но и первыми заинтересованными людьми, поэтому специалисты оказывают им помощь в укреплении физического и психического здоровья, коррекции нарушений в развитии, обеспечивают психолого-педагогическую поддержку семье для воспитания у ребенка поведенческих навыков.

Координация усилий специалистов и семьи направлены на постепенное освоение ребенком окружающей действительности, он постепенно реагирует на просьбы и запреты, откликается на свое имя, стремится к коммуникации, может выражать свои мысли и желания и другие действия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
2. *Туганбекова К.М., Арбабаева А.Т., Мадетова У.Н.* Особенности психического и речевого развития детей с ранним детским аутизмом // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 12-8. – С. 1559 - 1562; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11083> (дата обращения: 10.10.2018).

*Игонина Светлана Евгеньевна,
Караева Анна Владимировна,
Малахова Лариса Владимировна*
МБДОУ детский сад компенсирующего вида
№ 40 «Солнышко» Коломенский г.о.
svetai-klm@mail.ru
anna.karaeva.2012@mail.ru
larisic.372@yandex.ru

ЗНАЧЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ АКЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о значении экологических акций в формировании экологической культуры дошкольников, рассматриваются виды, принципы и этапы экологических акций, а также приводятся конкретные примеры проведенных экологических акций и оценивается их эффективность и результативность.

Ключевые слова: окружающая среда, экологические акции, экологическая культура дошкольников.

В начале нового тысячелетия и нового, XXI, века, с нашей точки зрения, проблема взаимодействия человека и окружающей среды стала одной из наиболее значимых и актуальных.

В связи с изменившимся темпом и образом жизни, индустриализацией современного общества, ростом городов человек перестал задумываться о своем воздействии на окружающую среду, о последствиях своих действий в природе, что, в свою очередь, неминуемо ведет к экологической катастрофе.

В условиях существующего экологического кризиса огромное немаловажное значение приобретает формирование экологической культуры человека, то есть формирование органического единства экологически развитых сознания, эмоционально-психических состояний и научно обоснованной волевой утилитарно-практической деятельности [1].

Как известно, именно в детстве человеку прививаются духовно-нравственные, морально-этические ценности, формируется его отношение к самому себе, людям, жизни и, конечно же, к окружающему миру. Поэтому именно дошкольный период, на наш взгляд, является наиболее благоприятным для формирования экологической культуры, ведь в этом возрастеребенку легче указать правильные нравственные ориентиры, воспитать в нем верное отношение к миру вокруг себя и помочь найти в нем свое место, принять необходимые решения, с помощью которых он сможет адаптироваться к условиям современной жизни. А главное, как мы считаем, именно в возрасте 3 – 7 лет представляется возможным воспитать в дошкольнике отношение к Земле как к родному дому, научить не только

«брать» от природы необходимое для жизни, но и «отдавать» взамен, бережно относиться ко всему, что его окружает, способствовать адекватной оценке последствий, к которым может привести его деятельность, умению правильно оценивать экологическую обстановку.

По нашему мнению, существует множество способов, использование которых может помочь в формировании экологической культуры личности, в частности дошкольника: различные занятия по экологии, экскурсии, экспериментальная и исследовательская деятельность, тематические экологические праздники и развлечения.

Исходя из результатов проведенной работы и планируя цели, которых желаем достичь, мы пришли к выводу, что наиболее эффективным средством, позволяющим привлечь внимание к проблеме формирования экологической культуры дошкольников всех участников педагогического процесса, является проведение экологических акций.

Итак, акция – это социально-значимое, деятельностное, комплексное, событийное мероприятие, имеющее определенную временную протяженность. Целью проведения экологических акций является формирование экологической культуры, сознания и мировоззрения дошкольника.

Главный аспект экологических акций – практический, направленный на достижение конкретного утилитарно значимого результата. Определенная часть акций может иметь комплексный характер, где может быть поставлено несколько равных по значимости целей: исследовательская, практическая и коммуникативная (распространение общественно значимой экологической информации и обмен ей). Экологические акции инициируют размышления, побуждают к действиям, в которых проявляется личная позиция по отношению к окружающей среде.

В зависимости от того, кто выполняет акцию, выделяют следующие виды акций:

- индивидуальную, которую воспитанник осуществляет самостоятельно;
- групповую, которую осуществляет группа воспитанников ДОУ;
- коллективную, в которой участвуют воспитанники всего ДОУ;
- общественную, которую осуществляют большие группы воспитанников в рамках общественных экологических движений районного, областного, регионального, федерального и международного масштабов.

При проведении экологических акций следует руководствоваться следующими принципами:

- личной и социальной ответственности. Личная ответственность – это ответственность за порученное действие, которое является звеном общего дела. Плохое выполнение порученного дела поставит под угрозу результативность всей акции. Социальная ответственность – понимание

того, что идеи, содержание, форма, технология проведения акции, ее результаты не оказали отрицательного воздействия на участников акции;

- учета возрастных, индивидуальных, социокультурных особенностей участников экологической акции;

- командности. Любая экологическая акция – командная деятельность, поэтому важно, чтобы каждый член команды четко представлял и общую цель акции, и свою роль в ней;

- самореализации. Участие в экологических акциях создает условия для творческой самореализации личности, позволяет проявить способности в разных сферах деятельности [2].

Любую акцию необходимо грамотно подготовить и провести. Экологическая акция включает в себя несколько этапов:

- 1). Подготовительный (разработка плана по достижению цели, сбор необходимой информации, объем и накопление материала).

- 2). Организационно-практический (выполнение плана деятельности).

- 3). Аналитический (подведение итогов. Может проходить в форме награждения, изготовления фотоальбома или книжек-самоделок, проведения выставок).

На наш взгляд, одним из самых сложных моментов в проведении экологической акции является агитация. Важно не только сагитировать детей и родителей, но и заинтересовать их так, чтобы они с большим желанием приняли участие в акции. Так, к примеру, при проведении акции «Покормите птиц зимой» в качестве агитации родителям было предложено изготовить дмики-кормушки из любого подручного материала. Затем было проведено занятие, в котором родители воспитанников приняли непосредственное участие. Дети познакомились с птицами, их жизнью зимой, а в конце занятия вместе с родителями украсили свои кормушки. При агитации родителей и детей для участия в акциях «Сделаем наш участок чище» и «Сдай батарейку» были развешены агитационные листы.

Конечно же, наибольший интерес у детей вызывает само участие в экологических акциях, ведь они понимают, что своими действиями помогают природе, делают мир вокруг себя чище, а следовательно, лучше. Так, например, в рамках акции «Посади свое дерево» ребята вместе с родителями сажали новые деревья, при участии в акции «Вторая жизнь ненужных вещей» дети из использованных бумажных тарелок в «Мастерской Деда Мороза» изготовили новогодние свечи, а из старых газет – новогодние шары. Участвуя в акции «Сделаем наш участок чище», ребята выполняли посильную для них работу: убирали прошлогоднюю листву, приводили участок в порядок, поливали цветы.

Однако самым ожидаемым для ребят является заключительный этап акции, так как им очень нравится видеть результат своих действий. Не менее приятным для ребят является поощрение за участие в акции. Например, наши воспитанники очень радовались, когда им вручали именную ленту в заключение проведения акции «Клумба дружбы». Эта

акция была и самой эмоциональной. Проводилась она в последний день весны, 31 мая. В подготовительных группах прошли выпускные балы, к тому же начиналось лето, и многие ребята уходили в отпуск. В память о своей дружбе мы предложили детям вместе с родителями засадить клумбы, сделанные в виде сердец, рассадой однолетних цветов. После все участники получили именные ленты со своей фамилией и завязали ее на растущей рядом с клумбой березе.

Таким образом, проведение экологических акций в детском саду, несомненно, является одним из самых эффективных средств формирования экологической культуры дошкольников, экологизации личности не только ребенка, но и взрослого. Благодаря различным экологическим акциям, у ребят формируется представление о Земле как о едином доме для всех животных, растений и людей, что позволяет воспитать в них бережное отношение к окружающему миру.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Хохлов А. А., Зарубина И. М. Природоохранные акции. Экологический календарь: учебно-методическое пособие/ сост. А. А. Хохлов, И. М. Зарубина – Киров: ООО «Типография «Старая Вятка», 2012. – 95 с.

2. Дорошко О. М. Современные подходы к определению понятия «экологическая культура» [Электронный ресурс]/О. М. Дорошко//Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал) . – 2012. - № 9 (17). – Режим доступа к журн.:<http://www.sisp.nkras.ru>

**Казакова Екатерина Анатольевна,
Карпенко Майя Николаевна**
МДОУ ЦРР – д/с № 51 «Солнышко» Подольский г.о.
katyusha.kazakova1984@mail.ru
mayakarpenko@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается понятие связной речи, приводятся конкретные педагогические условия, при которых эффективно может развиваться связная речь у детей старшего дошкольного возраста. Авторы приводят ФГОС ДО, в которых отражены компоненты развития речи.

Ключевые слова: речь, развитие речи, мышление, общение, педагогические условия,

Развитие связной речи – главная задача речевого развития дошкольников. Речь помогает в формировании личности ребенка, социализирует его, играет огромную роль в его успешности начальногошкольногообучения.

В Федеральных государственных стандартах дошкольного образованияопределены компоненты развития речи: владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой активности как предпосылки обучения грамоте [1].

Задача педагога в этой связи научить каждого ребёнка содержательно, правильно, связно, живо, эмоционально, выразительно излагать свои мысли.

Вопросами развития речи детей дошкольного возраста занимались такие видные ученые как Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Е.И. Тихеева, С.Л. Рубинштейн, О.И. Соловьева и другие.

В психолог-педагогической литературе представленывзгляды на понятия «речь» разными исследователями.

Леонтьев А.А.трактует речь как деятельность познания, т.е. такая деятельность, которая заключается в «распределении» действительности при помощи языка познавательных задач, выделенных ходом общественной практики. Эта деятельность общения, коммуникативная деятельность. Речь может выступать как орудие планирования речевых или неречевых действий [2, с.18]. Он имеет в виду ряд умений ребёнка – быстро ориентироваться в условиях общения, уметь запланировать свою речь, выбрать содержание вместе с языковыми средствами, чтобы его передать, умение создавать обратную связь общения и так далее.

Проблему соотношения мышления и речи исследовал Л.С. Выготский. В его трудах отражён переход от мысли к речи. Такой переход он видел как сложный процесс расчленения мысли и воссоздания в словах. Тесную взаимосвязь речи и мышления отмечала Е.И. Тихеева «Прежде всего, и главным образом надо заботиться о том, чтобы всеми мерами при поддержке слова содействовать формированию в сознании детей богатого и прочного внутреннего содержания, способствовать точному мышлению, возникновению и упрочению значительных по ценности мыслей, представлений и творческой способности комбинировать их. При отсутствии всего этого язык утрачивает свою цену и значение» [3].

Под связной речью Е.В.Губайдуллина, Н. Д. Багрова понимают смысловое, развёрнутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание [4].Основной функцией связной речи является передача и восприятие информации при помощи общения. Таким образом, связная

речь помогает устанавливать связь с окружающими людьми, определять и регулировать поведения в обществе, что является решающим условием для его развития.

Чтобы способствовать связной речи детей старшего дошкольного возраста, требуются определённые педагогические условия. Важнейшее из таких условий – общение как со взрослыми, так и с детьми. О необходимости такого общения пишет Е.И. Тихеева - собеседниками ребенка должны быть и дети, и взрослые, но особенно важно и необходимо, чтобы ребенок вращался в среде своих сверстников, чтобы ему были предоставлена широкая возможность общаться с детьми, играть, обмениваться мыслями и чувствами и этим путем развивать свою речь [3]. Как мы видим, исследователь выделяет доминирующий фактор в общении ребёнка – общение его со сверстниками, в игре.

Исследователями (А.Г. Рузской, А.Э. Рейстейни другими) доказана эффективность общения со сверстниками. Общаясь с ними дети в 1,5 раза чаще употребляют сложные предложения, чем в контакте со взрослыми, почти в 3 раза прибегают к прилагательным передающим их этическое и эмоциональное отношение к людям, предметам и явлениям, в 2,3 раза чаще используют наречия места и образа действия. Лексика детей в общении со сверстниками характеризуется большей вариативностью. Это происходит потому, что сверстник является партнером, в общении с которым дети как бы апробируют все присвоенное ими в общении со взрослыми [5].

Эффективность развития связной речью многом зависит от вовлечения ребёнка в деятельность. Чем больше он вовлечён в интересную для него деятельность, чем больше он будет в ней активным, тем выше результат. Данный факт подтверждают исследователи М. В. Крулехт, Г. И. Вергелес, О. В. Солнцева и другие. Воспитателю необходимо побуждать детей к речевой деятельности, стимулировать речевую активность не только с помощью традиционного ежедневного общения, но и в ходе специально организованного обучения.

Доронова Т.Н., Алексеева М.М. утверждает, что дети старшего дошкольного возраста охотно слушают рассказы взрослого. Они предлагают следующие темы для беседы с детьми 5-6 лет:

- события прошлой недели;
- детство взрослых;
- дети;
- книги, которые планируется прочитать;
- очень интересные факты и события.

Авторы советуют для начала спросить детей что они знают о героях книги, которую хотят прочитать, в каких произведениях они с ними встречались. После ответов детей, следует поведать имо том, что знает воспитатель о героях книги. Затем пересказать ребятам историю, которую прочли в книге. Наверняка юные слушатели будут задавать вопросы, например, «Что случилось дальше с героем?». Дети будут ждать снова и

снова встречи с персонажами книги и это поможет им лучше понять и запомнить сюжет произведения.

Гризик Т.И, Гербова В.В. напоминают педагогам о том, что для старших дошкольников интересные факты и наблюдения представляют собой случай из жизни человека, животных, птиц, насекомых, о явлениях природы. Всё это очень заинтересует ребят, они охотно будут слушать и задавать волнующие и вопросы или захотят рассказать свою похожую историю. Конечно, в этой связи надо сказать, что рассказывание педагога должно носить живой, эмоциональный окрас, тогда детям будет интересно, вместе с тем будет пополняться словарный запас ребёнка, который он сможет использовать в общении со сверстниками.

Рассмотрев теоретический аспект данной темы, мы пришли к выводу, что связная речь будет развиваться успешно при условии,

- использования эффективных методов, приёмов, форм, средств на занятии по развитию речи;

- предоставление возможности ребёнку больше общаться, играть со сверстниками;

- вовлечение ребёнка в интересную деятельность;

- отношение к ребёнку как к субъекту речевой деятельности;

- педагогическое воздействие в условиях речевой деятельности;

- специально организованное обучение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Сытина О. И.* К вопросу о развитии связной речи у старших дошкольников // Молодой ученый. — 2017. — №51. — С. 296-297.

2. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. -214с.

3. *Тихеева Е.И.* Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста)— М.: Просвещение, 1981. — 144 с.

4. *Губайдуллина Е. В., Багрова Н. Д.* Развитие речи: рассуждения дошкольников в условиях современного детского сада // Образование и воспитание. — 2017. — №5. — С. 34-36.

5. *Леушина А.М.* Развитие связной речи у дошкольников // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. - 1941. - Т. 30. - С. 27-71.

6. *Львов М.Р.* Основы теории речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 248 с.

7. *Стародубова Н.А.* Теория и методика развития речи дошкольников: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 256с.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА (МОНИТОРИНГ)
КАК ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ
ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о необходимости осуществления педагогической диагностики (мониторинга) уровня музыкального развития дошкольников музыкальным руководителем, приводятся ФГОС ДО к проведению педагогом педагогической диагностики (мониторинга), а также раскрывается алгоритм действий педагога в подготовке музыкального руководителя к данному исследованию.

Ключевые слова: диагностика, педагогическая диагностика, мониторинг, уровень музыкального развития, музыкальные способности.

Проблема осуществления педагогической диагностики (мониторинга) в дошкольной образовательной организации у педагогов - практиков сегодня вызывает массу вопросов и споров, несмотря на существование различных курсов повышения квалификации, педагогической и научной литературы. Многие коллеги задают себе вопросы: зачем нужна диагностика, как её организовать и проводить, когда этим заниматься и так далее. А ведь эффективность воспитания и развития возможно лишь при внимательном изучении дошкольника, его способностей и возможностей. Следовательно, мы видим, что вопросы, связанные с диагностикой сегодня довольно актуальны и требуют тщательного рассмотрения и обсуждения.

Что же входит в понятие диагностики? Слово «диагностика» происходит от греческого языка и означает «познание», «способность распознавать», «определение». В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой диагностика трактуется как учение о способах диагноза, установление диагноза. Понятие «педагогическая диагностика» раскрывают и трактуют многие учёные - В.С. Аванесов, А.С. Белкин, В.В. Беликова и другие.

В учебниках, пособиях, посвящённых теории и методике музыкального воспитания и развития дошкольников (Б.М. Теплов, Н.А. Ветлугина, А.Н. Зимина, О.П. Радынова, Ю.Б. Алиева, А.Г. Гогоберидзе и другие) представлена чёткая диагностика уровня музыкального развития и способностей детей дошкольного возраста. Здесь она отождествляется со словами «проверка», «контроль», «изучение». Авторы представляют своё видение исследования музыкальности ребёнка.

Музыкальный руководитель ДОО в качестве педагогической диагностики использует мониторинг – наблюдение за музыкальным развитием воспитанников непосредственно в основном в игре – ведущем виде деятельности дошкольника.

В отечественной педагогике проблема педагогического мониторинга освещена В.И. Андреевым, К. Ю. Белой, В.П. Беспалько, М.Б. Гузаировым, В.А. Кальней, Н. А. Коротковой, М. В. Крулехт, А.Н. Майоровым, А.М. Майоровой О. А. Сафоновой, С.Е. Шишовыми другими.

Современные ФГОС ДО призывают сегодня педагога оценивать индивидуальное развитие детей (пункт 3.2.3.), эффективность педагогических действий, с целью перспективного планирования работы в той или иной образовательной деятельности. Важно подчеркнуть, что результаты педагогической диагностики (мониторинга) педагог может использовать только при решении образовательных задач - индивидуализации образования и оптимизации работы с группой дошкольников [1].

Мы видим, в документе указано, что педагог применяет исследования, используя индивидуальный подход к развитию ребёнка в группе, чтобы определить будущий маршрут каждого ребёнка и группы детей в целом.

Слово “мониторинг” пришло к нам из латинского языка и означает “напоминающий, назидательный”.

Изначально это понятие становится популярным в экологии и представляет собой наблюдение, оценку, прогнозирование состояния окружающей среды.

В настоящее время мониторинг – это системное наблюдение за тем или иным процессом с целью обнаружения его соответствия предполагаемому результату или исходным расчётам.

С практической точки зрения данный вид деятельности более приемлем в работе музыкального руководителя, так как педагог может непрерывно наблюдать за успешностью процесса развития музыкальных способностей своих воспитанников, увидеть все плюсы и минусы своих педагогических действий, вовремя изменить ракурс дальнейшего развития ребёнка.

Необходимо обратить внимание музыкального руководителя на подготовку проведения мониторинга. Дело в том, что многие педагоги самостоятельно начинают составлять подобный мониторинг или диагностику музыкального развития дошкольников, либо от них требуют методист ДОУ разработать свою собственную диагностику. Однако, не всё так просто - музыкальный руководитель сталкивается с проблемой написания критериев и оценки, начинает придумывать свои данные, просмотрев интернет – ресурсы коллег.

Для начала педагогу обязательно следует изучить разные варианты диагностических методик музыкального развития дошкольников, которые включают в себя разнообразные формы и методы изучения, показатели и критерии оценки. Приняв их за основу, педагог может

модернизировать мониторинг, разрабатывая свой и использовать в практике ДОО.

Ориентируясь на содержание ФГОС ДО о педагогической диагностике (мониторинге), при проведении мониторинга музыкального развития детей, педагог должен учитывать цель мониторинга, его адекватную периодичность и естественные условия для ребёнка. Это значит, что музыкальный руководитель, прежде чем заняться исследованием, должен ответить на три важных вопроса для себя:

- зачем и для чего мне это надо делать? - определить цель;
- в каких условиях я буду это делать? – создать условия для воспитанников;
- сколько раз я буду проводить это? – определить периодичность мониторинга.

Известные советские и современные педагоги дошкольного музыкального образования предлагают использовать различные формы и методы определения уровня музыкального развития детей - Н.А. Ветлугина, О.П. Радынова, А.Н. Зимина рекомендуют проводить мониторинг в привычной обстановке индивидуально или небольшими подгруппами, исследовать основные музыкальные способности, выделенные психологом, учёным Б.М. Тепловым (ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма), применяя музыкальные игры, игровые задания, тестовые задания, скрининги и так далее.

Неоспорим тот факт, что сегодня согласно ФГОС ДО (2014), ребёнок является субъектом образования. Ребёнку предоставляется право выбора своего образования, а педагог лишь помогает ему развиваться. Поэтому для проведения мониторинговых исследований, педагог, по моему мнению, должен определиться какую позицию по отношению к ребёнку он выбирает. В ходе исследования педагогу во взаимодействии с воспитанником необходимо использовать личностно-ориентированный подход, уважать его личность, изучить, понять интересы и потребности, не подавлять его инициативу.

Гогоберидзе А.Г. рассматривает ребёнка как субъекта музыкальной деятельности. Это он задаёт тему занятий, ему предоставляется выбор в музыкальном виде деятельности. Исследователь выделяет его проявляющиеся качества в музыкальном развитии:

- интерес к музыке;
- избирательное отношение к музыке и разным видам музыкальной деятельности;
- инициативность, желание заниматься музыкальной деятельностью;
- самостоятельность в выборе и осуществлении музыкальной деятельности;
- творчество в интерпретации музыкальных произведений [2, с.94].

Нам близка позиция автора А.Г. Гогоберидзе, которая считает самой оптимальной формой мониторинга музыкального развития воспитанников - наблюдение за ребёнком в минуты его свободной деятельности – хочет ли он заниматься музыкой сам вне специально организованных формах музыкального воспитания, например, в ходе свободной самостоятельной музыкальной деятельности. Педагог убежден в том, что уровень музыкального развития отчётливо проявляется в свободной самостоятельной деятельности детей в группе, где удобно проследить интерес ребёнка к музыке, желание его играть на музыкальных инструментах. Причём такая диагностика доступна как музыкальному руководителю, так и воспитателю.

Такая форма мониторинга, на мой взгляд, весьма интересна и познавательна для педагога и ребёнка. А.Г. Гогоберидзе рекомендует специалисту ДОО посещать группу своих воспитанников в момент их свободной самостоятельной музыкальной деятельности, вести за ними наблюдения. Проявляют ли ребята интерес к музыке, желают ли поиграть на музыкальных инструментах, поют ли они знакомые песни, сочиняют ли свои и так далее. Возможности такого мониторинга предоставляют целостную картину уровня музыкального развития дошкольников, благодаря чему педагог может предпринять дальнейшие действия и построить свои занятия, опираясь на потребности и интерес ребёнка – субъекта музыкальной деятельности.

Совершенно справедливо отмечает А.Г. Гогоберидзе факт того, что диагностика позволит воспитателю, музыкальному руководителю, родителям спроектировать целостный, но при этом вариативный процесс музыкального воспитания и развития дошкольника в образовательном учреждении, в котором будут созданы педагогические условия, позволяющие каждому ребёнку максимально самопроявиться, раскрыться, а значит, развиваться [3].

Следовательно, можно сделать вывод о том, что педагогическую диагностику музыкальному руководителю ДОО может проводить в виде мониторинговых исследований, в непринуждённой обстановке для детей. Наблюдения же можно проводить как в отдельно организованных занятиях так и в момент свободной самостоятельной музыкальной деятельности детей. Таким образом, от осведомлённости педагога, его мастерства, выбранной позиции по отношению к ребёнку, к образовательному процессу, от эффективных педагогических действий сегодня зависит музыкальное развитие современных дошкольников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 /

Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.

2. *Зацепина М.Б.* Музыкальное воспитание в детском саду. Для занятий с детьми 2-7 лет. М., 2016 – 96с.

3. *Гогоберидзе А.Г.* Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А. Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская.- М., 2007. — 320 с.

4. *Ветлугина Н.А.* Музыкальное развитие ребёнка, М.: Просвещение, 1967. – 415с.

5. *Готсдинер А.Л.* Музыкальная психология – М., 1993. – 193с

6. ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. - 304 с.

7. *Пономарёва Е.В.* Музыкально-творческое развитие дошкольников: идеи, подходы//Общество. Среда. Развитие. – 2016. – № 4. – С. 124 – 127.

8. *Радынова О.П.* Дошкольный возраст: как формировать основы музыкальной культуры //Музыкальный руководитель.- 2005.-№3.

9. *Радынова О.П., Катинене А.И.* Музыкальное воспитание дошкольников. – М., -1998.

Колесникова Светлана Ивановна

*МАДОУ детский сад №10«Колокольчик» Коломенского г.о.
svkolesnikova65@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ЛИТЕРАТУРУ, МУЗЫКУ, ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО

Аннотация: в статье рассматривается вопрос художественно – эстетического развития дошкольников, основы формирования всесторонне-развитой личности.

Ключевые слова: искусство, красота, эмоции, впечатления, художественно – эстетическое развитие.

«Эстетическое наслаждение красотой приобщает личность ко всему мудрому и прекрасному, созданному человечеством».

В. А. Сухомлинский

Б.Т. Лихачев в своей книге «Теория эстетического воспитания школьников» дает следующее определение: «Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать оценивать прекрасное, трагическое,

комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты» [1].

Художественно-эстетическое воспитание — это целенаправленный, систематический процесс воздействия на личность ребенка с целью развития у него способности видеть красоту окружающего мира, искусства.

Образовательная область художественно-эстетическое развитие – это бескрайнее поле для деятельности воспитателя. А семена для посева на этом поле можно черпать бесконечно из нашего богатого наследия. Произведения А.С. Пушкина и Ф. И. Тютчева, А. А. Фета и Н. А. Некрасова, должны ежедневно звучать для наших дошкольников.

Для каждого вида образовательной деятельности я стараюсь подобрать подходящее стихотворение и всегда отмечаю, как тонко и чутко реагируют дети на поэтическое слово. Если это весенняя тема, то это могут быть стихи Виктора Лунина:

«Пробудившись ото сна,
Кистью мягкою весна
На ветвях рисует почки...»

или Владимира Орлова:

«Шепчет солнышко листочку:
— Не робей, голубчик!
И берёт его из почки
За зелёный чубчик».

Если же это осень, то стихи З. Фёдоровской: «Осень на опушке краски разводила...» или стихотворение Ф. Тютчева:

«Есть в осени первоначальной
Короткая, но дивная пора —
Весь день стоит как бы хрустальный...».

Огромную роль в художественно-эстетическом развитии играет и прослушивание музыкальных произведений. «Времена года» П.И. Чайковского - это как « настольная книга» для воспитателя.

В арсенале у педагога богатейший материал детских музыкальных произведений, звуков природы для прослушивания, для фона образовательной деятельности, для релаксации. Дети – это очень внимательные и благодарные слушатели.

А как они любят рассматривать и любоваться картинами художников. Я взяла за правило, на каждом занятии по изобразительной деятельности, знакомить детей с работами великих художников. Обязательно делаю презентацию с рассказом о художнике, с просмотром его картин. Рассматриваем альбомы с репродукциями. Последней была презентация работ А. Куинджи, демонстрируемая сейчас в Государственной Третьяковской галерее. И не было ни одного ребенка, который бы остался равнодушным к посещению такой интерактивной выставки. Многие дети изъявили желание посетить Третьяковскую галерею. Такая деятельность

приносит свои плоды. Дети знают виды живописи, знают фамилии художников, могут назвать их работы.

Важным средством эстетического воспитания служит родная природа. Воздействие ее красоты очень ярко и сильно воспринимается именно в детстве, и проносится через всю жизнь человека.

Мы, педагоги, можем и должны научить ребенка, понимать и любить эту красоту. Важно помочь детям разглядеть, как прекрасна капля росы на цветке, разноцветный клен, растущий у входа в группу, солнечный зайчик на окне.

А научив, видеть и чувствовать, красоту родной природы, мы воспитываем любовь к родному краю, научим беречь и охранять, все то, что вокруг нас.

Самые первые эмоции и самые первые впечатления – это самые запоминающиеся эмоции и впечатления. И насколько глубокими и яркими они останутся в памяти, умах и сердцах наших детей, зависит от нас педагогов.

В.А. Сухомлинский писал: «То, что упущено в детстве, никогда не возместить в годы юности. Это правило касается всех сфер духовности жизни ребенка и особенно эстетического воспитания»[2].

Сначала воспитатель ведет ребенка к восприятию красоты, к эмоциональному отклику на нее, а затем, к пониманию, формированию эстетических представлений, суждений, оценок.

Это кропотливая работа, требующая от педагога умения систематически, ненавязчиво пронизывать жизнь ребенка красотой, всячески облагораживать его окружение.

Знакомство с красотой в жизни и искусстве не только воспитывает ум и чувства ребенка, но и способствует развитию воображения и фантазии, развивает его всесторонне. Ведь основы всесторонне развитой личности закладываются именно в дошкольном возрасте.

Думаю, что скажу от имени всех педагогов, что мы очень хотим помочь ребенку увидеть, почувствовать, принять красоту окружающего мира, поэзии, музыки, изобразительного искусства.

Дошкольное учреждение - это та дверка, которая открывается перед детьми в мир новый, большой, такой интересный и увлекательный, мир искусства! Мы, педагоги, ведем их в этот замечательный мир красоты, сказки, фантазии.

«Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества» - В. А. Сухомлинский [3].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Лихачев, Б. Т.* Теория эстетического воспитания школьников. [Учебное пособие по спецкурсу для педагогических институтов]// - М.: Просвещение, 1985. - 175с.

2. *Сухомлинский, В.А.* Сердце отдаю детям // Сухомлинский В.А. Избранные произведения: в 5 т. – Киев: Радянська школа, 1980. – Т. 3. – 297с.

3. *Сухомлинский, В.А.* Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие // Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.

Космачева Наталия Владимировна
ГОУ ВО МО "Государственный социально-
гуманитарный университет» Коломенский г.о.
natalika-db@rambler.ru,

Чикаева Татьяна Владимировна
МДОУ ЦРР-детский сад № 10 «Радуга» Коломенский г.о.
tanya_4ikaeva@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема создания педагогических условий духовно-нравственного воспитания дошкольников. Описываются условия духовно-нравственного воспитания в дошкольной образовательной организации: создание атмосферы доброжелательности, уважения и доверия; искреннее принятие своих воспитанников; обучение детей видению в окружающих людях положительного и хорошего; организация ценностно-ориентационной деятельности и др.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, дошкольное воспитание, условия воспитания дошкольников.

Для успешной реализации духовно-нравственного воспитания необходимо создать педагогические условия, подходящие для полноценного личностного и духовно-нравственного развития ребенка. Многие педагоги и психологи (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, М.И. Лисина, Ю.П.Азаров, Н.Е. Щуркова и др.) утверждают, что формирование духовно-нравственных представлений, запечатление системы духовно-нравственных ценностей, воспитание нравственных чувств, главным образом, происходит во взаимодействии детей друг с другом и со взрослыми (в общении, в совместной деятельности и др.). Следовательно, встает вопрос о создании *педагогических условий*, где особое место занимает создание нравственной социальной среды благоприятной для взаимодействия дошкольников со сверстниками и взрослыми в образовательном процессе дошкольной образовательной организации (*далее – ДОО*).

В связи с этим, в образовательном процессе ДОО особое внимание уделяется *созданию атмосферы доброжелательности, уважения и доверия* (Ш.А. Амонашвили, Н.Е. Щуркова, Ю.П. Азаров и др.). Таким образом воспитатель содействует становлению ребенка как личности, обеспечивает чувство психологической защищенности – доверия ребенка к миру, радости существования. Развивая у дошкольника чувство уверенности и уважения к себе и другим, педагогу необходимо всем своим поведением показывать, что он понимает ребенка, готов посочувствовать в случае неудачи, порадоваться его успехам и т.д. Любовь взрослых и доброжелательное отношение сверстников позволяют возрастать дошкольникам в добрых чувствах.

Процесс духовно-нравственного воспитания предполагает развитие способности уважительно относиться к окружающим и учитывать их мнение. Исходя из этого, формулируем следующее условие духовно-нравственного воспитания дошкольников - *искреннее принятие педагогом своих воспитанников*, т.е. признание их уникальности, согласие заботиться и воспитывать детей таких, какие они есть, раскрывая их потенциальные способности. Важно признавать и право голоса воспитанника в решении различных ситуаций. Часто в силу возраста невозможно обеспечить ребенку полного равенства прав. В подобном случае следует предлагать детям выбирать из допустимых образцов в пределах социальной нормы. Ответственность за себя и других воспитывается у детей через осознание и самостоятельную оценку ситуации, через независимый выбор правильной линии поведения. На практике часто воспитатель сам оценивает поступки и поведение ребенка, определяет «меру наказания» за провинность, чем препятствует формированию ответственности за свои действия. На наш взгляд, важно учить ребенка осознать свои поступки и самому пытаться искать способ исправления последствий. Допустимо помочь советом. В подобной ситуации важно иметь ввиду внутреннее действие (работу сердца воспитанника), совершающееся в данный момент. Именно так человек приобретает личный опыт нравственного поведения. Подтверждая мысль, приведем высказывание К.Н. Вентцеля о том, что «моральный катехизис» должен быть каждым ребенком написан самим для себя, а не составленным воспитателем по одному шаблону для всех детей вообще. Он должен быть плодом творческой мысли самого ребенка [1, с. 445].

Также к педагогическим условиям духовно-нравственного воспитания можно отнести *обучение детей видению в окружающих людях всего хорошего*, положительного, доброго, что им свойственно. Этого можно достичь, если взрослые в присутствии детей будут вслух отмечать то хорошее, что найдут в своих воспитанниках - радостное настроение, опрятный внешний вид, добрый взгляд, честность, заботливость, стремление помочь, желание и способность совершать нравственные поступки и т.п.

Не менее важно *учить детей следить за своими мыслями*. Любой поступок – это результат работы души. Изначально человеку приходит помысел что-то сделать (или чего-то не делать). На этом (первом) этапе происходит либо принятие помысла, либо его отклонение. В случае принятия благого помысла, в душе начинают пробуждаться благие чувства (второй этап). Человек может испытывать сочувствие, сорадость. Пробуждается желание помочь или разделить радость. На третьем этапе человек переходит к действию, совершает поступок. Нередко в жизни случается, что приходит худой помысел и овладевает чувствами. Например, дошкольнику вдруг приходит желание отнять игрушку у товарища, чтобы поиграть самому. В данном случае, ребенок встает перед выбором: отнять игрушку и удовлетворить свои желания, или не отнимать игрушку, поступить правильно, как учили, но при этом остаться недовольным. С чувствами бороться сложнее (они приходят на втором этапе). Следует учить детей бороться с худыми помыслами (помысел приходит на первом этапе), следить за своими мыслями, «оставлять в своей головушке только добрые мысли (пока они не овладели сердечком), а плохие прогонять прочь».

Одним из значимых условий духовно-нравственного воспитания в ДОО является организация целенаправленной *ценностно-ориентационной деятельности*. Н.А.Иванова отмечает что, осмысление и оценка ценностей ребенком может осуществляться через организацию ценностно-ориентационной деятельности, которая, являясь по сути духовной, устанавливает отношения между объектом и субъектом, то есть дает объективно-субъективную информацию о ценностях [2].

Воспитатель сможет достичь эффективных результатов в духовно-нравственном воспитании только опираясь на собственную активность ребенка. Ведущей деятельностью дошкольников является игра. В связи с этим педагогам ДОО следует подбирать и предлагать воспитанникам игры, способствующие формированию представлений о духовно-нравственных ценностях, воспитывающие положительное отношение к нравственным поступкам, предлагающие возможность нравственного выбора.

Создание педагогических условий духовно-нравственного воспитания в ДОО напрямую зависит от *личностных и профессиональных качеств воспитателя*. Именно культурный, высоконравственный, творчески работающий педагог, имеющий высокую психологическую, дидактическую, а также методическую подготовку, любящий детей и свою работу способен создать вышеперечисленные условия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Вентцель К.Н.* Этика и педагогика творческой личности. В 2-х т.т. Т.2. Педагогика творческой личности / К.Н.Вентцель. – М., 1912.
2. *Иванова Н.А.* Проблема ценностного самоопределения ребенка // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы,

перспективы: Сб. науч. статей и материалов III международной научно-практической конференции / Н.А.Иванова. Под общ. ред. О.Б. Широких. – Коломна: ГСГУ, 2016. - С. 80-83.

*Кочкурова Елена Николаевна,
Матвеева Елена Викторовна
МБОУ СОШ №3 г. Чехова
Elena769@bk.ru
matveeva-lena@list.ru*

ИННОВАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЕЙНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о новых формах организации обучения, новой образовательной технологии, далеко выходящей за границы школы - музейно-педагогической технологии, которая снабжает педагога новыми эффективными формами и методами обучения и воспитания на основе использования музейного материала в образовательном процессе, позволяющей сделать образовательный процесс более насыщенным и интересным, развивает культуру и интеллект ребёнка, даёт в руки новый инструмент для познания мира; о задачах и целях музейно-педагогической технологии, опираясь на требования к современному педагогу в условиях ФГОС: предоставление фундаментального образования для самостоятельного обучения, формирование проектного мышления, аналитических способностей, коммуникативных компетенций, толерантности и способности к самообучению; об эффективности использования средств и элементов музейной педагогики на уроках и внеурочных занятиях, опираясь на личный опыт; о новых возможностях обучения и воспитания подрастающего поколения на конкретных примерах; о применении нетрадиционных форм работы; о сотрудничестве «музея и школы», имея общую образовательную задачу - формирование ценностного, эмоционально-окрашенного отношения к культурному наследию, применительно к младшим школьникам; об успешности применения форм музейно-педагогической технологии в учебно-воспитательном процессе на практическом материале; о значимости музейно-педагогической технологии, которая является связующим звеном урочной, внеклассной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: музейно-педагогическая технология, как отдельно-инновационная технология; цели и задачи музейно-педагогической технологии; методы работы: демонстрационный, словесный, практический, проблемно-поисковый; формы обучения: заочное

путешествие, «погружение» в прошлое, виртуальная экскурсия, проектно-исследовательская деятельность, мини-музей, работа с историческим предметом; средства и элементы музейной педагогики, и их значимости в учебно-воспитательном процессе.

Чем дальше в будущее смотрим,
Тем больше прошлым дорожим.
И в старом красоту находим,
Хоть к новому принадлежим.
Вадим Шефнер

Всё начинается в детстве. Детство – самая прекрасная пора в жизни каждого человека, пора, наполненная светом, радостью ежедневных открытий, чистотой души. Детство – самая важная часть жизни, ведь именно в детстве складывается характер человека, его отношение к себе и к окружающему миру, формируется мировоззрение личности, закладывается система ценностей. То, что упущено в детстве, очень трудно, почти невозможно наверстать в зрелые годы. Детское сердце очень чувствительное, оно мгновенно реагирует на проявление добра и зла, правды и неправды. Нравственные чувства, сохранившиеся в детской эмоциональной памяти, накладывают отпечаток на мысли и поведение человека во взрослой жизни. Увлечь, зажечь, направить в нужное русло – вот цель каждого учителя. Помогают в этом педагогу на современном этапе новые формы организации обучения и воспитания, новые образовательные технологии, далеко выходящие за границы школы. На данный момент детей, включенных в культуру, пока у нас очень мало – таких, кому удалось лично пережить те или иные явления культуры, перечувствовать, ощутить всеми фибрами своего существа, как это интересно: путешествовать по Реке Времени, «потрогать» прошлое, задуматься над его загадками [1].

Совместная работа сотрудничества «музей – школа» имеет свой путь, свою образовательную задачу – формирование ценностного, эмоционально окрашенного отношения к культурному наследию. Это особенно важно применительно к младшим школьникам. Ведь если ребенок не прошел стадию приобщения к предметному миру, погружения в стихию национальной культуры, не узнал о существовании ценностей, отличных от массовых образцов, его развитие будет неполным и даже ущербным.

Посещение музея – это своего рода путешествие. Каждое путешествие включает *подготовку* – эту часть работы выполняет учитель на уроке. После этого следует *экскурсия* в музей, которую проводят сотрудники музея. Музей предполагает организацию аудитории. Решая, казалось бы, чисто организационные вопросы экскурсовод, по существу, преследует весьма важную цель – воспитание музейной культуры маленького посетителя.

Заканчивается путешествие уроком *закрепления*, которое также проводит учитель в школе. Лучшей формой закрепления и осмысления, полученных в музее впечатлений и знаний, является *творческая работа - самый естественный для детей способ освоения информации*. Так моделируется *ситуация партнерства* музея и учителей начальных классов.

На уроке ученики получают основные знания, а при посещении музея углубляют и расширяют свои знания, могут использовать их в практической деятельности [2].

На современном этапе развития школы музейная педагогика становится все более востребованной в практике духовно-нравственного, гражданско-патриотического, историко-краеведческого воспитания личности в едином образовательном процессе. Стремление к гуманитарному обновлению образования, ориентированному на сотрудничество музея и школы, составляет основу новой образовательной парадигмы XXI века [3].

Но на данном этапе развития современного общества музейная педагогика вышла за рамки музея и стала отдельной инновационной технологией учебно-воспитательного процесса в школе. Требования к педагогу в условиях ФГОС известны. Среди них есть два пункта, которые указывают на необходимость использования новой технологии современными учителями. Звучат они так:

- педагог должен владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций;
- владеть методами музейной педагогики, используя их для расширения кругозора учащихся [4].

Эту технологию можно назвать музейно-педагогической. Она снабжает учителя новыми эффективными формами и методами обучения и воспитания на основе использования музейного материала в образовательном процессе, она позволяет сделать образовательный процесс более насыщенным и интересным, развивает интеллект и культуру ребенка, дает в руки новый инструмент для познания мира. Она подчиняется цели современных образовательных технологий: создание условий для развития личности путем включения ее в многообразную деятельность. Отсюда следуют задачи использования технологии:

- обогащение предметно-развивающей среды;
- обогащение познавательного процесса новыми формами;
- расширение кругозора;
- развитие интереса к новым знаниям;
- формирование проектно-исследовательских умений и навыков;
- формирование активной жизненной позиции;
- воспитание любви к родному краю и людям, заботящимся о его процветании.

Выбор методов и приемов данной технологии определяется целями и задачами занятия, типом отобранных предметов для знакомства и, конечно, с учетом способностей, навыков и умений учащихся. Первоклассники и четвероклассники воспримут один и тот же материал по-разному. Педагог это должен обязательно учитывать, а использование различных методов и приемов дает возможность сложное объяснить просто и понятно.

Основные методы музейно-педагогической технологии – это:

демонстрационный метод - рассматривание экспонатов с пояснениями по каждому из них;

словесный (эвристический) метод - вопросы должны быть прямыми, то есть предполагающими ответ. В этом случае дети могут быть вовлечены в занимательную беседу, могут проявить свои знания, они учатся размышлять.

практический метод- самый интересный для детей и информативный.

метод «погружения» в прошлое - помогает ребятам представить в своем воображении иной мир, представить его глазами человека иного времени.

проблемно-поисковый метод - направлен на развитие самостоятельной деятельности учащихся и решает следующие задачи: придумай – сопоставь – досочиняй.

исследовательский метод - учитель в этом случае не передаёт готовые знания, а создаёт такие ситуации, при которых школьники учатся добывать сами эти знания в ходе исследовательской деятельности

репродуктивный метод- предполагает активное восприятие и запоминание сообщенной учителем или другим источником информации. Применение его невозможно без использования словесных, наглядных и практических методов обучения.

Покажем на практическом материале рациональное и эффективное использование форм музейно-педагогической технологии.

Знакомство с историческим предметом. В музее большая часть экспонатов находится под запретом. В классе же ученик трогает предмет, применяет в действии, ощущает его истории. Читая строки А.С.Пушкина «У лукоморья дуб зеленый» дети встречают строку «Там ступа с Бабою Ягой идет-бредет сама собой» Для того чтобы объяснить значение слова ступа можно использовать метод знакомства с предметом. Показывая даже современные ступку и пестик, педагог помогает детям самим догадаться о назначении предмета. А затем можно порассуждать для чего нужна большая ступа, объяснить фразеологический оборот: «Толочь воду в ступе». И конечно пофантазировать о том, почему именно ступа стала транспортом Бабы Яги.

Словарная работа. В музейной педагогике в словарной работе важны толкование и этимология слова. На уроках при знакомстве со значением

устаревших слов педагог использует толковые и этимологические словари, но можно пойти дальше и к данному произведению или теме создать свой толково-исторический (бытовой) словарь, собрав и иллюстративный материал тоже.

Заочное путешествие. На уроках литературного чтения ребята совершают виртуальное путешествие по Древней Руси, узнают необходимую информацию по истории создания рукописных книг, знакомимся с толкованием незнакомых слов, с жизнью первопечатника Ивана Федорова. Как показывает опыт, для того, чтобы дети лучше понимали прошлое, необходимо «погружение в историческую атмосферу» путем мысленного перемещения в другое время. Для такого «путешествия» надо использовать не только музейные предметы, рисунки, фотографии, но и детское воображение. Надо помочь ребятам представить в своем воображении иной мир, представить его глазами человека иного времени. Удачным в данном случае будет использование цикла передач «Вперед в прошлое» канала «Карусель».

Виртуальная экскурсия. При изучении сказки Бажова П.П. «Серебряное копытце», знакомясь с биографией писателя, можно использовать экскурсию по музею писателя в мультипликационной форме. Совершив такое путешествие по дому-музею автора, дети смогут рассмотреть предметы старины: засов, прялка, крынка, коромысло, лавка. Музейные предметы – вещи, ценности – выступают в качестве источника информации о людях и событиях, способны воздействовать эмоционально, вызывать чувство сопричастности, так как позволяют проникнуть в дух прошлого, в мир творца.

«Погружение» в прошлое. Дети очень любят необычные, яркие события, и таким необычным событием может стать театр. Включение в урок элементов театрализации делают их незабываемыми. А удачно подобранный сюжет, поможет порой понять и усвоить даже очень непростые вещи. На основе изученного материала, учащиеся работают над созданием сценария, подготовкой костюмов, декораций, музыкального сопровождения. После изучения «Сказки о царе Салтане» А.С.Пушкина на обобщающем уроке ребята могут проинценировать это произведение.

Рассматривание иллюстраций и картин художников. С их помощью можно познакомить детей с предметами старины, рассмотреть их в интерьере, помочь лучше понять и представить эпизод литературного произведения. В работе с картинками можно порекомендовать использовать цикл передач канала «Культура», который называется «В музей без поводка». Все дети любят собак, а в передаче это домашнее животное выступает в роли любителя живописи. Это не только помогает понять смысл художественного произведения, но и привить любовь к живописи. Здесь же можно назвать цикл мультфильмов из серии «Уроки тетушки Совы», который носит название «Всемирная картинная галерея». На уроках русского языка большая роль отводится урокам развитию речи,

написанию сочинений по картине. На помощь приходят знания, полученные во время экскурсии в Третьяковскую галерею, где экскурсоводы увлекательно рассказывают о картинах, а ребята становятся не просто посетителями музея, а культурными зрителями в его залах.

Знакомство с традициями народа. На уроках музыки учащиеся слушают народные произведения, на литературном чтении узнают историю праздников, на технологии изготавливают поделки, на окружающем мире изучают традиции. При этом участвуют в творческих конкурсах, посвященных, например, Рождеству Христову и Пасхе. И конечно, проводятся в классе народные праздники. Изучение традиций народа продолжается при посещении музеев и интерактивных занятий.

Создание презентаций и фильмов. Для уроков окружающего мира и ОРКСМ к 4 классу дети могут самостоятельно создавать презентации и фильмы, достоинством которых является мотивация познавательного интереса учащихся. Уроки становятся интереснее и эмоциональнее, позволяют учащимся в процессе восприятия задействовать зрение, слух, воображение, глубже погрузиться в изучаемый материал. Работая над проектом, ребята получают возможность выбора действия с учетом собственных интересов, внутреннего творческого потенциала и индивидуальности. Дети учатся самостоятельно добывать информацию, обрабатывать материал и делиться находками с одноклассниками.

Организация выставки или мини-музея. Использование педагогами музейных материалов в учебном процессе, делают уроки более интересными, выразительными, запоминающимися. На уроках технологии, изо и музыки ребята знакомятся с элементами народного творчества, изделиями декоративно-прикладного искусства и народными промыслами. Совместное оформление выставки или мини-музея, организация экскурсий увеличивает интерес и эмоциональное состояние учащихся.

Проектно-исследовательская деятельность. В программе начальной школы много краеведческих проектов. Например, для знакомства с родным городом, историческими личностями, культурой и историей страны. Иногда данная работа выходит за рамки урока и становится уже исследованием ученика, которому эта тема интересна. Генеалогическое древо, составленное во втором классе, иногда разрастается очень широко. Родители даже благодарят за такой толчок в сохранении родословной.

Среди методов музейно-педагогической технологии можно выделить нетрадиционные формы урока. Например, бал. Рассматривая тему бала на уроке музыки при изучении эпохи А.С.Пушкина, можно организовать проведение такого бала. Эта форма объединит несколько предметов школьного курса: на музыке - разучивание танцев, на литературном чтении - заучивание стихов Пушкина, на физкультуре - знакомство с играми того времени. Интерактивные программы в музеях, являются продолжением и углублением учебного материала урока. Например,

музей-усадьба А.П.Чехова в Мелихове проводит занятие «Юный метеоролог», которое помогает практически понять учащимся понятие «погода». Здесь же можно организовать встречи с интересными людьми: с ветеранами, коллекционерами, музейными педагогами, сотрудниками организаций (например, «Почты России»), старожилками данной местности.

Это только часть форм и методов музейно-педагогической технологии, которую можно и нужно применять в учебно-воспитательном процессе. Музейно-педагогическая технология – это технология, которая является межпредметной связью и соединением всей работы учителя: урочной, внеклассной и внеурочной деятельности. Она позволяет преодолеть разорванность научных знаний друг с другом и жизнью. Способствует развитию интереса ребенка к истории родного края, учит видеть, понимать и ценить то, что его окружает с раннего детства, что так дорого его сердцу, ведь все это – наша Родина. Достигается это нетрадиционным подходом к воспитанию и обучению, через интеллектуальное и эмоциональное воздействие, объяснением сложного на простом примере, понимание значимости и практического смысла изучаемого объекта, через интерес и, конечно, личностное развитие каждого ученика в отдельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Ванслова Е.Г.* Культура и дети: Взгляд музейного педагога (Серия музей и подрастающее поколение). – М.: ООО Агентство «Мегаполис», 2012. – 216с.
2. *Ванслова Е.Г.* Программа и методические материалы для учителя начальных классов и педагога дополнительного образования. Курс «Музей и культура». – М.: Научно-исследовательский институт развития образования, 2004. – 176 с.
3. *Юхневич М.Ю.* Я поведу тебя в музей: Учебное пособие по музейной педагогике/Министерство культуры РФ. – М., 2001. – 223с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования/Министерство образования и науки РФ. – М.: Издательство «Просвещение», 2011. – 48с.

МЕТОД SANDART. ОБУЧЕНИЕ РИСОВАНИЮ ПЕСКОМ НА
СВЕТОВОМ ПЛАНШЕТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ОНР
(3 УРОВЕНЬ)

Аннотация: в статье рассматривается вопрос применения метода SandArt в работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня, создание оптимальных условий для проведения коррекционно-развивающей работы с детьми, обучение универсальным техникам песочного рисования.

Ключевые слова: речевая недостаточность, метод «sandart», техники песочного рисования, световой планшет, игровая пальчиковая гимнастика.

Преобразования, происходящие в современной России, ставят особые задачи перед системой дошкольного и школьного образования. Внедрение федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет новые подходы к Образовательной деятельности в условиях дошкольной образовательной организации. Принципиальным моментом является:

- 1)поддержка разнообразия детства;
- 2)сохранение уникальности и самоценности детства;
- 3)лично-развивающий характер взаимодействия педагогов и детей;
- 4)уважение личности ребёнка;
- 5)применение приоритетных методов и технологий, специфичных для детей дошкольного возраста в игровой, познавательной, исследовательской, продуктивной и других видах деятельности [1].

На первый план выступает лично-развивающая модель общения педагога с ребенком, забота о сохранении эмоционально-психического здоровья каждого ребенка, принятие его индивидуальности, раскрытие и развитие творческих способностей. При этом развитие личности, способной к восприятию и пониманию собственных эмоциональных состояний и эмоциональных проявлений других людей, рассматривается как условие успешной ее адаптации в современном обществе.

Сегодня, в работе с детьми дошкольного и школьного возраста, среди приоритетных в образовательной практике является метод SandArt, который рассматривается как искусство рисования песком на световом планшете. Уникальность метода состоит в том, что ребёнок посредством взаимодействия с песком, погружается в мир песочных фантазий, познаёт

окружающий мир. Происходит развитие познавательных процессов (восприятия, памяти, наглядно-образного мышления, пространственного воображения), творческих способностей, тонкой координации движений и мелкой моторики рук, тактильной чувствительности, что в последствие, благотворно влияет на развитие речи, а также развивает навыки конструктивного общения и способности к эмпатии. Важной особенностью в работе с песком, является не только направленность на общее эмоциональное состояние детей, но и способность сформировать навыки личностной саморегуляции и стрессоустойчивости, что позволяет максимально добиться улучшения психосоматического состояния, расширить спектр возможностей ребёнка к самореализации в различных сферах деятельности.

Принципиальным моментом в изучении данного вопроса является привлечение детей имеющих нарушения в речевом развитии. Работа по обучению рисованию песком на световом планшете позволяет привлечь детей, имеющих в речи элементы лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети с речевыми нарушениями нуждаются в том, чтобы комплексное коррекционно-развивающее воздействие было активизировано как можно раньше, так как дошкольный возраст наиболее благоприятен для формирования и развития речи детей с ОНР.

В ходе проводимых занятий с дошкольниками развиваются навыки формирования связной мысли, производится улучшение качества речи по лексико-грамматическим параметрам, совершенствуется звуковое произношение слов, их слуховое отражение [2]. В процессе работы с песком дети овладевают различными техниками: рисование пальцем, рисование кулаком, рисование ладонью, рисование ребром большого пальца, рисование мизинцами, одновременное использование нескольких пальцев, рисование симметрично двумя руками, отсечение лишнего, насыпание из кулачка.

Развитие речи происходит под влиянием кинестических (двигательных) импульсов, передающихся от рук. Развивая мелкую моторику, повышается тонус коры головного мозга, развиваются речевые центры коры головного мозга, в частности развитие речи ребенка. В активизации эмоционально-речевой активности, мы предлагаем использовать мягкую губку с шероховатой односторонней поверхностью. Тактильные ощущения предмета, помогают ребёнку сосредоточить эмоциональную реакцию при проведении игровой пальчиковой гимнастики. Приятное соприкосновение с губкой увеличивает сенсорную активность различных анализаторов, развивает ловкость, подвижность, пластичность мелкой моторики рук, что является важным условием при работе с песком [3].

Игровая пальчиковая гимнастика(4-6 лет)

Раз, два, три, четыре, пять, пальцы будем разминать.

Не ленись повторять, начинаем рисовать.

1. «Мы учимся считать»

Взять губку в правую руку (локоть находится на столе) и резкими движениями кисти рук сжимать губку, при этом считать от 1 до 10. Руки поменять (левая) и продолжить упражнение со счётом от 10 до 1.

2. «Утята»

Взять губку двумя руками (губка расположена горизонтально) и обхватить кончиками пальцев края губки. Поочерёдно поднимать вверх и опускать вниз края губки. Имитация движений как «ходят утята».

Упражнение выполняется от 10-15 сек. по 2 раза.

3. «Бабочка»

Взять губку двумя руками (губка расположена горизонтально) и обхватить края губки кончиками пальцев. На раз – края губки свернуть вовнутрь, на два – края губки развернуть. Имитация движений « полёта бабочки».

Упражнение выполняется в течение 10-15 сек. по 2 раза.

4. «Бантик»

Взять губку двумя руками (губка расположена горизонтально) и обхватить края губки кончиками пальцев. На счёт раз-перекрутить края губки вперёд, на счёт два - перекрутить назад. Перекручивая губку, должен получиться «бантик».

Упражнение выполняется 10-15 сек. по 2 раза.

5. «Лягушка»

Взять губку двумя руками (губка расположена вертикально) и обхватить кончиками пальцев верхний край губки. Надавить на верхний край губки (прижать к столу) и отпустить. Имитация движений как «прыгать лягушка».

Упражнение выполняется в течение 10-15 сек. по 2 раза.

6. «Секретик»

Губку положить вертикально между ладонями. На счёт раз-ладони соединить вместе, на счёт два раскрыть - «секретик».

Упражнение выполняется в течение 8-10 секунд.

7. «Резинка»

Взять губку двумя руками, но так чтобы её держать кончиками пальцев. Локти разведены в разные стороны (губка находится на уровне груди). Резкими движениями растягивать губку как «резинку» в разные стороны, при этом считать до 5.

Упражнение повторить 3 раза.

8. «Фокусник»

Взять губку и положить на ладонь правой руки, затем ладонь крепко сжать (локоть руки находится на столе).

На счёт 1...,2...,3...,4...,5... ладонь медленно разжать.

Губку переложить в левую руку, упражнение повторить.

Упражнение выполняется 2-3 раза [4].

Применение инновационных методов в работе с детьми начиная с дошкольного возраста, в частности метода SandArt, позволяет выстраивать работу с детьми в новом качестве, который интересен не только для самого ребёнка, но и для педагога, выстраивать обновление педагогического процесса, вносить новообразования в традиционную систему.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 ноября 2013г. №1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

2. *Филичева Т.Б., Чиркипа Г.В.* Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста/ Т.Б.Филичева, Г.В. Чиркипа. Практическое пособие.-М.: Издательство «ИАЙРИС ПРЕСС», 2008.-224с.

3. *Крылова О.Ю.* Формирование креативного мышления у дошкольников нетрадиционными изобразительными средствами. Статья опубликованная на портале «Дошкольник.рф» по адресу <http://doshkolnik.ru/isovanie/605.html> Адрес профиля <http://doshkolnik.ru/profile/userprofile/2053.html>

4. *Крылова О.Ю.* Развитие познавательной сферы и мелкой моторики у детей. Программа «Развиваем дошкольника». Статья опубликованная на портале «Дошкольник.рф» по адресу <http://doshkolnik.ru/motorika/428.html> Адрес профиля <http://doshkolnik.ru/profile/userprofile/2054.html>. НОМЕР Публикации (Сертификата и Свидетельства) Д-2054-428.

*Лопандина Наталья Ивановна,
Петрунина Светлана Вячеславовна
воспитатели МБДОУ детский сад №47 общеразвивающего
вида «Золотая рыбка» Коломенский г.о.
petrunina.svetlana2011@yandex.ru
lopandina.natalya@yandex.ru*

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ МИНИ-МУЗЕИ В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация: в статье предложена идея создания экологических мини – музеев. Эта форма работы позволяет формировать экологическую культуру у детей дошкольного возраста через развитие эколого-развивающей среды.

Ключевые слова: экологическая культура, экологический мини-музей.

Взаимодействие человека с природой чрезвычайно актуальная проблема современности. Мы, наши дети живем в XXI веке и от нас, от

них зависит, будет ли существовать гармония в отношениях человека и природы. В соответствии с этим важно особое внимание уделять пониманию детьми своего неразрывного единства с окружающим миром.

Дошкольный возраст — самоценный этап в развитии экологической культуры человека. Одним из используемых методов знакомства детей с природой является создание экологического мини – музея в группах.

Назначение создаваемых мини-музеев экологического содержания в дошкольном учреждении – вовлечь детей в деятельность и общение, воздействовать на их эмоциональную сферу. Определенным образом модифицируется мыслительная деятельность детей, дети более свободно оперируют образами. У детей формируется ценностное отношение к природе, появляется интерес к музеям и выставкам, развивается эмоциональный отклик при восприятии объектов живой и неживой природы.

В настоящих музеях трогать руками большинство экспонатов нельзя, а вот в мини-музеех не только можно, но и нужно! Здесь уместно процитировать слова выдающегося педагога Песталоцци: «В процессе обучения должны быть задействованы ум, сердце и руки ребенка» [1].

В обычном музее ребенок – лишь пассивный созерцатель, а здесь он – соавтор, творец экспозиции. Причём не только он сам, но и его родители: папа и мама, бабушка и дедушка. Каждый экологический мини-музей – результат общения, совместной работы воспитателя, детей и их семей. Хочется отметить, что экспонаты мини-музеев используются не только на занятиях по экологии, но и воспитателем по изобразительной деятельности, педагогом-психологом, воспитателями на занятиях познавательного цикла и при организации игровой и экспериментальной деятельности. Мы считаем, что создание именно мини-музеев экологического содержания, а не просто коллекций в группах, позволит педагогам сделать слово «Музей» привычным и привлекательным для детей; обогатит средства формирования экологической культуры дошкольников; приобщит маленького ребенка к миру общечеловеческих ценностей и экологической этики; будет способствовать развитию сенсорного опыта дошкольников и формированию у них осознанно-правильного отношения к явлениям и объектам живой и неживой природы; поможет выработать правильные формы взаимодействия дошкольников с окружающим миром. И тогда мини-музеи экологического содержания станут неотъемлемой частью предметно-развивающей среды вашего детского сада. А ребенок будет покидать музей с ощущением уверенности подъема *«еще на одну ступеньку»*.

Можно сформировать следующие мини- музеи: «Дикие, животные нашего леса», «Домашние животные», «В мире насекомых», «Водоем и его обитатели», «В мире комнатных растений», «Энергия камней», «Солнце вокруг нас» [2].

При использовании музейной педагогики как инновационной технологии в системе формирования экологической культуры дошкольников необходимо учитывать следующие принципы: (Н.А. Рыжова) [3].

- учет интересов не только нынешнего, но и будущих поколений;
- подход к решению задач экологической культуры как составной части экологической политики;
- учет региональных особенностей, включая природные условия и ресурсы, экологическую ситуацию;
- использование основных положений государственной политики в области охраны окружающей среды и обеспечения гарантий экологической безопасности;
- связь образовательных и воспитательных действий с практикой решения природоохранных проблем;
- гуманистического отношения к природе;
- открытость и доступность экологической информации;
- вовлечение педагогической и родительской общественности в решение задач по формированию экологической культуры у дошкольников;
- использование исторического опыта решения задач экологического образования и просвещения,
- соблюдение экологического законодательства и наступления ответственности за их нарушения.

Таким образом, формировать ответственность, прежде всего за свои поступки и действия, нужно в раннем возрасте.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Нестеренко Н.* Мини-музеи в ДОУ \ Журнал “Обруч” №6, 2015
2. Сайт ИНФОУРОК — ведущий образовательный портал России
3. Мини-музей в детском саду/ Рыжова Н.А., Логинова Л.В., Данюкова А.И. – М.: Линка-Пресс, 2008. 256 с., илл.

**Рагинова Валентина Владимировна,
Кабикова Альбина Васильевна**
МКДОУ "Детский сад №32 "Ромашка"
г.о. Луховицы, д. Павловское
ledi.ragimowa@yandex.ru
albina-kabikova@yandex.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СРЕДА ТЕРРИТОРИИ ДЕТСКОГО САДА

Аннотация: данная статья посвящена необходимости экологического воспитания детей дошкольного возраста и основным элементам эколого-развивающей среды территории дошкольного учреждения.

Ключевые слова: экологическое воспитание, среда, экологическая среда, уголок природы, зелёные зоны.

В настоящее время тема экологического воспитания детей дошкольного возраста всегда была и будет актуальна. Поэтому развивать экологическое мировоззрение, экологическую культуру нужно с самого раннего возраста. Существует множество проблем с экологией во всем мире, поэтому дети должны знать, как в этом можно помочь. Все мы знаем, что маленький ребенок познает мир с открытой душой и сердцем. И то, как он будет относиться к этому миру, научится ли быть рачительным хозяином, любящим и понимающим природу, воспринимающим себя как часть единой экологической системы, во многом зависит от взрослых, участвующих в его воспитании. Поэтому перед нами стоит задача как можно больше показать детям необходимость видеть красоту, уникальность, универсальность природы [1].

Ж.-Ж. Руссо и Песталотти считали, что человек – это существо совершенное, развитие которого должно протекать в условиях, максимально приближенных к природе [2].

Период дошкольного детства – начальный этап становления человеческой личности. В этом возрасте закладываются основы личностной культуры, в которую входит и экологическое воспитание как средства развития детей дошкольного возраста [3].

Создание стационарной развивающей экологической среды в дошкольном учреждении – это непрерывный педагогический процесс, который включает организацию "экологических пространств", их совершенствование и коррекцию, ежедневное поддержание условий, необходимых для жизни всех живых существ. Такая постоянная деятельность является методом экологического воспитания: она приучает детей систематически думать и реально заботиться о "братьях меньших" – растениях и животных, находящихся в одном жизненном пространстве с ними [4].

«Среда» происходит этимологически от слова середина-середина, но означает по сути противоположное слово — окружение. То есть всё, что находится вокруг середины (вокруг меня). В отечественной педагогике и психологии термин «среда» появился в 20-е годы, когда достаточно часто употреблялись понятия «педагогика среды» (С.Т. Шацкий), «общественная среда ребенка» (П.П. Блонский), «окружающая среда» (А. С. Макаренко). В целом ряде исследований последовательно и обстоятельно доказывалось, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок, не его черты (качества) и даже не его поведение, а условия, в которых он существует: внешние условия - среда, окружение, межличностные отношения, деятельность [5].

Эколого-развивающая среда — важное условие экологического образования детей дошкольного возраста. Основными элементами эколого-развивающей среды в дошкольных учреждениях принято считать уголок природы и зелёные зоны на участке. Обязательными для любого детского сада являются *цветники* – дошкольное учреждение для маленьких детей должно быть действительно цветущим садом. Особенно весной и в начале лета, когда дети ещё посещают детский сад, и в сентябре, когда формируются группы, приходят новые дети и все возвращаются после летнего отдыха.

Экологическая тропа - интересная форма организации общения детей с миром природы. Само понятие тропы природы («заповедника для пешеходов») появилось в США в начале прошлого века. В нашей стране первые такие тропы (они назывались учебными, учебно-познавательными) стали активно организовывать на охраняемых территориях, в природных, природно-исторических парках в 60-70-е годы прошлого века. Были они предназначены в первую очередь для взрослых посетителей, студентов и школьников [6, с. 8].

В дошкольных учреждениях экологические тропинки выполняют познавательную, развивающую, эстетическую, оздоровительную функции. Она состоит из объектов. Например, экологическая тропинка может включать в себя: сад, огород, цветочная клумба, альпийская горка, уголок леса, уголок поля, жужжащий, ползающий мир, метеоплощадка, экологическая комната, хвойная полянка.

Мы в ДОУ постарались создать эколого-развивающую среду, которая используется в познавательных, оздоровительных целях, а также для развития у воспитанников навыков общения с природой, навыков труда и для экологического воспитания.

Территория участка нашего детского сада хорошо озеленена. Озеленение участка создает благоприятный микроклимат, снижая его запыленность, загазованность, уровень шума. Все работники принимают активное участие в озеленении территории. На территории растут ели, березы, рябины, каштан, яблони, клен, липа, туя, кустарники и т.д.

На участке ДОУ много цветов: на центральном входе, вдоль основных дорожек. Цветы - это удивительно разнообразные по форме, цвету, ароматам растения. В разных местах участка растут и многолетники, и однолетники: пионы, флоксы, бархатцы, настурция т.д.

На территории детского сада создана экологическая тропа, включающая несколько остановок. Она стала местом проведения наблюдений, простых опытов и экспериментов, экскурсий, игр, театрализованных занятий и других видов деятельности. В любом пункте «Экологической тропы» показываем детям предметы и явления природы в естественных условиях, во всем их многообразии и взаимосвязях; формируем конкретные представления о животных, растениях, о сезонных явлениях, о труде человека; вводит ребят в жизнь родной природы.

Важной частью экологической среды является организация огорода на территории детского сада. Процесс выращивания – от семени до сбора урожая. Для малышей мы создали собственные грядки шириной 60—70 см, чтобы детям было удобно доставать рукой до середины. Малыши выращивают лук, горох, редис. Воспитанники средней группы для формирования представлений о разнообразии растений, об их особенностях сажают разные сорта лука, салата, моркови. На своем огороде старшие дошкольники выращивают такие овощные культуры: щавель, укроп, салат, лук репчатый, чеснок, капусту белокочанную, цветную, кабачок, огурец, томат, перец, морковь, редис, свекла, картофель.

На территории огорода мы расположили уголок лекарственных растений, где растут: календула, подорожник, ромашка, клевер, василёк, Melissa.

Мы создали зону отдыха – «Сказочная поляна», на которой живут герои сказок. Там дети могут посидеть в беседке, заняться изготовлением поделок из природного материала, изобразительной деятельностью.

Путешествуя от одной остановки к другой, дети выполняют задания педагога, получают навыки ориентирования во времени и в пространстве. У них появляется чувство прекрасного, воспитывается сострадание к природе, желание ее беречь и сохранять.

Таким образом, создание экологического пространства в ДОУ имеет большое значение для экологического образования дошкольников, а именно для формирования представлений, знаний и умений, и развития психологических процессов, привычек и поступков, так как создает условия для рационального использования различных методов при организации процесса взаимодействия ребенка с окружающей его природой. Дает возможность получения информации всеми органами чувств, что накладывает положительный отпечаток на сознание ребенка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Суркина С.А.* Экологическое образование дошкольников: учебное пособие / С.А.Суркина. - Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2011. - 103 с.
2. *Пискунова Е.Н., Самсоненко И.В.* Воспитание экологической культуры в ДОУ//Молодой ученый. 2017.№12.С. 536-539.
3. *Гончарова Е.В.* Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста: Курс лекций для студентов высших педагогических учебных заведений. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008. – 326 с.
4. *Рыжова Н. А.* Экологическая тропинка в детском саду. – М.: Линка-Пресс, 2009.
5. *Николаева С.Н.* Методика экологического воспитания дошкольников: Учеб. Пособие для студ. сред.пед. учеб. заведений. - 3-е изд., перераб. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.
6. *Соломенникова О.А.* Экологическое воспитание в детском саду.; - 2-е изд., испр.и доп. - М.: Мозаика-Синтез., 2006.
7. *Зебзеева В.А.* Теория и методика экологического образования детей. Учебно - методическое пособие. - М.:ТЦ Сфера, 2009.
8. *Рыжова Н. А.* Экологическое воспитание дошкольников с позиции новой парадигмы. // Дошкольное воспитание. - 2001. №7.

Соломатина Анастасия Андреевна
МБДОУ детский сад №11 «Малинка» Коломенскийг.о.
Milaya.gerda@mail.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о значении экологического воспитания в жизни дошкольника, формы и методы экологического воспитания, а также предметно-развивающая среда, которая необходима для полноценного экологического воспитания дошкольника.

Ключевые слова: экологическое воспитание, предметно-развивающая среда, экологическая, формы и методы экологического воспитания.

Мир окружающий ребенка – это прежде всего Мир природы
с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой.

Здесь, в природе, вечный источник детского разума.
В.Сухомлинский

Природа всегда играла большую роль в жизни и развитии человека. На любом этапе развития люди наблюдали за явлениями природы, учились

взаимодействовать с ней, тем самым развиваясь и получая полезный опыт. В наше время проблемы экологического воспитания вышли на первый план, и им уделяется всё большее внимание. Причина этого в безграмотной с экологической точки зрения деятельности человека в окружающей среде, которая ведет к нарушению природного равновесия. Каждый, кто когда-либо причинял вред природе, сам был ребёнком. Вот поэтому так велика роль дошкольных учреждений в экологическом воспитании детей. Процесс формирования личности дошкольника в целом, и в частности экологическое воспитание, должны опираться на систему знаний, которая включает элементарные сведения о биосфере. Это представление о живой природе – растениях, животных и человеке, а также о неживой природе. Особое место в данной системе должны занимать знания о человеке как части природы. В этом ключе детям необходимо усвоить, что человек является самым разумным существом на планете, и поэтому именно от человека в значительной степени зависит будущее нашей планеты и ее природного комплекса. Бережное отношение к природе, понимание значимости ее защиты, развитие экологической культуры и природоохранного сознания закладывается в дошкольном возрасте.

Экологическое воспитание дошкольников несет в себе усвоение знаний об окружающей их действительности; усвоение норм и правил поведения в природе; формирование и выработку ответственности за сохранение окружающего мира; развитие эстетических чувств, умение видеть прекрасное и умение наблюдать естественную красоту. Экологическое воспитание помогает осознать близкую связь всего живого на планете, предотвращает враждебные, разрушительные деяния по отношению к природе, направляет детскую активную деятельность в позитивное русло и расширяет круг детских интересов [1].

Формирование экологической культуры детей дошкольного возраста возможно при условии включения детей в природоохранную деятельность, то есть в такие ее виды, которые предполагают взаимодействие с окружающей средой через организацию различных форм и методов формирования экологической культуры дошкольников. Через прямое взаимодействие на природный объект, наблюдая и ухаживая за ним, ребенок получает не только знания, но и формирует навыки взаимодействия с окружающим миром. Помимо этого, развиваются и его личностные качества [2].

В процессе формирования экологической культуры детей дошкольного возраста особо значимое место занимают следующие формы и методы:

- словесно-литературные методы – это рассказы воспитателя и детей, беседа и чтение природоведческой литературы;
- детские игры;
- наблюдение;
- элементарная поисковая деятельность;

- моделирование;
- экологические занятия.

Так же немаловажную роль играет предметно-развивающая среда. В нее входит:

- создание метеостанции в детском саду, состоящей из метеоплощадки на участке детского сада, а также макета метеоплощадки и лаборатории с различными приборами и оборудованием, необходимым для проведения опытов и экспериментов; изготовление приборов-помощников и приборов из природных и бросовых материалов;
- создание экологической тропы на территории детского сада;
- создание «Огорода на подоконнике»;
- создание электронного и настенного календаря наблюдений за погодой и природными явлениями;
- конструирование планетарной модели;
- создание картотеки экологических игр;
- подбор картотеки народных примет для каждого времени года и для каждого месяца; создание коллекции семян овощных культур, коллекции насекомых, изготовление гербариев и т.д. [3].

Разнообразие предметно-развивающей среды стимулирует познавательную, эмоциональную и двигательную активность детей.

Таким образом, экологическое воспитание в дошкольном возрасте - это трудоемкая работа, которую необходимо осуществлять, чтобы наши дети росли в безопасной окружающей среде, развиваясь не только интеллектуально и физически, но и нравственно.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Николаева С. Н.* Методика экологического воспитания дошкольников: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. Н. Николаева. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 224 с.
2. *Чернякова В.Н.* Экологическая работа в ДОУ. Методическое пособие. М.:ГЦ Сфера, 2008. – 144 с. Николаева В.Н. Юный эколог. Программа экологического воспитания в детском саду. М.: Мозаика – Синтез, 2010. – 112 с.
3. *Токарев А. А., Иванова В. В., Сидорова А. В.* Экологическое воспитание дошкольников в условиях ДОУ // Молодой ученый. — 2012. — №8. — С. 376-377 с.

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматриваются причины нарушений письменной речи в процессе овладения письмом и чтением и пути профилактики этих нарушений в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: профилактика нарушений письменной речи, расстройство процессов чтения и письма.

В настоящее время с каждым годом растёт число детей, не готовых к школьному обучению. Это выражается в первую очередь не в физическом или социальном отношении, а в уровне интеллектуального, эмоционально-волевого, а, главное, речевого развития. К моменту начала школьного обучения дошкольник должен владеть развитой системой родного языка, а именно: иметь сформированную фонетико-фонематическую систему, в достаточной мере развитый словарный запас, владеть основными грамматическими формами. Кроме того, большое значение имеет развитие высших психических функций, таких как память внимание, мышление, зрительно-двигательной координации, зрительного восприятия и гнозиса, мелкой моторики рук. Недоразвитие или дисбаланс в развитии этих речевых и неречевых компонентов готовности к школьному обучению может привести к нарушению формирования письменной речи.

Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи, к которую равноправными составляющими входят чтение и письмо. И устная, и письменная формы речи представляют собой особый вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в процессе специального обучения, т.е. её механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения.

Нарушения речи, связанные с частичным расстройством процессов письма и чтения, обозначают терминами дисграфия и дислексия. Их основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников общеобразовательной школы не связано ни со сниженным уровнем интеллектуального развития, ни с нарушениями слуха или зрения, ни с регулярностью школьного обучения.

Возникающие при дисграфии ошибки условно делят на несколько категорий: ошибки звуко-буквенной символизации, ошибки графического

моделирования фонематической структуры слова, ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения.

Дислексия рассматривается как нарушение различных операций процесса чтения: несформированность сенсорных операций, в первую очередь зрительно-пространственных, несформированность языковых операций на фонематическом, морфологическом и синтаксическом уровне, нарушение семантических операций.

Исследования показывают, что число детей, испытывающих трудности в формировании письменной речи, постоянно растёт. Так, согласно данным М.Е. Хватцева, относящимся к 50 гг. XX века, число учащихся с дисграфией в массовых школах составляло около 6 % [1], а по данным Л.Г. Парамоновой, относящимся к началу 2000 гг., в 3 классе дисграфические ошибки имели 37% учащихся общеобразовательных школ и около 20% учащихся гимназий. По результатам её же исследований дошкольников 6-7 летнего возраста, предпосылками нарушений формирования письменной речи различного характера имели от 10,5 до 55,5% выпускников массовых детских садов [2].

Выявление причин нарушений письменной речи затруднено тем, что они всегда ретроспективны и обусловлены вторичными на момент освоения письма и чтения, факторами. В настоящее время наиболее распространена концепция Р.Е. Левиной, трактующая нарушения письма и чтения как проявление системного нарушения речи и отражение недоразвития устной речи во всех её звеньях [3].

Таким образом, одним из путей борьбы с нарушениями письменной речи является их профилактика в дошкольном возрасте.

Под профилактикой, как правило, понимают систему мер по предупреждению болезней, сохранению здоровья и продлению жизни человека [4]. Принято различать первичную (радикальную), вторичную и третичную (реабилитация) профилактику. Профилактику нарушений письменной речи у дошкольников можно отнести к первичной и вторичной, эффективность которых составляет от 70 до 30%, в то время как работа по коррекции и устранению дисграфии и дислексии будет являться третичной, и её эффективность будет составлять 3-5%.

Таким образом, необходимость принятия безотлагательных мер по организации ранней комплексной профилактики нарушений письменной речи у детей дошкольного возраста и необходимость поиска новых целостных форм ранней профилактики, одновременно предупреждающей недоразвитие речи и способствующей формированию развитой личности во всех её проявлениях, очевидна. Профилактика должна быть основана на единстве и динамическом взаимодействии специалистов разного профиля с учётом сложного комбинированного влияния факторов биологического, эмоционального, психологического, семейного и социального ряда в онтогенетическом развитии ребёнка, начиная с периода внутриутробного развития.

Профилактика нарушений должна начинаться с выявления дошкольников группы риска и с выявления у них начальных и латентных нарушений формирования письменной речи. В первую очередь в группу риска попадают дети с общим недоразвитием речи, которое характеризуется нарушением всех речевых операций. Это обуславливает системный характер нарушения, наличие семантических, фонетических, лексических и грамматических нарушений. Наличие общего недоразвития речи приводит к снижению познавательной активности, отсутствию планомерности и контроля, снижению зрительного восприятия, внимания, памяти, нарушению общения.

При выявлении предпосылок нарушений письменной речи следует анализировать трудности в слуховой дифференциации звуков, трудности в произнесении звуков разных фонетических групп, уровень сформированности звукового анализа и синтеза, уровень сформированности зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа, синтеза и гнозиса, уровень сформированности грамматических систем – системы словоизменения и системы словообразования.

Правильно проведённый анализ речевого нарушения позволит выявить возможные предпосылки нарушения формирования письменной речи и наметить адекватные пути их устранения.

Следует помнить, что сформированность устной речи является лишь одной из предпосылок успешного овладения речью письменной. Наряду с выявлением специфических механизмов нарушений письма и чтения следует уделять внимание общефункциональным механизмам, в качестве которых рассматриваются мыслительные операции, восприятие, память, внимание, способность к абстрактным способам деятельности, сформированность общего поведения, регуляции и саморегуляция, намерений и мотивов поведения.

Таким образом, работа по профилактике предпосылок нарушений формирования письменной речи у дошкольников должна строиться комплексно, с привлечением врачей, психологов, нейропсихологов, воспитателей, родителей. Только таким путём можно в дошкольном возрасте решить возможные проблемы, связанные с нарушениями процесса полноценного овладения письменной речью.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Хватцев, М.Е.* Недостатки речи у школьников: Пособие для учителей. / М.Е. Хватцев – М., 1958. – 125 с.
2. *Парамонова, Л.Г.* Предупреждение и устранение дисграфии у детей. / Л.Г. Парамонова – СПб.: Издательство «Союз», 2004. – 240 с.
3. *Левина, Р.Е.* Основы теории и практики логопедии. / Р.Е. Левина. – М.: Альянс, 2013. – 367 с.

4. Волкова, Г.А. Энциклопедический словарь логопеда. – СПб.: «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. – 256 с.

*Тарасова Мария Анатольевна,
Юсова Людмила Владимировна*
МБДОУ ЦРР – детский сад №26 «Родничок» Коломенский г.о.
rodnichok-26@bk.ru

РОЛЬ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В УМСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена использованию метода наглядного моделирования педагогами в общении с детьми старшего дошкольного возраста на занятиях. Автор рассматривает влияние наглядного моделирования на умственное развитие старшего дошкольника.

Ключевые слова: наглядное моделирование замещение, заместители.

Дошкольный возраст – это начало длинной дороги в мир чудес, познания и открытий. Именно в этот период у детей закладывается фундамент для дальнейшего обучения. Дошкольник должен уметь рассуждать, слушать, слышать, анализировать, обобщать, стремиться узнавать новое.

Развитие умственных способностей имеет особое значение для подготовки детей к школьному обучению. Само умственное развитие – сложный процесс: это формирование познавательных интересов, накопление разнообразных знаний, овладение речью [1].

«Ядром» умственного развития, его основным содержанием является развитие интеллектуальных способностей.

В основе интеллектуальных способностей лежат действия наглядного моделирования. Различаются три типа таких действий [2].

К первому относятся действия замещения, делящие мир на замещаемое и заместители.

Игровое замещение – это использование условных заместителей реальных предметов.

В простом варианте они доступны трехлетнему ребенку.

градусник ————— палочка
ложка —————
колбаса —————

Чтобы побудить ребенка выбрать заместители, педагог создает ситуацию, где он активно их ищет.

Однако в дальнейшем, в качестве заместителей все больше выступают нереальные предметы, а условные обозначения: круги, квадраты, полоски разных размеров и цветов. Но понимание замещения и обозначения отдельных предметов еще не достаточно для решения умственных задач [2].

Второй тип действий – использование самих моделей. В этом случае модель в ее готовом виде предлагает взрослый. Задача ребенка – решить с ее помощью интеллектуальную задачу. Для этого необходимо, чтобы дошкольники за каждым элементом могли видеть ту действительность, которую он замещает, уметь сопоставлять отношения между заместителями с отношениями между реальными предметами [2]. Например, на занятиях по ориентировке в пространстве перед детьми мы ставим задачу:

- найти игрушку, спрятанную в определенном месте или по плану расставить мебель. Чтобы ее решить, следует использовать план помещения, изображенный воспитателем.

Третье самое сложное действие наглядного моделирования – построение модели – выбор заместителей, установление отношений между ними, соответствующих отношениям между замещаемыми объектами, осуществляемое самим ребенком, строящееся по реальной ситуации [3].

Технология моделирования используется на знакомом дошкольникам материале, с опорой на знания, полученные на занятиях или в повседневной жизни. Воспитатель должен стараться не оставлять без внимания ни одного детского высказывания, ни в коем случае не давать негативных оценок. Чтобы вызвать у детей мыслительную и речевую активность, очень удачен прием «провокации» или ситуация «Ловушка». Искусственно создаваемые воспитателем ошибки, дети тут же поправляют, доказывая правильность ответа и в своих высказываниях, не боятся сделать ошибку. Используя на занятиях, в играх, метод моделирования позволяет повысить познавательную, мыслительную активность детей, интерес к деятельности, системность и осознанность получаемых знаний.

Начиная работать с моделями, необходимо провести 2-3 занятия без моделей. Слово «модель» педагоги не употребляют, для более легкого усвоения детьми отношений между понятиями слова, обозначающие понятия лучше употреблять во множественном числе: «Большой круг будет обозначаться одним словом – транспорт. А какие виды транспорта будут в маленьких кругах?». «А если большой круг - воздушный транспорт, что будет находиться в маленьких кругах? Только воздушный транспорт».

Начиная со старшей группы, дети при помощи наглядного моделирования осваивают сериационные отношения и начинают осваивание классификаций.

Метод наглядного моделирования используется во всех образовательных областях. Используемая в работе с детьми технология

наглядного моделирования, дает возможность сделать представления детей обобщенными, т.е. позволяет применять их не только в тех ситуациях, которые создавались в играх, на занятиях, но и для решения более широкого круга логических задач. С другой стороны, учит выделять существенные для каждой познавательной задачи признаки, устанавливать между ними различные отношения, развивает умственные способности детей. Научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребенком. Не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью напряжения всей активности, его собственной мысли [4].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Мухина В.С.* Психология дошкольника: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов и учащихся пед. заведений/Под ред. Л.А.Венгера.М., «Просвещение», 1975.-239 с.
2. *Дьяченко О.М.* Развитие. Программа нового поколения для дошкольных образовательных учреждений. Старшая группа./ О.М.Дьяченко.-2-е изд.,испр. и доп.-М.: «Издательство «ГНОМ и Д», 2000. – 96 с.
3. *Дьяченко О.М.* Развитие. Программа нового поколения для дошкольных образовательных учреждений. Подготовительная к школе группа./ О.М.Дьяченко.-2-е изд.,испр. и доп.-М.: «Издательство «ГНОМ и Д», 2000. – 96 с.
4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь/ Л.С.Выготский. – М.: Директр-Медиа, 2014.-570 с.

Ткачева Вера Вячеславовна
МБДОУ «Детский сад №8» Коломенский г.о.
сресobraz@mail.ru

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОНР В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос реализации технологии проектной деятельности в работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи, приводятся требования ФГОС ДО к повышению качества образования.

Ключевые слова: требования ФГОС ДО, технология проектной деятельности, цели, этапы, виды проектов, задачи.

На современном этапе наше общество предъявляет высокие требования к развитию личности ребёнка, умеющей адаптироваться к постоянно меняющимся условиям. Введение в действие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования законодательно закрепило совокупность требований к обновлению и

повышению качества дошкольного образования, направленных на полноценное развитие личности детей. В частности ФГОС ДО предполагает изменение характера и содержания педагогического взаимодействия с ребенком. Одним из вариантов такого взаимодействия является технология проектной деятельности.

Этап онтогенеза человека, именуемый «дошкольное детство» является наиболее сензитивным в развитии гармоничной личности, ее позитивной социализации. Однако, общее недоразвитие речи (ОНР) является большим препятствием на пути освоения общеобразовательной программой. У детей с данным нарушением страдают все компоненты речевой деятельности: звукопроизношение, фонематическое восприятие и представления, лексика, грамматический строй речи, связная речь. Кроме того, у них сужен круг познавательных интересов, они малоактивны, редко являются инициаторами общения. Это является причиной недостаточности их социально-коммуникативного развития.

Поэтому перед учителем-логопедом, а также перед всеми педагогами, работающими с дошкольниками с ОНР, стоят две задачи: первая-глобальная - формирования компетентной, социально-адаптированной личности, способной ориентироваться в информационном пространстве, отстаивать свою точку зрения, продуктивно и конструктивно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, вторая- частная-формирование речевой деятельности ребенка.

Педагогическая технология, которая позволяет объединить педагогов, детей и их родителей для того, чтобы в совместной деятельности развивать познавательные навыки детей, умение самостоятельно конструировать свои знания, критическое и творческое мышление, является технология проектной деятельности. К тому же данная технология учит работать в коллективе, сотрудничать, планировать свою работу, что предусмотрено ФГОС ДО.

Метод проектов был разработан в начале XX столетия американским психологом и педагогом Джоном Дьюи (1859 — 1952). Его теория о решающем воспитательном значении специально организованного детского опыта, основанного на самостоятельном выполнении, приобрела новое звучание в работах советских педагогов Б. В. Игнатъева, В.Н. Шульгина, Н.К. Крупской, Е.Г. Кагарова, М.В. Крупениной, которые переработали данный метод, связав теорию с практикой.

Сегодня метод проектов предусматривает такую систему обучения, когда дети в совместной учебно-познавательной творческой деятельности получают знания и овладевают умениями в процессе выполнения системы постепенно усложняющихся и заранее спланированных практических заданий. В данном случае, реализация проектного метода - это такой способ организации педагогического процесса, при котором на основе взаимодействия всех участников образовательного процесса: логопеда, воспитателей логопедической группы, музыкального руководителя,

физкультурного работника, ребенка, имеющего ОНР, и его родителей, происходит поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели.

Технология проектной деятельности предусматривает поэтапную практическую деятельность по достижению поставленной цели:

- I. Выбор темы проекта
- II. Подборка и анализ теоретических источников по теме
- III. Планирование деятельности по реализации проекта
- IV. Подборка речевого материала и деление его на блоки
- V. Подготовка технических и наглядных средств для реализации проекта
- VI. Систематизация знаний, умений и навыков
- VII. Демонстрация продуктов деятельности и перенос умений на другие виды деятельности

В современной логопедической практике при работе с детьми с ОНР используются следующие типы проектов:

- исследовательско — творческие: дети экспериментируют, а затем результаты оформляют в виде газет, драматизации, детского дизайна;
- ролево — игровые (с элементами творческих игр, когда дети входят в образ персонажей сказки и решают по-своему поставленные проблемы);
- информационно — практика – ориентированные — дети собирают информацию и реализуют её, ориентируясь на социальные интересы (оформление и дизайн группы, витражи и др.);
- творческие (оформление результата в виде детского праздника, конкурса).

- смешанные типы проектов

По времени реализации проекты бывают краткосрочными (одно или несколько занятий — 1-2 недели), средней продолжительности и долгосрочные (на учебный год).

Учитывая ведущую деятельность дошкольников, а также их возрастные и психологические особенности, координация проектов должна быть гибкой, т.е. педагог в игровой форме ненавязчиво направляет работу детей, организуя отдельные этапы проекта.

Педагогический коллектив, работающий с детьми с ОНР, в рамках проекта решает следующие задачи:

- пробуждать интерес и инициативность к предлагаемой деятельности;
- формировать, обогащать и расширять представления об окружающем мире;
- развивать коммуникативные способности и побуждать детей к совместной деятельности;
- формировать эмоциональную заинтересованность;
- развивать психические процессы;
- овладение различными способами решения поставленных задач.

В логопедической группе детского сада, проекты обычно планируются по тематике, связанной с прохождением словарных тем, рекомендованных программой по коррекции речи для детей с ОНР. В ходе прохождения темы у детей с ОНР значительно расширяется словарный запас, формируется грамматический строй и развивается связная речь. В рамках проекта планируется работа по всем видам деятельности, предусмотренных образовательной программой ДООУ. Материал разбивается на блоки.

В каждом блоке работа проводится, согласуясь с темой недели. Педагоги, проводя свои занятия, интегрируют небольшие содержательные фрагменты разных видов деятельности из образовательной программы воспитания в ДООУ, которые требуют от детей активизации имеющегося речевого навыка и применение опыта реальной жизни в нестандартной ситуации. Такие занятия интересны, они дают детям возможность мыслить, познавать, развивают фантазию, творчество, коммуникативные умения, обогащают словарь и формируют грамматическую структуру речи.

Родители, участвуя в разработке и реализации проектов, становятся непосредственными участниками воспитательно-образовательного процесса. Они участвуют в выставках поделок, помогают изготавливать наглядные пособия, театральные костюмы и маски, рассказывают детям о своей деятельности. Все это способствует сближению родителей с детьми, налаживанию более эмоционального контакта.

Таким образом, технология проектной деятельности органично вписывается в требования, которые ставит перед образовательными учреждениями ФГОС ДО, стимулирует речевое и личностное развитие дошкольников с ОНР. Согласованная работа всех участников образовательного процесса позволяет достигать высокую эффективность в работе с детьми с ОНР и стабильность полученных результатов.

Фадина Галина Валерьевна
*Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО
«Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского» г.Балашов
fadinagalya@gmail.com*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦВЕТОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена актуальным проблемам коррекции общего недоразвития речи; основным направлениям использования цветового игротренинга в коррекции психоречевого развития детей.

Ключевые слова: цветовосприятие, цветовой игротренинг, общее недоразвитие речи, интегрированные занятия.

В детских садах в логопедических группах чаще всего можно наблюдать детей с общим недоразвитием речи разного уровня, характеризующихся несформированностью произносительной и лексико-грамматической сторон речи.

Речь является одной из сложных высших психических функций человека, обеспечиваемых деятельностью головного мозга. Не существует речевых расстройств, при которых вследствие функционирования межсистемных связей, не отмечались бы психологические нарушения. У ребенка с нарушениями речи при отсутствии соответствующих коррекционных мероприятий замедляется темп интеллектуального развития. Речь, как один из наиболее мощных факторов развития ребенка, оказывает большое влияние на формирование его личности, волевые качества, характер, взгляды, убеждения, отражает социальную среду, в которой растет ребенок. Речевое недоразвитие обычно сочетается с отставанием в общем психическом развитии.

Можно выделить закономерности общие для всех типов отклоняющегося развития, которые мы учитываем в работе с детьми с ОВЗ: снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации; трудности словесного опосредования при образовании новых связей и замедление процесса формирования понятий. Перечисленные закономерности развития обуславливают замедление темпа развития мышления. Как отмечает В.И. Лубовский, в наиболее отчетливой форме данная закономерность обнаруживается у детей с речевой патологией, которые в ряде случаев не могут дать словесный отчет о проделанных действиях [1].

При общем недоразвитии речи дети испытывают трудности в различении цвета предметов, не знают названия основных цветов и оттенков, не соотносят цвет и предмет, то есть у них страдает цветоразличение и цветовосприятие. Цветовосприятие с другой стороны стимулирует речевое развитие детей, влияет на их психоэмоциональное развитие.

Н. М. Погосова [2] предлагает необыкновенно интересное средство коррекции речи цветовой игротренинг. Цветовой игротренинг направлен на коррекцию познавательных процессов, формирование волевых качеств и творческих способностей, гармонизацию эмоционального состояния. Цветовой игротренинг позволяет успешно работать над всеми сторонами речи и языка и создает небывалый уровень мотивации детей.

Формы и методы реализации цветowego игротренинга:

1. Приветствие - создание положительного эмоционального настроения, мотивационной установки.

2. Беседа, проблемная ситуация, поисковая деятельность, иллюстрации, картины, презентации, художественное слово, музыкальные произведения.
3. Лексико-грамматические игры (практика развития познавательных процессов).
4. Физкультминутка (пальчиковая гимнастика, координация речи с движением).
5. Упражнения на развитие фонематической стороны речи.
6. Психогимнастика (упражнения на снятие мышечного и эмоционального напряжений, коррекция страхов, гиперактивности, агрессивности, развитие эмоционально-волевой сферы).
7. Рефлексия.

Цветовой игротренинг используется в следующих направлениях логопедической работы:

Формирование и коррекция звукопроизношения. На этапе появления звука для фиксации внимания ребенка на его звучании и артикуляции используют картинки-символы, игрушки для звукоподражания. На этапе автоматизации поставленного звука применяются подгрупповые занятия - увлекательные путешествия то в «Красную страну», то в «Оранжевую и другие. На этапе дифференциации звуков детям предлагается найти среди желтых предметов сначала те, что содержат в своем названии звук «ж», а потом те, в которых встречается звук «з».

Обогащение и активизация словаря. В процессе занятий дети знакомятся, рассматривают и манипулируют с множеством интересных предметов подобранных по цвету: нужно обозначить предмет, представить, описать его.

Развитие связной речи. В коррекционно-логопедической работе удачно используются «цветные сказки». В зависимости от времени года, настроения, лексической темы, работоспособности детей, выбирается соответствующая «цветная сказка», например, в «желтой сказке» речь идет о солнышке и все что желтого цвета, аналогично используются «зеленая сказка», «розовая сказка», «голубая сказка». Текст каждой сказки соответствует названию сказки, лексической теме занятия или выбранных сказочных персонажей. На занятиях с использованием цвета дети знакомятся со сказками, сюжетный материал которых строится на одном или нескольких звуках. Дети, просматривая сказку, беседуют по её содержанию, выполняют различные упражнения, связанные с грамматическим оформлением слов, а также драматизируют отрывки [3].

В коррекционно-логопедической работе используются специально подобранные дидактические пособия и наглядный демонстрационный материал.

Для создания системы коррекционно - развивающего сопровождения детей с ОНР, успешной подготовки их к школьному инклюзивному образованию можно ввести работу с пособием «Парашют». В основе лежит глубокая и органичная взаимосвязь музыки, движения и речи,

происходит развитие психической, сенсомоторной, эмоционально-волевой сфер через различные формы физического, умственного, музыкального и других видов воспитания на фоне двигательной активности. Особенно эффективен «Парашют» для детей для развития детей с ОНР, так как является одним из методов дополнительной коммуникации и двигательной коррекции.

Игры с пособием Парашют.

Парашют на полу и дети должны выбрать цветовой сектор, то будет их место во время проведения занятия.

1 задание. Дети выбирают контуры картинок, которые могут быть конкретной цветовой гаммы.

2 задание. Дети выбирают игрушки, которые начинаются на тот же звук, на который начинается и название цвета.

«Радужный мост» - на столе – лист ватмана, размеченный дугами. Детям предлагается «построить мост», то есть выложить крышками дуги-дорожки воздушного моста (каждый ребенок выбирает цвет по своему настроению). Игра учит детей общению, взаимодействию друг с другом, умению придумать название своей волшебной страны. Таким образом, развивается и закрепляется как диалогическая, так и монологическая речь ребенка с ОНР.

Дидактический столик «Цветные домики» - детям предлагается выбрать домик такого цвета, который им больше всего нравится (желтый, зеленый, розовый) и расселить по этим домикам жильцов (материал согласно лексической теме).

При формировании, уточнении и закреплении фонематических процессов, а также, при обучении элементам грамоты, в системе логопедической работы используются три основных цвета спектра: красный – для обозначения гласных звуков и букв, синий – для обозначения твердых согласных звуков и букв и зеленый – для обозначения мягких согласных звуков и букв [4].

Таким образом, системное использование цветотерапии в логопедической работе позволяет не только оказывать положительное влияние на психоэмоциональное состояние ребенка, но и повышает эффективность исправления речевых нарушений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Лубовский В. И.* Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей// В. И. Лубовский// Дефектология. -1971. -№ 6. - С. 15–19.
2. *Погосова М.Н.* Цветовой игротренинг. / М.Н. Погосова. -СПб., Речь, 2005.- 84 с.
3. *Ваниева В.Ю.* Использование цветового игротренинга в логопедической работе с дошкольниками, имеющими нарушения

речи/В.Ю. Ваниева, И. А. Юрловская// Сибирский педагогический журнал.-№5.-215. – С.231-234

4. Цуканова, С.П. Учим ребенка говорить и читать./С. П. Цуканова, Л. Л. Бетц.- М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008. - 160 с.

Хромова Ольга Владимировна

*МДОУ Д/с комбинированного вида №4 «Ладушки» Егорьевский г.о.
khromovaov@gmail.com*

КОРРЕКЦИОННО – РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

Аннотация: одной из главных задач образовательной политики является формирование профессиональных компетенций педагога, которые отвечают требованиям современной жизни. В достижении главного результата качественного образования дошкольников большую роль играет профессионализм педагогических и управленческих кадров.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагог - дефектолог, профессионализм.

«Цель коррекционной работы заключается во всестороннем развитии аномального ребенка как обычного. Исправление и коррекция недостатков в развитии осуществляется попутно с воспитанием и обучением». Л. С. Выготский [1].

Дошкольный возраст – это период первоначального становления черт характера ребенка. Именно поэтому в своей работе я особое внимание уделяю формированию таких нравственных качеств, как доброта, сопереживание, толерантность.

Особенным детям особенно трудно в этом мире, ведь их не всегда понимают и принимают. Наша задача научить их любить. Любить людей, природу и все что их окружает.

Основными методами и приемами обучения детей с ограниченными возможностями в развитии являются:

- 1) показ действий педагогом (мало пояснений);
- 2) совместные действия ребенка с педагогом (пояснения становятся более обстоятельные и совпадают по времени с действиями самого ребенка);
- 3) ребенок действует почти самостоятельно, с небольшой помощью взрослого;
- 4) дети действуют самостоятельно, педагог дает полное, доступное комментирующее описание всего, что делает ребенок, побуждая его вступить в речевое общение.

Методы используются с учетом следующих особенностей: больше опоры идет на практические и наглядные методы, т.е. показать и дать сделать. При любых отклонениях у детей нарушена речь, значит, словесные методы не используются как ведущие. Из словесных методов является – беседа (вопрос – ответ), короткое объяснение. Приоритет отдается практическим методам.

В работе с детьми использую современные разработки, программы для организации и планирования учебно-воспитательной работы с учетом индивидуальных особенностей и потребностей детей.

Так же в своей работе стараюсь больше внимания уделять проектной деятельности, так как работа в данном направлении не только обогащает знания детей, но и воспитывает сопричастность и сопереживание ко всему живому и прекрасному, что нас окружает. Они имеют возможность наблюдать, помогать и принимать участие. Мною были разработаны и реализованы такие проекты, как: экологический проект «Юные садовники», целью которого было обогатить и расширить знания дошкольников о разнообразии растительного мира, способах ухода за растениями, развивать навыки общения, вовлечение родителей в совместную исследовательскую деятельность, научить бережному отношению к природе, развитию творческих способностей детей.

Проект «Сказки, которые учат добру и любви» по произведению В. Катаева «Цветик – семицветик». Дети учились находить проблему, искать способы ее решения, делать правильный выбор на примере героини сказки, учились взаимодействию друг с другом и взрослыми.

В результате реализации проекта «Кружка для любимого папы» мы подготовили подарки для любимых пап ко Дню Защитника Отечества. Дети с большим интересом и любовью делали подарки папам из соленого теста. Итогом данного проекта стало развлечение «Защитники Отечества».

Использую и такие формы работы как: игротерапия, где основная цель - помочь ребенку выразить свои переживания наиболее приемлемым для него образом – через игру, а также проявить творческую активность в разрешении сложных жизненных ситуаций, «отыгрываемых» или моделируемых в игровом процессе. Эта форма работы необходима для коррекционно-развивающего взаимодействия взрослого с детьми.

Песочная терапия, которая применяется в контексте арт-терапевтического и игро-терапевтического подходов. В качестве основного материала используется песок, с помощью которого детям предлагается создавать композиции в специально оборудованном месте.

В последнее время возрос всеобщий интерес к нетрадиционным формам и средствам работы с детьми.

На занятиях и в свободное время применяю один из видов Су-Джок терапии – Су-Джок массажер, как одно из средств здоровьесбережения дошкольников. Важно отметить, что мелкая моторика – это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной системы при

выполнении мелких и точных движений кистями и пальчиками рук. Именно поэтому тренажер имеет другое распространенное название – кистевой массажер. Так как развитие мелкой моторики рук непосредственно связано с совершенствованием координации движений, тренировкой зрения, памяти и, что самое важное, развитием речи. Занятия с массажером интересны и увлекательны:

1) автоматизация звуков. Дети катают массажные шарики между ладонями, проговаривая стихотворение на автоматизацию звука.

2) совершенствование лексико-грамматических категорий. Упражнение «Один-много». Педагог катит «Мяч» по столу ребенку, называя предмет в единственном числе. Ребенок, поймав ладонью массажер, откатывает его назад, называя существительное во множественном числе. Аналогично проводятся упражнения «Назови ласково», «Скажи наоборот» и т.п.;

3) совершенствование навыков употребления предлогов. По инструкции педагога ребенок кладет разноцветные шарики соответственно в коробку, под коробку, около коробки. Затем наоборот – ребенок должен описать действие взрослого;

4) слоговая структура слова. Упражнение «Раздели слова на слоги». Ребенок называет слог и берет по одному шарик из коробки, затем считает число шариков.

Творческий подход педагога, использование альтернативных методов и приемов способствуют более интересному, разнообразному и эффективному проведению занятий.

Жизнь наших маленьких воспитанников богата эмоциями, впечатлениями, событиями. Они садоводы, спортсмены, художники, актеры. К итоговому родительскому собранию в мае нами была поставлена сказка по произведению К. Чуковского «Муха – Цокотуха». Активное участие в этой работе принимали и родители. Они готовили костюмы, вместе с детьми учили роли.

К юбилею города Егорьевск мы подготовили выставку рисунков наших детей (детей с ОВЗ), которая пройдет 21 октября 2018г. в Каминном зале музея г. Егорьевск.

Но самое главное, что наши дети учатся дружить, общаться с людьми, принимать активное участие в жизни ДООУ (выставки, спектакли, праздники) и города в целом.

Совершенствование профессиональных компетентностей педагога-дефектолога достигается за счет непрерывного и систематического повышения его профессионального уровня.

Педагогическая профессия предполагает осознание своей деятельности, которое направлено на решение развивающих, воспитательных и образовательных задач, создание для детей условий, стимулирующих их игровую, социальную, творческую, познавательную, экспериментальную

инициативу. Формирование двигательных навыков, обеспечивающих развитие физической активности ребенка.

Конечно, ничто так не влияет на профессионализм, как самообразование. Поиск новых приемов, методов и технологий особенно актуален в наше время.

Учитель не имеет права быть человеком настроения. Ведь его обязанность нести свет и радость познания.

Основным условием развития в период модернизации отечественного образования является повышение профессиональной компетентности педагога-дефектолога как основополагающей составляющей профессионально-педагогической культуры.

Обучение и воспитание детей - это интересный, увлекательный труд, требующий от педагога терпения, творчества, трудолюбия, чувства юмора и профессионализма. А в случае, если этот ребенок с особыми возможностями, все эти качества автоматически удваиваются.

Быть дефектологом - значит быть человеком целеустремленным, мобильным, творческим.

Работа дефектолога сложный, но приносящий радость, труд.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Епифанцева Т. Б.* и др. Настольная книга педагога-дефектолога – Ростов н/Д: Феникс, 2007. (Сердце отдаю детям).

Цыганкова Жанна Валерьевна
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» Коломенский г.о.
zhannel2709@gmail.com

ЗНАЧЕНИЕ ЛОГОРИТМИКИ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о значении логопедической ритмики в инклюзивном сопровождении детей дошкольного возраста, раскрываются психолого-педагогические особенности детей с тяжелыми нарушениями речи, а также анализируются особенности логоритмического сопровождения.

Ключевые слова: реабилитационная работа, специальные методы, логоритмика, дети с ОВЗ, интеграция.

Модернизация современного образования требует от специалистов обновления содержания реабилитационной работы с детьми с ОВЗ. Это подчеркнуто в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (Ст. 79. Организация получения

образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья). В концепции Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС 2) также говорится об использовании специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания.

Логоритмика является одним из звеньев коррекционной педагогики. Средства логоритмики направлены на всестороннее развитие ребенка, совершенствование его речи, овладение двигательными навыками, развитие фонематических процессов, развитие умения ориентироваться в пространстве, творчески проявлять себя. О значении логоритмического воздействия на лиц с речевыми нарушениями писали: В. А. Гринер, Н. С. Самойленко, Н. А. Власова, Ю. А. Флоренская. Они подчеркивали общепедагогическое влияние ритма на различные болезненные отклонения в психофизической сфере человека, а также придавали большое значение тому, что логопедическая ритмика оказывает воздействие на физическое, интеллектуальное и эстетическое здоровье человека.

Принимая во внимание вышеизложенное, целью нашего исследования является выявление эффективности использования логоритмической технологии в образовательном процессе с детьми с ОВЗ.

В соответствии с реализацией цели, задачами нашего исследования являются изучение и анализ теоретических основ по проблеме исследования и выявление нарушенных функций у детей с тяжелым нарушением речи (общим недоразвитием речи).

Анализ специальной литературы по проблеме исследования показал, что при общем недоразвитии речи у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы (звуковой, лексико-грамматической, смысловой) при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте.

С целью изучения психолого-педагогических особенностей детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) нами был проведен констатирующий эксперимент. Данный эксперимент проводился на базе ГКУ СО МО «Каширский ССРЦН «Семья» в отделении реабилитации несовершеннолетних с ограниченными возможностями здоровья.

В эксперименте участвовало 10 детей в возрасте 4-5 лет (средняя группа), с диагнозом: общее недоразвитие речи II уровня (далее – ОНР), что подтверждено заключением ПМПК.

Для диагностики общего и речевого развития детей с ОНР была выбрана методика А. М. Быховской, Н. А. Казовой, что соответствует Федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Данная методика позволяет учителю-логопеду выявлять индивидуальные особенности речевого и общего развития каждого ребенка. В качестве наглядно-дидактического обеспечения речевая карта и картинный материал Н. В. Нишевой для детей с ОНР от 4 до 7 лет.

Констатирующий эксперимент был направлен на выявление и анализ развития двигательных, речевых и психических функций у детей с тяжелыми нарушениями речи. Результаты исследования представлены в виде таблицы.

Таблица. Количественный мониторинг общего и речевого развития детей

Мониторинг общего и речевого развития детей	Уровень развития детей (в % соотношении)
Раннее психомоторное и речевое развитие	28 %
Неречевые психические функции	36, 4 %
Моторная сфера	34 %
Произносительная сторона речи и речевые психические функции	33,5 %

По результатам диагностики можно сделать следующие выводы: у 100% детей в анамнезе имеются повреждающие факторы (Кесарево сечение, токсикоз, ПЭП, артериальная гипертензия). Дети соматически ослаблены, часто болеют. Двое детей наблюдаются у невролога по поводу синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Имеется задержка речевого и моторного развития. Дети малообщительные, познавательный интерес снижен.

Речь детей невнятная, малопонятная. Грубо нарушена слоговая структура слова. Звукопроизношение носит полиморфный характер. Фонематические представления не сформированы. Пассивный словарь шире активного. Активный словарь ограничен и состоит преимущественно из слов-названий предметов и действий. Грамматический строй речи практически не сформирован. Синтаксические конструкции бедные, преобладают односложные высказывания.

Помимо речевых расстройств, у детей данной категории виден целый комплекс неречевых нарушений. У них недостаточно сформированы основные двигательные умения и навыки, характерна общая моторная неловкость, хаотичность движений, нарушена зрительно-пространственная ориентация. Тонус мышц вялый, слабый.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной работы по развитию речевых и двигательных функций у детей с тяжелыми нарушениями речи. Мы предполагаем, что именно занятия логоритмикой откроют новые возможности для всестороннего и полноценного развития дошкольников с ОВЗ. Занятия позволят развить речевые и двигательные функции, повысить познавательный потенциал детей, научиться взаимодействовать с другими детьми, снизить уровень тревожности, напряженности, за счет переключения с одного вида деятельности на другой, и как результат – развитию полноценной личности ребенка с ОВЗ и его успешной интеграции в обществе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Волкова Г. А.* Логопедическая ритмика : Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. А. Волкова – М : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 272 с.
2. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года (дата обращения: 11.10.2018 г.) <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
3. Стандарты второго поколения (ФГОС) (дата обращения: 10.11.2018 г.) <http://sch1317.mskobr.ru/>

РАЗДЕЛ III. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК: АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ

Баркая Е.А.,
Степнова С.М.
ГБОУ СОШ 113 г. Москва

ОТКРЫТИЕ НОВОГО ЗНАНИЯ УЧАЩИМИСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматриваются методические аспекты урока русского языка в начальной школе. Посредством выполнения заданий показана работа учащихся по формированию знаний о предложении.

Ключевые слова: урок русского языка; открытие нового знания младшими школьниками.

В начальной школе с первых дней обучения следует привить учащимся любовь к русскому языку. Детям важно донести, что знание родного языка, его правил, необходимо для дальнейшей успешной учебной деятельности. «Научные исследования в области педагогики позволяют прийти к следующему выводу: большие ожидания учителей способны повлиять на повышение успеваемости учащихся, даже тех учеников, которые в прошлом не отличались рвением к учёбе и высокими достижениями» [1, с.49]. Следовательно, на уроках русского языка наряду с верой в успех учеников, используются интересные находки педагогов, а также собственные изобретения, благодаря которым удаётся включить младших школьников в самостоятельный поиск знаний. На примере темы «Слово и предложение по русскому языку во втором классе (программа «Школа 21 век») рассмотрим, как вовлечение детей в процесс познания нового материала, позволяет понять русский язык. Цель урока: познакомить с понятием « предложение» и видами предложений по цели высказывания; отрабатывать умения определять цель предложения. После определения признаков предложения, переходим к вопросу: -Для чего вообще произносятся предложения? Для решения поставленной задачи ученики выполняют упражнение №2 [3, с.60]. Когда дети запишут предложения по цели высказывания в нужном порядке, после проверки, переходим к закреплению материала в игре. Учитель предлагает учащимся, работая в паре, задать вопрос. Но вопрос должен быть обращён к конкретному однокласснику. Например: Ваня, когда закончится урок? Маша, где твоя ручка? Для чего было сказано предложение? Что хотели узнать? Обобщение ответов: итак, вопросительное предложение имеет вопрос.

Практика работы в начальной школе показывает, что некоторые ученики не понимают значения новых слов. Поэтому при знакомстве с повествовательным предложением, можно объяснить значение этого слова (являющийся повествованием, излагающий что-нибудь, описывающий какие-нибудь события, содержащее в себе сообщение) [2, с.528].

Будет интересно включать учащихся в создание таких предложений, которые выражают сиюминутный процесс. Школьники с огромной заинтересованностью составляют предложения, повествуя о событиях, происходящих в классе. Например: - Миша внимательно смотрит в окно.- Даша разговаривает с соседом.- Коля заждался звонка. После каждого составленного предложения учитель задаёт вопрос – Что хотели рассказать, составив предложение? Мы задавали вопрос? Учитель подводит к выводу – мы составляли повествовательные предложения. Отрабатывая понятие «побудительное предложение» можно не только посидеть за партой, но и прогуляться по классу. На этом этапе можно сделать следующее: обратить предложение к конкретному ученику: Володя, принеси мне книгу с верхней полки. Варя, открой, пожалуйста, дверь. Следует напомнить учащимся, что сейчас были произнесены волшебные предложения, потому что ваши друзья делали всё, что я говорила. Давайте вспомним, для чего я произносила их? Это не было повествованием и вопросом, а было просьбой, побуждением к действию. Как называются такие предложения?

Работа с учебником позволяет проверить, верно ли поняли младшие школьники, для чего произносятся предложения [3, с.61]. Если учесть, что информация о цели высказывания предложений является пропедевтической, так как ученики подробно будут разбирать цель высказывания в 3 и 4 классах, поэтому материал рубрики не заучивается, но запоминается и применяется при самостоятельной работе.

Тема по русскому языку во 2 классе «Окончание как часть слова» часто вызывает вопросы у школьников, особенно после изучения однокоренных слов, так как дети начинают путать понятия «форма слова» и «однокоренные слова». При помощи аналогий можно объяснить, что такое форма слова. Учебник предлагает определить, сколько раз в тексте встречается слово чашка. Приводим текст: *Это была особенная чашка. Другие чашки смотрели на неё и завидовали. Им тоже хотелось быть такими же красивыми. На чашке цвели розы и маки. Голубые васильки напоминали небо. Не чашка, а букет! Как не залюбоваться такой чашкой!* [3, с.68]. Ученики выписывают слова: чашка, чашки, чашке, чашкой.

Отвечают на вопросы задания:

- Как ты думаешь, почему слово чашка изменило свою форму четыре раза?

- Изменилось ли при этом значение слова?

В ходе обсуждения приходим к выводу, что слово чашка менялось для того, чтобы предложения были правильными, но лексическое значение при

этом не изменилось. Ученикам предлагаются задания (один из учеников выполняет указанные действия): - Кто это? Дети отвечают: - Костя.

Прошу мальчика присесть, опять задаю вопрос, а теперь это кто? Дети отвечают: - Костя. Потом прошу ученика надеть на себя куртку. Спрашиваю, кто это? Снимите куртку. Кто это? Ответ всегда один. Уточняю, когда Костя надевал и снимал куртку, он сам изменился? Может он превратился в кота? Дети весело кричат: нет! Вот так же и слово, меняет свою «одежду» в зависимости от того, о чем «просят» его другие слова, чтобы красиво звучать в предложении, но при этом не меняет своего лексического значения.

Далее возвращаемся к слову чашка и выясняем, что часть, которая изменялась, называется окончанием [3, с. 70]. Выделяем окончание в словах и для закрепления выполняем упражнение №5 в учебнике [3, с. 70].

Итак, включение младших школьников в самостоятельный поиск знаний посредством выполнения заданий, способствует успешному усвоению новой темы на уроках русского языка. Вовлеченность учащихся в процесс открытия нового знания на уроках русского языка позволяет поддерживать интерес к его познанию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Мастерство учителя. Проверенные методики выдающихся преподавателей. Перевод с английского Оксаны Медведь, 3 издание. – Москва.: «Манн, Иванов и Фербер», 2016. – 401 с.
2. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. – 944 с.
3. Русский язык: 2 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1/ [С. В. Иванов, А.О. Евдокимова, М.И. Кузнецова и др.]; [под ред. С.В. Иванова] – 4-е изд., перераб.- М.: Вентана- Граф, 2013. – 192 с.

*Белозерова Людмила Викторовна,
Семенова Елена Николаевна,
Бубнова Ольга Вячеславовна,
Белозерова Анастасия Дмитриевна,
Тарасенко Ольга Николаевна*

*МОУ «Раменская общеобразовательная школа-интернат
для детей с ОВЗ» г.Раменское*

СОЗДАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОЙ СРЕДЫ В РАМЕНСКОЙ ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ, КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о создании интегрированной среды в МОУ, а также на конкретном примере организации интегрированной площадки «Планета развития», как одного из компонентов коррекционно-развивающей среды, определяется ее место в образовательном пространстве.

Ключевые слова: среда, интегрированная площадка, компоненты развивающей среды.

Понятие среда – определяется как совокупность условий и средств целесообразной жизнедеятельности системы, в данном случае – учащегося с ограниченными возможностями здоровья (Философский словарь).

Под интегрированной коррекционно-развивающей средой следует понимать естественную комфортабельную обстановку, рационально организованную, насыщенную разнообразными развивающими предметами, коррекционными игровыми материалами и современным оборудованием в полноценном контексте образовательного пространства.

Доказано, что на развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья большое влияние оказывает окружающая среда. А если это ребенок с нарушениями интеллекта, то коррекционно-развивающая среда – это та среда, в которой создаются условия для развития ВПФ, коррекции познавательной сферы, речи, стимуляции речевой и учебной деятельности, речевого общения для социализации в обществе.

Система создания коррекционно – обучающей современной интегрированной среды строилась нами с учётом требований стандарта, окружающей среды и особенностями детей с интеллектуальными нарушениями поступающими в школу - интернат.

При создании интегрированной среды были поставлены цели:

- содействие личностному развитию младшего школьника с интеллектуальными нарушениями с учётом его актуальных, потенциальных и компенсаторных возможностей;
- обеспечение полноты процесса адаптации и социализации в условиях интеграции в образовательное пространство школы-интерната;

- оказание полноценной коррекционной помощи обучающимся с интеллектуальными нарушениями посредством внедрения в коррекционный процесс инновационных педагогических технологий, через создание современной интегрированной среды.

и в процессе необходимо было решение трёх основных задач:

- коррекционной – коррекция отклонений и нарушений развития, разрешение трудностей в адаптации ребёнка с интеллектуальными нарушениями;
- развивающей – оптимизация, стимулирование и обогащение содержания развития;
- профилактической – предупреждение вторичных отклонений и нарушений развития.

Данная площадка в Раменской школе-интернате открыта в 2017-2018 учебном году в соответствии с Приказом МО и Н РФ от 30 августа 2013 года «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам- образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования», требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Интегрированная площадка «Планета развития» в образовательном учреждении функционирует в целях создания оптимальных условий для выполнения современных требований к организации образовательного процесса в рамках стандарта для детей с ОВЗ.

Интегрированная площадка оснащены новым современным дидактическим и раздаточным материалом в соответствии с современными требованиями.

При организации пространства мы учитывали:

- специфику организации свободного, без барьерного передвижения и контакта, общения детей с окружающей средой;
- структуру первичного дефекта и проблемы, возникающие у детей при ориентации, овладении и взаимодействии с окружающей средой;
- соответствие информационного поля коррекционно-развивающей среды познавательным и коммуникативным возможностям детей с ОВЗ.

Основное назначение интегрированной площадки «Планета развития» – это создание рациональных условий для коррекционного обучения школьников с интеллектуальными нарушениями.

В нашем образовательном учреждении в состав интегрированного пространства входят следующие зоны: зона учебная, зона развития ВПФ, зона развития артикуляционной моторики, зона психологического комфорта, зона релаксации, зона развития моторики, зона двигательной активности, зона диагностики, зона игровая т.е. площадка разбиты условно на: рабочее место специалиста, места для проведения группового занятия,

а также места для индивидуальных занятий. Таким образом, на площадке можно проводить различные виды занятий, которые способствуют обеспечению в среде обучающихся, тренинговых и коррекционных средств формирования социально-адаптивных знаний, навыков и умений ДЛЯ самостоятельной жизнедеятельности. В работе интегрированной площадки «Планета развития» принимают участие логопед, психолог Семенова Е.Н., дефектолог Бубнова О.В., тьютор Тарасенко О.Н., учитель Белозерова А.Д., родители и дети.

Для обеспечения богатства сенсорных впечатлений, осуществления полноценной работы по коррекции сенсомоторных навыков, каждая зона оснащена большим количеством дидактических игрушек направленных на сенсомоторное развитие, многие пособия предназначенный также для развития мелкой моторики, тактильных ощущений.

Интегрированная площадка «Планета развития» оснащена звуковоспроизводящей техникой. Различные записи и музыки, звуки леса, моря, различные сказки на музыкальном фоне все это позволяет специалистам создать особый фон и эмоциональное настроение на каждом занятии.

Большое количество игрушек ярких, многофункциональных и развивающих, наполняют игровую зону интегрированного пространства. Игровой материал и игрушки соответствуют возрасту детей и требованиям СанПиНа. Все игрушки, игровой материал размещён таким образом, чтобы дети могли свободно им играть и убирать на место. Для этого имеются стеллажи, шкафы.

Игровое пространство предусмотрено для игр в парах, группах. В центре игровой зоны на полу находится ковёр – место сбора всех детей. Он позволяет создавать условия для творческой деятельности детей, развития фантазии, формирования игровых умений, реализации игровых замыслов, воспитания дружеских взаимоотношений между детьми.

Создавая коррекционно-развивающее интегрированное пространство, мы постарались сделать его информативно богатым, системным, что обеспечивается разнообразием тематики, многообразием дидактического и информационного материала. Все компоненты развивающего пространства сочетаются между собой по содержанию, художественному решению, обеспечивают развитие ребёнка на путь становления его социальной компетентности в играх, занятиях, общении со сверстниками взрослыми.

Большое внимание в коррекционном пространстве уделяется включение ребенка в образовательную среду для коррекции отклонений в развитии.

Все оборудование подобрано с учетом особенностей детей с нарушением интеллекта. Здесь дети совместно с психологом, логопедом, дефектологом преодолевают множество страхов, получают новые впечатления, учатся познать себя. Особенно большое значение уделяется

индивидуальной работе в данном пространстве с детьми, имеющими множественные нарушения в развитии.

В результате такого обучения через интегрированную среду происходит преодоление, коррекция и компенсация нарушений физического и умственного развития, формируются знания, умения и навыки, повышающие жизненную компетенцию детей с нарушением интеллекта т.е. решается та задача, которая, по сути, стоит перед нашими образовательными учреждениями, дальнейшая социализация в современном обществе. Поэтому создание интегрированной среды является важнейшим условием для реализации ФГОС для детей с ОВЗ.

Бурлакова Елизавета Сергеевна

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» г.Москва

es.burlakova@mail.ru

AR КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об использовании технологий дополненной реальности как дополнительного инструмента в воспитании творческих способностей учащихся младшего школьного возраста на уроках английского языка. Дается ряд ресурсов для использования.

Ключевые слова: дополненная реальность, воспитание, творчество, образовательный процесс.

Технология дополненной реальности в образовании играет с каждым годом все большую роль: школы, техникумы и ВУЗы по всему миру переходят с традиционных методик на более продвинутые способы. Бумажные учебники и пособия сменяются электронными книгами, деревянные и пластиковые доски для мела и маркера сменяются дисплеями и планшетами [1].

Люди начинают по-новому ощущать окружающее пространство. Лучше всего это видно на примере маленьких детей, для которых журнал – «это сломанный iPad», а взаимодействие с телевизором по умолчанию должно быть жестовым.

AR (augmentedreality – дополненная реальность) означает расширение реальной среды с помощью компьютерных технологий, таких как видео, графика, звук и т.д. Дополненная реальность не является новой областью, но ее применение в образовании только начинает изучаться.

Сегодня мы говорить о возможностях использования дополненной реальности для творческих способностей учащихся младшего школьного возраста на уроках английского языка.

В целостном педагогическом процессе формирование творческих способностей — это необходимое условие всестороннего развития личности. Творческая активность ребенка – это проявление готовности изменять себя и окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями. Творческая активность успешно развивает познавательные способности в овладении знаниями, воспитывает постоянное стремление к самообразованию, настойчивость в достижении цели, готовность к деятельностному постижению окружающей действительности [2].

В рамках академических исследований, на тему влияния технологий дополненной реальности на процесс обучения, было проведено десятки работ (наиболее полный обзор представлен в одной из указанных в списке источников работе) [3]. Полученные данные свидетельствуют об увеличении количества исследований AR за последние четыре года. Наиболее заметным преимуществом AR является то, что она способствует повышению успеваемости, понимания материала, интерес к предмету и степень вовлеченности в процесс обучения.

Основные проблемы, с которыми сталкивались преподаватели – это дополнительное время, затраченное на скачивание приложений, обучение работе с ними обучаемых, плохая работа геолокации, иногда низкое качество отклика моделей, трудности у студентов с работой в формате AR. В целом, все проблемы связаны с недостатком опыта в работе с AR и пока еще несовершенством технологии. В дальнейшем, с развитием технологии, эти проблемы будут устранены [4].

Творческие задания должны, по сути, пронизывать весь урок от начала и до конца, независимо от темы урока и целей и задач, поставленных на нем, но для применения дополненной реальности и в качестве эмоциональной разгрузки, особенно на последних уроках, преподаватель может попросить раскрасить специальную раскраску, задания можно усложнить предложив учащимся раскрасить отдельные элементы отдельными цветами, если изучались предлоги, то можно использовать их тоже в задании. Все предложения озвучиваются устно на английском языке или могут быть выведены на экран (выписаны на школьную доску).

Ресурсов с раскрасками дополненной реальности много. Одни из самых хороших, а главное бесплатных представлены в таблице 1. Разумеется ресурс использования дополненной реальности в начальной школе не ограничивается только этим. При желании можно найти AR алфавит и при наведении экрана смартфона, через специальное приложение, Вы способны оживить каждую букву английского языка. Не здорово ли!

Таблица.1

<i>Название</i>	Quiver	ColorAlive
<i>Ссылка на сайт</i>		
<i>Пример</i>		
<i>Примечание</i>	Большой выбор раскрасок. Много бесплатных.	Бесплатно только дракон, но который может летать.

Использование дополненной реальности помогает развитию речи и творческих способностей обучающихся начальной школы, позволяет сделать урок более интересным и привлекательным, повышает интерес к уроку, мотивирует обучающихся к выполнению домашних заданий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Дополненная реальность в образовании // VR-JOURNAL. Портал о виртуальной и дополненной реальности URL: <https://vr-j.ru/stati-i-obzory/dopolnennaya-realnost-v-obrazovanii/> (дата обращения: 14.10.2018).
2. Прокопенко Г. И. Развитие творческих способностей младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01./Г. И. Прокопенко–Пятигорск, 2005.
3. Акçайуҗ, Murat, and GökçeAkçайуҗ. «Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature.»EducationalResearchReview 20 (2017): 1-11
4. Технологии виртуальной и дополненной реальности для образования // Про Дод URL: <http://prodod.moscow/archives/6428> (дата обращения: 13.10.2018).

**Виттенбек Виктор Константинович,
Снурницына Юлия Маратовна**

*Московский государственный областной университет, г. Москва
vk.vittenbek@mgou.ru
snurnitsyna@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос педагогических условий повышения экономической грамотности младших школьников как неотъемлемой части непрерывной экономической подготовки, способствующей развитию экономического мышления и формированию экономической культуры в среднем и старшем звене обучения.

Основу экономической грамотности учащихся начальной школы составляет система категорий, понятий и знаний, которые упорядочены, взаимосвязаны и объединены целью, которая заключается в создании целостной непрерывной системы, обеспечивающей всестороннюю реализацию экономической содержательной линии и освоения учащимися умений, применимых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: экономическая грамотность, экономическая культура, экономическое мышление, младшие школьники

В современном динамично меняющемся мире все мы понимаем, что судьба каждого из нас зависит от нашей правовой и экономической грамотности. В связи с этим перед образовательными учреждениями стоят новые широкие задачи по воспитанию современного гражданина, обладающего правовым и экономическим мышлением, которое будет проявляться в нравственно обоснованном поведении в современном обществе. Сегодня как никогда перед школой и обществом в целом стоит задача экономического воспитания учащихся, отвечающего потребностям и требованиям времени, в котором происходит постоянный рост роли социальных ценностей, таких как компетентность, знания и высокий профессионализм. Помимо вышеизложенного, экономическое образование и воспитание развивает умение строить коммуникативные связи, самостоятельность, инициативность, интеллектуальные способности, терпимость по отношению к другим людям и т.д. Все эти качества продолжают закладываться в младшем школьном возрасте, поэтому, на наш взгляд, обучение экономической грамотности детей необходимо начинать именно с этого возраста, обеспечивая преемственность и непрерывность формирования экономического мышления на протяжении всех лет обучения в школе.

Следует отметить, что исследования в области экономической грамотности младших школьников проводились в разное время. И в советский период, и за последние десятилетия были изданы ряд работ, которые заслуживают внимания в нашем исследовании.

Анализ литературы позволяет говорить об интересе различных ученых к проблеме экономической грамотности. Вклад в развитии проблемы экономического воспитания внесли следующие исследователи А.Ф.Аменд, Ю.К.Васильев, В.С.Дудик, Е.Н.Камышеченко, М.Л. Малышев, К.Ц. Клепач Н.Я., К.А. Сабиров, К.К. Платонов, Е.Н.Соболева, С.А.Малинин, А.С.Нисимчук, Г.А. Романова, И.Г.Рябова, И.А.Сасова Н.П.Фетискина Н.Е.Щуркова и др.

Несмотря на значительный список работ, посвященной теме экономического образования, динамично меняющийся мир, а вместе с ним и система российского образования требует постоянного поиска новых путей и методов решения проблем. Сейчас нельзя представить себе выпускника, не знающего основ экономической деятельности. Однако, экономическое образование в нашей стране достаточно молодое явление, которое требует еще большой работы как в области методологии, так и практической реализации.

Совершенно очевидно, что экономическая грамотность является одним из ключевых аспектов подготовки учащихся к жизнедеятельности в современных условиях, в которых человек, не владеющий базовой экономической подготовкой, обречен на трудный жизненный путь.

С другой стороны, работы, посвященные проблеме экономической грамотности школьников, имеют неоднозначную оценку, поскольку большинство исследований были проведены в 80-90-е годы, когда одни ученые рассматривали экономическое образование как составную часть трудового обучения, другие как совокупность трудового и идейно-политического воспитания, утверждая, что экономическая подготовка не может быть отдельным направлением, третьи выделяли экономическое образование в отдельное направление.

Обучение младших школьников экономической грамотности должно способствовать развитию ключевых компетентностей учащихся (в том числе формирование и развитие экономической компетентности), а также обеспечивать развитие экономической практико-ориентированной среды. Организация экономического образовательно-воспитательного процесса должна повышать уровень доступности образовательных услуг посредством применения ИКТ и дистанционных технологий, расширять формы, методы и технологии.

Изучение экономических дисциплин ориентировано на изучение школьниками базовых экономических понятий, формирование у школьников экономических компетенций, цельных представлений о процессах, связанных с экономикой, бизнесом и предпринимательской деятельностью.

Формирование основ экономической культуры необходимо начинать с раннего возраста и осуществлять на протяжении всех лет обучения в образовательном учреждении, так как именно овладение основами экономических знаний приводит к осознанию роли образования как гаранта конкурентоспособности на рынке труда. Но на каждой ступени цели будут разными.

В начальной школе (1 – 4-е классы) цель экономической подготовки – сформировать у детей понимание процессов, которые происходят в современном обществе, дать навыки коллективных действий и стимулировать разностороннюю активность детей.

Целью экономической подготовки учащихся основной школы (5 – 9-е классы) является формирование понимания экономических, социальных и политических отношений в обществе, осознание ценности образования и его необходимости для квалифицированного выполнения любой работы. При этом модель экономического образования школьников этих классов общеобразовательной школы основана прежде всего на принципах непрерывности и преемственности образования. Экономическая подготовка учащихся основной школы необходима для того, чтобы обучающиеся могли сделать осознанный и рациональный выбор будущей профессии.

Экономическое образование должно охватывать все направления деятельности в начальной школе организация урочной, внеурочной деятельности, олимпиадного, конкурсного движений и практик общения с различными организациями, связанными с экономическим образованием и экономикой в целом. При этом каждое направление реализуется (в полной мере, частичной или не реализуется) в соответствии с целью экономического образования для определенной ступени (начальная, средняя, старшая школы).

1.2. Интеграция различных предметов с предметом «Экономика». В начальной школе в соответствии ФГОС большая роль уделена созданию информационно-образовательной среды и предмет «Экономика» интегрируется с информационно-коммуникационными технологиями, позволяющими реализовать это в полной мере. Также в курсе математики просматривается экономическая составляющая при решении и проектировании задач.

1.3. Внеурочная деятельность – кружки, элективные курсы, факультативы, доп. образование и т.д. с экономической компонентой. В соответствии с базисным учебным планом в начальной школе экономика как отдельный предмет «Экономика, ИКТ» изучается со 2 класса по 1 часу в неделю. В 1 классе экономика рассматривается как элемент внеурочной деятельности в курсе развивающих игр (экономика, логика). Данный курс способствует реализации пропедевтики развития олимпиадного движения по экономической содержательной линии.

1.4. Организация проектно-исследовательской деятельности с экономической тематикой. Проектно-исследовательская деятельность является ключевым направлением ФГОС. По базисному учебному плану ей уделяется 1 час в неделю в 1-2 классах.

Начальное обучение проектированию закладывает необходимый фундамент для дальнейшего развития проектных умений и использования учебных проектов для организации самостоятельного добывания знаний учащимися на предметных занятиях и более эффективного их усвоения, а также формирования компетентностей обучающихся и решения воспитательных задач в средней школе.

Основной целью курса «Проектная деятельность» является:

- научить проектированию минимального уровня сложности;
- сформировать основополагающие умения учебного проектирования через:

- а) умение планировать работу по заданному результату;
- б) умение анализировать имеющиеся ресурсы для предстоящей деятельности;
- в) умение анализировать полученный результат на соответствие требованиям задачи и поставленной цели;
- г) умение представлять ход сделанной работы.

Курс «Проектная деятельность» в начальной школе выстраивается с постепенным усложнением и расширением состава формируемых проектных умений. Занятия организуются на деятельностной основе с усилением самостоятельности учащихся в применении проектных умений осваиваемых в процессе выполнения заданий.

Основной задачей во втором классе является планирование работы с постепенным нарастанием сложности, как самого плана, так и способов его фиксации. Постепенно наращиваются умения анализировать и умения представлять результаты самостоятельной работы.

Третий класс – второй год обучения по курсу «Проектная деятельность». Продолжается формирование общеучебных и проектных умений. Основным формируемым умением остается планирование. План, как таковой, приобретает свойство либо инструкции, либо алгоритма, либо системы. Начинается целенаправленное развитие презентативных умений.

Формирование рефлексивных умений и понимания универсальности проектного подхода к разрешению проблем – это следующий этап обучения(4 класс).

1.5. Организация олимпиадного движения учащихся. Олимпиад по экономической составляющей в начальной школе не предусмотрено, однако, в рамках внеурочной деятельности предусмотрен пропедевтический курс по данному направлению.

1.6. Организация конкурсного движения учащихся. Организация конкурсного движения в начальной школе с экономической составляющей

проходит в рамках участия в различных конкурсах, конференциях и др. мероприятий по проектно-исследовательской деятельности.

1.7. Организация практик общения с социальными институтами (СУЗы, ВУЗы, предприятия и т.д.)

1.8. Экскурсии и музейная педагогика.

Помимо вышеизложенного для создания полноценной системы, позволяющей качественно реализовывать педагогические условия повышения экономической грамотности младших школьников, достигать ее высоких показателей результативности, необходимо организовать не только работу с учащимися, но и с педагогами. А именно, обеспечивать условия развития профессионализма педагогов по всем направлениям, затрагивающим профессиональный рост педагогов: организованное своевременное повышение квалификации педагогов на базе учебных центров, МИОО, ВУЗов и др., организация внутришкольной системы повышения квалификации педагогов, развитие конкурсного движения среди педагогов, трансляция педагогического опыта в рамках участия в конференциях, семинарах, проведение открытых уроков, мастер-классов и т.д.

Не менее важным в повышении уровня экономической грамотности является образовательный аутсорсинг – это инновационная технология привлечения внешних для школьного экономического образования недостающих ресурсов, которая работает в новой экономической практико-ориентированной образовательной среде (ЭПОС). Новая образовательная среда и аутсорсинговые технологии стимулируют взаимодействие социальных партнеров, способствуют повышению уровня профессиональной адаптации образовательного учреждения, учебного округа и т.д. за счет более качественных базовых образовательных услуг, а также за счет развития инфраструктурных и специализированных услуг.

Говоря об особенностях обучения младших школьников, нельзя не сказать о планируемых результатах реализации экономического образования.

Предметные результаты экономического образования – приобретение школьниками специальных компетенций в области финансовой грамотности, которые имеют большое значение для последующей интеграции личности в современную банковскую и финансовую среды. Кроме того, экономическое школьное образование позволит учащимся сформировать навыки принятия грамотных и обоснованных финансовых решений, что в конечном итоге поможет им добиться финансовой самостоятельности и успешности в бизнесе.

Метапредметные результаты – развитие аналитических способностей, навыков принятия решений на основе сравнительного анализа сберегательных альтернатив, планирования и прогнозирования будущих доходов и расходов личного бюджета, навыков самоменеджмента.

Личностными результатами следует считать воспитание мотивации к труду, системы значимых социальных и межличностных отношений, стремления строить свое будущее на основе целеполагания и планирования, ответственности за настоящее и будущее собственное финансовое благополучие, благополучие своей семьи и государства, готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Войтов, А.Г.* Экономика. Фундаментальная теория экономики [Текст]: монография /А.Г. Войтов. - М.: Маркетинг, 2001. – 584 с.
2. *Голованова, Н.Ф.* Общая педагогика. Учебное пособие для вузов. СПб.: Речь, 2005. – 317 с.
3. *Сасова И.А.* Экономика для младших школьников. Пособие для учителя. — М.: Вита-Пресс, 2011. — 96 с.

Дегтярева Ирина Александровна

Московский Педагогический Государственный Университет, г.Москва

Irina_degtiareva@yahoo.com

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ ХРЕСТОМАТИИ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ОБУЧАЮЩЕГО ПОСОБИЯ В ГБОУ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ИНОСТРАННОГО (АНГЛИЙСКОГО) ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о необходимости разработки сборника-хрестоматии английской литературы для школьников, углубленно изучающих английский язык. Показано, как становление словесной дидактики в аспекте освоения художественно ценных текстов оказывает формообразующее действие на культуру родного языка в целом.

Ключевые слова: хрестоматия, художественная литература на английском языке, межкультурное общение, курс словесности родного языка.

На свете есть разные книги. Художественные, для души и сердца. Научные - для упражнения рассудка. Есть книги обучающие. Учат они специальным дисциплинам, во-первых, и расширяют общий кругозор, во-вторых. Рассмотрим некий пограничный род литературы – художественно-обучающий.

Школьник, углубленно работающий с английским, должен иметь представление о современном культурном существовании данного языка. Наиболее отчетливую картину культурных и, следовательно, языковых

реалий дает литература. Поскольку охватить все художественное творчество определенного периода сложно, представляется удобным использование хрестоматии, составляющей вид целого из фрагментов. Для выбора текстов для хрестоматии разумно провести подготовительную работу, в частности, анализ английских био-библиографических словарей, не руководствуясь индивидуальными предпочтениями преподавателя: индивидуальный вкус, являясь своеобразным камертоном в преподавании языка в целом, недостаточен для объективного отбора текстов; вкусовой фактор плодотворен только тогда, когда очерчены границы культурно-значимых произведений, и тем самым сформировано поле для субъективного выбора.

Дополнительные трудности отбора связаны с разностью подхода к литературе XX века на ее родине – Великобритании и США, и в стране изучения - России. Русские и британские ученики изучают во многом разную английскую литературу. Так, в 1995 году в школах Оксфорда наиболее широко изучались следующие авторы: О.Уайльд, В.Вульф и Т.С.Элиот [1]. При обращении к образцам английского языка и стиля, традиционно используемым в отечественных школах, обнаруживается во многом иная выборка: Голсуорси, Мозм, Фитцджеральд ... В результате русские школьники имеют весьма отрывочное, застывшие и как бы "иное" (по сравнению с носителями языка) впечатление о том ярком, многогранном, непрестанно меняющемся явлении, имя которому - "современная английская литература".

Реальным выходом из этой ситуации могло бы стать создание хрестоматии английской литературы конца XX века в образцах. Такая хрестоматия должна представлять собою собрание фрагментов текстов, которые культурно значимы в странах изучаемого языка. Фрагментарная представленность произведений позволит расширить состав авторов и дать представление о литературном процессе в его разнообразии, а существующие формальные методики анализа текста помогут проследить основные особенности языка и стиля писателя на небольшом объеме - 5-7 страниц.

Русский педагог XIX века П.И.Житецкий, разрабатывавший принципы преподавания теории словесности, в предисловии к книге "Теория сочинения с хрестоматией» пишет: "От учебной книги мы требуем, чтобы каждое ее положение стояло на своем определенном месте, чтобы все эти положения связаны были единством идеи, от которой они получают логическую и дидактическую ценность. Тем более обязательны эти условия для книги, которая по содержанию своему должна быть комментарием к словесным произведениям, требующим самых разнообразных объяснений" [2]. Единство идеи, о котором говорит автор, подразумевает определенное взаимодействие таких главных составляющих человеческого бытия, как язык и культура. В разные периоды существования теории словесности разные типы

взаимопроникновения языка и культуры в ней были представлены. Теория словесности, вообще, - это ключ к пониманию принципов языковой дидактики русской школы. С этим курсом связаны этапы развития русского литературного языка и формирования русского круга наук, который лег в основу русской национальной культуры и образованности. Поэтому изучение теории словесности важно как для понимания истории культуры, так и для развития современной культуры через совершенствование системы дидактики, школьной и специальной [3].

Начальный этап обучения теории словесности характеризовался введением в родную культуру элементов неродной. Система обучения языку и речи в средней школе XIX века строилась на сопоставительных принципах. Родной язык описывался и изучался в сопоставлении с неродными языками, как, например, в гимназии, где кроме русского изучались классические (латинский, церковнославянский, греческий) и иностранные языки (немецкий, французский). Сопоставительное изучение языков и текстов на этих языках создавало систематическое построение предмета языкового обучения, а с другой стороны, позволяло сформировать понятие о смысловом единстве разноразличных культур [4].

Хрестоматии того периода (начало XIX века) содержали тексты классических языков. Это делалось с целью расширить посредством учебных переводов возможности собственного языка. О значении таких "переводов на уроках" упоминает В.М.Алексеев в сборнике "Китайская литература". Он задавал вопрос - зачем нужен перевод, если оригинал известен, тем более, что любой перевод будет подобен "обратной стороне ковра", где рисунок тот же, а впечатление другое? Дело в том, что хотя общие человеческие чувства (восторг, горе, любовь) переживаются примерно одинаково, способы выражения эмоций разнятся, следовательно, переводчик должен заботиться о передаче истинной, индивидуальной силы чувств героя. Естественно, это не может не способствовать обогащению и совершенствованию языка родного [5].

Итак, благодаря теории словесности, объединяющей разноразличные хрестоматии с грамматикой родного языка, происходит неявное включение иноязычной культуры в процесс нормирования национального литературного языка.

Следующий тип хрестоматий имел своей целью устроение языка в его коммуникативной и культуuroобразующих функциях. С этой точки зрения содержание теоретико-словесного курса в целом можно понимать как развернутое определение понятия "литературно-письменный язык" [4]. Это понятие раскрывалось в культурно-историческом ракурсе и в этом ракурсе систематизировало все факты языка и речи. Для того, чтобы поставить теорию словесности на научную основу, предлагалось исключить из нее посторонние предметы

и оставить только то, что ей непосредственно принадлежит, а именно: произведения словесности. При этом под произведениями словесности стали понимать прежде всего произведения художественной литературы. Исходя из задач изучения литературно-художественного текста, особое внимание стали уделять индивидуальному стилю. Все, что связано с отсутствием художественности, например, в научной и деловой прозе, исключалось из предмета словесности [3]. Хрестоматии содержали тексты родного языка. Это давало возможность на лучших образцах литературной речи учиться русскому языку и русской культуре. Литературно-художественные тексты стали рассматриваться как средство формирования мировоззрения учащихся, их нравственного и гражданского воспитания [4].

И, наконец, последний тип учебных пособий – хрестоматии на иностранном. Цель преподавания в данном случае коммуникативная - представление одному народу культуры другого. Здесь возможно увидеть исконно лингвистическую подоплеку (обучить учащегося излагать свои мысли так, чтобы они стали понятны носителю неродного языка). Но вполне очевидно, что изучение живых языков в отрыве от культурного контекста невозможно. Реальное, живое общение с иностранными текстами есть прежде всего межкультурное общение [3]. Остро стоящая в современном мире проблема взаимопонимания между народами подразумевает, в первую очередь, контакт культур. С.Г.Тер-Минасова в сборнике, выпущенном под эгидой ежегодных конференций "Диалог культур" отмечает, что "It is through teaching foreign language as lingua franca that the cultural aspect of communication has become evident. The actual use of words - not just recognizing them in texts produced by somebody else - but the real production of speech is determined by the user's knowledge of the world where this language is naturally, "natively" used as means of communication" [6]. Возможность говорить на языке определяется в немалой степени знанием реалий, в которых он формировался.

В центре создания любой хрестоматии стоит проблема отбора авторов и произведений. Традиционно, отбор из поэтических текстов происходит в несколько ступеней [3]. На первой ступени действует литературно-художественная критика, которая из всей суммы циркулирующих в обществе художественных текстов выделяет в разное время по нескольким критериям тексты, которые могут быть использованы для создания хрестоматии, по которой изучают и литературу, и язык. На втором этапе в дело вступает педагогика. Педагогика руководствуется суждениями критики и своими критериями краткости, ясности, полноты, простоты и ограниченности текстов, которые должны войти в хрестоматию. Так формируются хрестоматии, образцовость текстов которых гарантирована литературно-критическим и педагогическим отбором. Для отбора в хрестоматию классических

произведений конечным критерием для суждения педагога являются показания лингвиста, который усматривает динамику развития языка и отбирает из художественной литературы соответствующие примеры. Так формируется культура художественной речи.

В этом процессе создания культуры словесной эстетики в зависимости от литературной традиции, от состава и качества литературного языка существуют разные традиции составления литературной классики. Полярные традиции могут быть представлены как те, в которых в эстетическую культуру слова входят проза-поэтические тексты, и особенно художественные тексты. К отдельному типу относятся китайская и английская традиции (как известно, обязательному изучению в американских школах подлежат образцы речей президентов). Русская традиция предполагает ограничение собственно художественной литературой. Французская и немецкая традиции предлагают как бы среднее положение, при котором отбор текстов ведется на смешанном основании, что вызвано историей становления этих языков, развивающихся по противоположению средневековой латыни [7].

Хрестоматии время от времени заменяются полностью или частично. Эти замены связаны с тем, какой язык представлен в текстах, а также с необходимостью расширения состава произведений. Так, в настоящее время созрела потребность расширить хрестоматийные пределы за счет авторов нулевых гг. нынешнего столетия. По данным литературоведения, в этот период английская литература представила значительные языковые и стилистические новации, что не могло не повлиять на общее состояние современного английского языка. Он приобрел новые качества, которые необходимо учитывать в его преподавании. Отсюда важная роль изучения художественных образцов этого периода [8].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Margaret Drabble. The Oxford Companion to English Literature. Oxford University Press, USA, 2006. - 248 с.
2. *Житецкий П.И.* Теория сочинения с хрестоматией. Киев, 1896. – 132 с.
3. *Рождественский Ю.В.* Введение в культуроведение. ЧеРо, Москва. – 1996. – 288 с.
4. *Зарифьян И.А.* Общая и частная теория риторики в истории курса словесности. Ж. «Риторика», №1. Лабиринт, Москва. 1991. – 96 – 123 с.
5. *Алексеев В.М.* Труды по китайской литературе. Восточная литература, Москва, 2002. – 574 с.
6. *Ter-Minasova S.G.* Language, Teaching and Communication. Moscow, 1995. – 264 с.

7. *Рождественский Ю.В.* Общая филология. Фонд "Новое тысячелетие", Москва, 1996.— 326 с.

8. *Хазанова О.Э.* Проблема составления хрестоматии современной английской литературы для гуманитарных факультетов. Ломоносовские чтения. Москва, 1998. – 5 с.

*Деев Евгений Евгеньевич,
Кулешова Екатерина Александровна
ГОУ ВО МО "Государственный социально-
гуманитарный университет» Коломенский г.о.
katya.kuleshova.94@mail.ru
deev-ee@yandex.ru*

УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об условиях организации инклюзивной образовательной среды для детей с ОВЗ. Представлены результаты проведенной работы по созданию специальных условий ИОС в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, специальные условия.

На протяжении долгого времени система образования четко делила детей на обычных и инвалидов, которые практически не имели возможности получить образование и реализовать свои возможности, их не брали в образовательные учреждения, где обучаются дети без особых образовательных потребностей. В связи с этим возникла потребность в обучении детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях вместе с обычными детьми. Такой формой обучения стало инклюзивное образование.

К сожалению, на сегодняшний момент возможности реализации права на образование лицами с ограниченными возможностями здоровья связаны с наличием целого комплекса проблем правового, организационно-технического, финансового, социального характера [1].

Таким образом, актуальность нашего исследования заключается в необходимости изучения специальных условий, позволяющих реализовать инклюзивную образовательную среду для детей с ОВЗ в общеобразовательной организации, в связи с недостаточной разработкой специфики этой проблемы.

Инклюзивная образовательная среда – вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности

для эффективного саморазвития. ИОС предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка [2].

В нашем исследовании мы изучили условия организации ИОС для одной из категорий детей с ОВЗ – это дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Наше исследование посвящено решению проблемы: каковы же условия реализации инклюзивной образовательной среды для детей с ОВЗ в структуре общеобразовательной организации?

Своей целью мы ставили, прежде всего, теоретически обосновать специальные условия реализации инклюзивной образовательной среды и апробировать данные условия в структуре общеобразовательной организации.

Объект исследования мы определили как процесс обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной организации, а предметом исследования выступили условия реализации инклюзивной образовательной среды для детей с ОВЗ в общеобразовательной организации.

Гипотезу нашего исследования мы сформулировали следующим образом: инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в структуре общеобразовательной организации будет эффективным, если реализовать на практике специальные условия инклюзивного образования (организационное обеспечение, материально-техническое обеспечение, психолого-педагогическое сопровождение, кадровое обеспечение).

В процессе теоретико – методологического анализа мы изучили исторический аспект становления специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья за рубежом и в России, определили основные категории детей с ограниченными возможностями здоровья и разработали психолого – педагогическую характеристику детей с ТНР, выявили особенности инклюзивного образования и инклюзивной образовательной среды, создали, на основе имеющихся, свою классификацию специальных условий организации инклюзивной образовательной среды для детей с ОВЗ.

По завершении теоретического осмысления проблемы исследования была организована опытно - экспериментальная работа, которая проводилась в три этапа.

Первый этап - констатирующий, целью которого стало выявление уровня сформированности условий организации инклюзивной образовательной среды для детей с ОВЗ (с тяжелыми нарушениями речи) в структуре общеобразовательной организации.

Диагностической базой для первого этапа эксперимента послужили методические рекомендации С. В. Алехиной об инклюзивном образовании и об организации специальных условий для детей с ограниченными

возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях и ФГОС НОО [3].

Для выявления уровня сформированности условий организации ИОС в ОО, нами были определены 4 пакета необходимых специальных условий: организационное обеспечение, материально - техническое обеспечение, психолого - педагогическое обеспечение, кадровое обеспечение [4].

После проведения диагностики, нами были получены следующие результаты.

Бальное и процентное соотношение уровня реализации организационного обеспечения составляет 7 баллов – 58% средний показатель.

Бальное и процентное соотношение уровня реализации материально - технического обеспечения составляет 2 балла – 33% низкий показатель.

Бальное и процентное соотношение уровня реализации психолого – педагогического обеспечения составляет 2 балла – 33% низкий показатель.

Бальное и процентное соотношение уровня реализации кадрового обеспечения составляет 5 баллов – 42% низкий показатель.

Таким образом, после проведения первого этапа эксперимента, мы выяснили, что данная образовательная организация, в которой обучаются дети с ТНР, имеет меньше половины необходимых условий для организации ИОС (44%). Следовательно, процесс обучения таких детей происходит не в полном объеме, несмотря на то, что учитель подходит ответственно к своей работе и старается дать ученикам необходимый объем знаний, прописанный в основной общеобразовательной программе в соответствии с ФГОС.

Второй этап эксперимента - формирующий. Цель - активная, целенаправленная организация условий инклюзивной образовательной среды для детей с ОВЗ (с тяжелыми нарушениями речи) в структуре общеобразовательной организации.

На втором этапе нами проводились мероприятия по реализации в ОО специальных условий ИОС по каждому пакету условий.

После проведенной нами работы мы смогли реализовать в образовательной организации следующие условия по организации инклюзивной образовательной среды для детей с ТНР:

1. Организационное обеспечение: Положение об организации инклюзивной практики и Положение о ПМПк.

2. Материально – техническое обеспечение: обеспечение зоны для индивидуальных занятий обучающихся, перемещение ребенка с ОВЗ на 1 парту, обеспечение его специальным оборудованием для проведения логопедических занятий.

3. Психолого – педагогическое сопровождение: разработка АООП, ИАОП, проведение логопедических занятий, использование специальных методов и приемов в организации инклюзивного образовательного процесса, сопровождение ребенка тьютором и логопедом.

4. Кадровое обеспечение: наличие в образовательной организации учителя – логопеда и тьютора с соответствующим образованием.

Целью контрольного этапа эксперимента явилось определение уровня развития условий инклюзивной образовательной среды для детей с ОВЗ (с тяжелыми нарушениями речи) после проведения активного, целенаправленного воздействия и сравнение полученных результатов с результатами первого этапа.

Для повторного изучения уровня сформированности условий организации инклюзивной образовательной среды для детей с ОВЗ (ТНР) в общеобразовательной организации нами использовались такая же классификация условий, как и при проведении констатирующего эксперимента: ФГОС НОО и методические рекомендации С. В. Алехиной об инклюзивном образовании и об организации специальных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья (с тяжелыми нарушениями речи) в общеобразовательных учреждениях.

Сравнивая результаты первого и третьего этапа эксперимента, мы получили следующие данные, отраженные в таблице и диаграмме.

Название пакета условий	Уровень развития условий до экспериментальной работы	Уровень развития условий после экспериментальной работы
Организационное обеспечение	7 баллов 58 % Средний показатель	9 баллов 75 % Средний показатель
Материально–техническое обеспечение	2 балла 33 % Низкий показатель	5 баллов 83 % Высокий показатель
Психолого–педагогическое обеспечение	2 балла 33 % Низкий показатель	6 баллов 100 % Высокий показатель
Кадровое обеспечение	5 баллов 42 % Низкий показатель	10 баллов 83 % Высокий показатель



Таким образом, как показало исследование, в ОО было реализовано максимальное количество необходимых условий для обучения детей с ТНР. Уровень этих условий повысился с низкого показателя на высокий (83%). Соответственно повысилось качество обученности ребенка с ОВЗ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Методические рекомендации по вопросам по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья — М.: МГППУ, 2015. – 126 с.

2. *Козырева, О. А.* Создание инклюзивной образовательной среды как социально – педагогическая проблема / О. А. Козырева // Вестник ТГПУ. – 2014. - №1. – С. 112 – 115.

3. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации — М.: МГППУ, 2012. — 92 с.

4. *Кулешова, Е. А.* Организация инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных учреждениях / Е. А. Кулешова // Коломна: ГСГУ, - 2018. С. 195 – 199.

Дубова Марина Анатольевна
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», Коломенский г. о.
dubovama@rambler.ru

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЕВГЕНИЯ ПЕРМЯКА

Аннотация: в статье осмысливается актуальная в современной школе проблема развития речи учащихся. Автор акцентирует внимание на формировании коммуникативной компетенции младших школьников. На примере анализа рассказа Е. Пермяка «Некрасивая ёлка» продемонстрированы методические приемы по развитию речи учащихся начальных классов.

Ключевые слова: развитие речи, коммуникативная компетенция, младшие школьники, анализ художественного текста, Е. Пермяк.

Язык, как известно, является основным средством общения, поскольку взаимодействие людей друг с другом во всех сферах человеческой жизни осуществляется, прежде всего, в процессе речевой коммуникации. Требования современных ФГОГ актуализируют формирование и развитие коммуникативной компетенции ребенка на всех уровнях современного

образования, что закономерно и вполне объяснимо, поскольку умениечётко и грамотно формулировать свои мысли и вопросы, логично выражать своё мнение является свидетельством высокого уровня интеллектуального развития личности, а также залогом успешности в любой сфере жизнедеятельности. «Формирование речевых навыков, как известно, теснейшим образом связано с умениями мыслить и рассуждать. Без сомнения, умение понять суть явления и словесно сформулировать своё отношение к нему – неперемное условие становления разносторонне развитой личности человека» [1].

В свете сказанного не вызывает сомнений целесообразность систематической работы по развитию речи ребенка, начиная с дошкольного и младшего школьного возраста и заканчивая периодом его взросления. Мы предлагаем развивать речь младших школьников на основе детского чтения. Как известно, детская литература является особой, оригинальной, областью художественного творчества, специфика которой определяется возрастными, психическими и психологическими особенностями адресата, а также его когнитивными и эмоциональными запросами. К сожалению, в современную эпоху детское чтение переживает кризис, который предопределен реалиями окружающей нас действительности. Отношение к чтению как к получению информации, распространенное у современных родителей, зачастую приводит к тому, что чтение художественной литературы строится по типу учебных занятий (с обязательным пересказом, ответами на вопросы и т.д.). «При таком чтении происходит замена эстетической, эмоциональной деятельности деятельностью учебной, у ребенка выключается механизм эмоционального восприятия текста, сопереживания героям. Результат – утрата интереса к чтению вообще» [2]. Это те негативные тенденции, которые сегодня проявляются в дошкольном и младшем школьном чтении.

И как следствие – возникающие у детей серьёзные проблемы с умением четко и логично формулировать свои мысли, строить речевую коммуникацию в соответствии с целями и задачами общения. Не вызывает сомнений необходимость развития речи младших школьников на основе детского чтения. При этом необходимо выбирать яркие и интересные современному школьнику произведения, а не включенные в программу по литературному чтению в силу традиции.

Произведения Евгения Пермяка, написанные в 40-80-ые годы прошлого века, весёлые, интересные, увлекательные, продолжают вызывать интерес современных школьников. Их материал представляет широкие возможности не только для нравственного, эстетического, патриотического воспитания, но и, что особенно важно для нас, для развития речи учащихся.

В качестве образца работы по развитию речи предлагаем взять рассказ-сказку Е. Пермяка «Некрасивая Ёлка». Внимание читателей привлекает уже название произведения. Именно с постижения его смысла и можно

начать анализ сказки. Думается на вопрос «Как вы считаете, почему автор назвал Ёлку некрасивой?» можно получить очень разные ответы учащихся, систематизируя которые представляется возможным задать и следующий вопрос: «Насколько для вас важно быть красивым?». Таким образом мы сразу же перейдем к основной проблеме произведения, вечной проблеме в литературе, – проблеме внешней и внутренней красоты, которая раскрывается применительно к образу главной героини: *А Ёлка – наоборот... Она, в отличие от своих стройных и красивых сестёр, росла не очень красивой. Даже, скажем прямо, совсем некрасивой: односторонней и кривой... Ёлка была дурнушкой* [3, 271-272]. Эта философская по своей сути проблема, без сомнения, подтолкнет детей к дискуссии. Создание на уроке спорной ситуации, заставляющей учеников включиться в её обсуждение, на наш взгляд, является эффективным приемом развития речи. Увлечшись, дети забывают о своих психологических комплексах, барьерах говорения, неловкости при устных выступлениях и «разговариваются». А в этом и состоит наша основная задача – разговаривать ребенка. Далее работу с текстом произведения, актуализирующую развитие коммуникативной компетенции, можно построить в формате беседы с элементами дискуссии:

– Почему соседи – деревья не любили Ёлку? (*Ёлка была на редкость молчалива и задумчива... Вообще она вела себя очень скромно* [3, 271-272]). Ёлка была не похожа на другие деревья: *Она не затеняла им солнца, не лишала их влаги, не шелестела, как Дуб или Ясень* [3, 271-272].

– Согласны ли Вы с отношением деревьев к Ёлке, которое основывалось на *отвратительной манере ... - по внешности. По одежке. По красоте ветвей и строению кроны* [3, 271-272].

– Какие русские пословицы можно привести на эту тему? Дети вспомнят известные им пословицы, акцентирующие внутреннюю красоту человека: *Встречают по одежке, провожают по уму; Красота приглядится, а ум вперед пригодится; Умный не тот, кто много говорит, а тот, кто много знает; Не смотрят на платье, смотрят на разуми под.*

Перечень вопросов можно продолжать, углубляя и конкретизируя те или иные содержательные моменты на усмотрение учителя. Например: Как автор относится к Ёлке?; Почему сказочник выделяет Ёлку среди других деревьев?; Как Вы думаете, справедливо ли сложилась жизнь Ёлки? и т.п. Главную коммуникативную задачу при формулировке вопросов и предполагаемых ответов на них мы видим в том, чтобы вызвать заинтересованность школьников, вовлечь их в дискуссию. Так последовательно и систематически из урока в урок учитель акцентирует внимание на формировании коммуникативной компетенции младших школьников на основе анализа художественного текста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Дубова М.А.* Роль языковой культуры учителя в формировании лингвистической и коммуникативной компетенций учеников начальных

классов / М. А. Дубова // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации / под ред. Т. Ю. Макашиной, О. Б. Широких. – Государственный социально-гуманитарный университет. – Коломна: ГСГУ, 2017. – 356 с. – С. 257.

2. Дубова М.А. Традиции семейного чтения в формировании духовной парадигмы ребенка/ М. А. Дубова //Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Материалы Международной научно-практической конференции, 15-16 марта 2018 г., Москва, МГОУ / Под ред. Е. И. Артамоновой. В 2 ч. Часть 2. – М.: МАНПО, 2018. – 480 с. – С. 430–433.

3. Пермяк Е. На все цвета радуги: Рассказы и сказки / Е. Пермяк. – М.: Дет. Лит., 2002. 285 с. – С. 271–280.

*Дурманова Елена Константиновна,
Позднякова Татьяна Михайловна
МОУ «СОШ№9» г. Воскресенск
elenakms400@mail.ru
tatyina1983@mail.ru*

ОПЫТ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС

Аннотация: в статье рассматривается опыт работы с обучающимися с РАС, развитие эмоционально-волевой сферы, как одного из важных компонентов развития, даются примеры упражнений при индивидуальной и групповой работы с обучающимися с РАС.

Ключевые слова: обучающиеся с расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевая сфера.

В настоящее время не только в классах компенсирующего вида, но и общеобразовательных школах, сильно повысился процент обучающихся с расстройством аутистического спектра. Если сравнивать по годам обучения в нашей школе МОУ «СОШ№9» г. Воскресенска, то прослеживается тенденция увеличения детей с данным диагнозом. В 2011-2012 учебный год - 1 обучающийся, в 2016-2017 г - 4 обучающихся, из них 3 обучающихся начали обучение по программе 8,2. В 2017-2018 уже 6 обучающихся по программе 8.2. Один учащийся выпустился из 9 класса (обучение в классе 7 вида), сдача ГВЭ в щадящей форме включала в себя: по русскому - написание диктанта в отдельной аудитории, по математике - со всем классом. В этом учебном году по программе 8.2 приступили к обучению 9 учащихся.

Всем нам, хорошо известно, что нет похожих близнецов, все мы чем-то отличаемся, так и нет, не одного похожего ребенка с аутизмом. Однако

общее мы всегда можем найти, все эти дети страдают в первую очередь нарушением эмоционально-волевой и коммуникативной сферы.

В нашем, учреждении, работает большая команда специалистов, которая берет сопровождение данных учащихся. После прохождения ТППК, учащиеся приходят с рекомендациями к сопровождению. Собирается заседание ПМПк, на котором составляется индивидуальный маршрут сопровождения, где прописываются коррекционные часы для конкретного ребенка. Все занятия заносятся в таблицу и раскидываются на неделю. В этом маршруте можно четко проследить передвижение ребенка по специалистам на групповые и индивидуальные занятия. Каждый ребенок имеет право на 7 коррекционных групповых часов и в зависимости от тяжести нарушений – индивидуальных занятий. Коррекционные часы включают в себя: 3 занятия с педагогом-психологом, 3 занятия с учителем- логопедом, 1 занятие – ритмика.

Включение таких детей в групповые занятия несет большое напряжение не только для самого ребенка, но и для педагога и окружающих учащихся, поэтому имеет место сопровождение тьютером отдельных обучающихся, в основном эти те дети, у которых не сформирована деятельность, и грубые нарушения эмоционально-волевой сферы.

Одно из направлений работы педагога-психолога, является коррекция эмоционально-волевой сферы. Работа проводится как в групповой форме, так и в индивидуальной. При индивидуальной работе с ребенком используются сенсорная комната, не более 15 минут. Так любое сенсорное перенапряжение грозит эмоциональным всплескам, стереотипиям, нежелательному поведению. Групповые занятия по развитию эмоционально – волевой сферы проводятся 45 минут, данные занятия проходят в большей степени в игровой форме. Они направлены на коррекцию своих эмоциональных проявлений, принятие и понимание чужих эмоциональных состояний. Учатся самостоятельно справляться с отрицательными эмоциями, и поэтапно формируется желательное поведение. На начальных этапах работы с детьми аутистического спектра при коррекции эмоционально – волевой сферы, при знакомстве с различными эмоциями можно использовать такие упражнения как:

Упражнение «Ох и Ах»: Посмотрите ребята к нам сегодня в гости пришли гномы «ОХ» и «Ах». Один радостный, а другой грустный. «Ах» любит радостные сказки, как и он сам, а «Ох» - грустные. По дороге к нам сказки перепутались. Давайте поможем гномам!

Я буду зачитывать Вам сказки, а Вы, если она грустная, должны потопать ногами, тем самым обозначая, что сказка «Оха». Если отрывок радостный – Вы хлопаете в ладоши, и сказка отправляется к «Аху»

Упражнение «Колобки»: Вы должны наглядно продемонстрировать, знание эмоций. На доске «Колобки» с эмоциями. Какие это эмоции? Затем для закрепления знаний, детям даются разные сказочные герои, можно

мультипликационные, с выражением наших основных эмоций. Дети спокойно сравнивая колобков и сказочных героев, подвешивают на доску сказочных героев под соответствующего колобка [1].

Упражнение « Я сейчас»: оно направлено на прорисовывание своего настроения сегодня или своей эмоции сейчас, обозначение ее определенным цветом, составление рассказа (2 предложения)[2].

Упражнение «Кривлякин»: детям выдаются карточки с пиктограммами эмоций, они должны изобразить увиденную эмоцию [3].

Это самое сложное упражнение для ребенка с аутистическим спектром. Данное упражнение лучше вводить постепенно, не все дети будут выполнять в группе. Обязательно – хвалите детей, для ребенка с аутистическим спектром, выражение определенной эмоции по заданию, тяжелый труд.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. *Иванова Е.В., Мищенко Г.В.* «Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей с ОВЗ». – М.: Национальный книжный центр, 2016г.
2. *Крюкова С.В., Слободняк Н.П.* «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь». Практическое пособие – М. Генезис, 2002г.
3. *Клюева Н.В., Касаткина Ю.В.* «Учим детей общению». – Ярославль: Академия развития, 1997г.

Климченко Ирина Владимировна

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» Коломенский г. о.

Stokgolm2@rambler.ru

ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНИКА ПО КУРСУ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА» В РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ВО 2-М КЛАССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о возможностях использования учителем начальных классов учебника по «Окружающему миру» (серия «Школа России») для 2-го класса в рамках личностно-ориентированного обучения. Дается анализ компонентов учебника с позиций развития личности младшего школьника.

Ключевые слова: качество образования, личностно-ориентированное обучение, системно-деятельностный подход, компоненты учебника.

В настоящее время происходят серьезные изменения в образовании. Изменяются подходы к целям и результатам в образовательном процессе.

Большое внимание уделяется универсальным учебным действиям, которые необходимо развивать на содержании основ наук.

Модернизация современной школы нацелена на улучшение качества образования. Согласно закону № 273 «Об Образовании в РФ», «качество образования – это комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия государственным образовательным стандартам» [1, с. 6].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования реализует системно-деятельностный подход. В пункте 7 ФГОС НОО говорится о том, что «системно-деятельностный подход предполагает воспитание и развитие личности, ориентирует на способы достижения личностного и познавательного развития обучающихся на основе разработки содержания и технологий образования, акцентирует внимание на усвоение обучающимися УУД как цели и основного результата образования, признает решающую роль содержания образования [2]. Во ФГОС НОО отражены требования к личностным, метапредметным (познавательным, регулятивным, коммуникативным), предметным результатам освоения ООП для начального образования. Стандарт четко «ставит» задачи для реализации содержания всех предметных областей для начального общего образования, в том числе и для обществознания и естествознания («Окружающего мира»).

Опираясь на требования ФГОС НОО, авторы учебника для 2-го класса по предмету «Окружающий мир» (серия «Школа России») реализовали системно-деятельностный подход [3, 4].

Учебно-методический комплекс по предмету «Окружающий мир» включает рабочую программу, учебник для общеобразовательных учреждений в 2-х частях, рабочую тетрадь, тесты, пособия для учащихся, атлас-определитель, методические рекомендации для учителя.

Ядро данного комплекса – это, конечно, учебник. В нем заложен сценарий образовательного процесса. Материал учебника помогает учителю начальных классов в курсе «Окружающего мира» реализовать не только функцию обратной связи, но и ориентации образовательного процесса на достижение планируемых результатов.

Вышеназванный учебник позволяет учителю «поработать» со всеми частями субъектного опыта второклассников. Психолог Якиманская И. С., считает, что структура данного опыта состоит из «трех частей:

- предметы, представления, понятия;
- операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических);
- эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы))» [5].

Поэтому, те учебники, которые позволяют учителю начальных классов затронуть все части субъектного опыта школьника, позволяют реализовать личностно-ориентированный подход в обучении. Значение личностно-

ориентированного обучения велико для развития личности школьника. В этом обучении заключены большие возможности влияния на познавательный интерес школьника, его внутреннюю мотивацию к учению, развитию коммуникативных способностей при коллективных формах организации учебного процесса. Когда ребенку интересно учиться он сам начинает выстраивать траекторию своего учения.

Рассмотрим учебник по предмету «Окружающий мир» с позиций личностно-ориентированного обучения. Учебник Плешакова А. А. по «Окружающему миру» рекомендован Министерством образования и науки РФ. Изучается данный курс во втором классе начальной школы. Структурно учебник состоит из 6-ти разделов. Первая часть включает разделы: «Где мы живем» (4 ч.), «Природа» (20 ч.), «Жизнь города и села» (10 ч.). Вторая часть имеет следующие разделы: «Здоровье и безопасность» (9 ч.), «Общение» (7 ч.), «Путешествия» (18 ч.). Тематика разделов актуальна для детей младшего школьного возраста, так как отвечает их возрастным и психологическим особенностям, способствует формированию личностных качеств. Перед каждым разделом сформулированы основные цели и задачи учебной деятельности школьников. Поэтому еще до изучения каждого раздела второклассники имеют возможность узнать, чему они научатся. Так, например, перед разделом «Природа», указано какие объекты природы школьник будет различать, какие наблюдения проводить, что измерять, где находить информацию, какие правила поведения в природе соблюдать. После изучения тем раздела ученик сам может провести рефлекссию. Перед разделами авторы разместили условные знаки к учебнику в виде смайликов, которые помогают второкласснику ориентироваться в материале самого учебника и при необходимости использовать другие составляющие УМК данной линии.

Количество текстовых компонентов увеличивается постепенно. В самом начале 1-й части учебника огромная роль отдана хорошо подобранному иллюстративному материалу и разноплановой работе с ним. Благодаря этому широко используется принцип наглядности. В каждой теме прослеживается структура урока, заложенная автором учебника (цели; задания на актуализацию знаний и умений, для знакомства с новой темой с помощью текста и иллюстративного материала; вывод по уроку и контрольные вопросы и задания). В структуру уроков входят «странички для любознательных», которые развивают познавательный интерес. Завершаются разделы рубрикой «Проверим себя и оценим свои достижения». На основе ответов в учебнике школьники могут осуществить самоконтроль.

С помощью текстовых компонентов у второклассников формируются представления о своей родине, столице, крупных городах и их достопримечательностях; о семье. Автор учебника уделяется внимание выявлению причинно-следственных связей в темах, связанных с

изменениями в живой и неживой природе в разное время года. Особое внимание уделено приемам анализа, сравнения, классификации.

В текст учебника включены яркие описания процессов и явлений в природе. Так, в разделе «Природа», (Тема: «Явления природы») имеется короткое, четкое описание, а также приведены примеры связи явлений природы с временами года и даны иллюстрации всех сезонов года [3, с.29]. В том же разделе в теме: «Что такое погода» с помощью текста от имени мальчика Сережи и его беседы с родителями о погоде, рисунка с подтверждением грозы и метели, перечня «из чего складывается погода» автор рассматривает погоду и ее явления [3, с.33].

Имеется включение в текст информации о разумной практической деятельности в природе (как предсказать погоду, время суток с помощью растений; как их использовать как лекарства). Представлена информация, касающаяся экологических проблем (о загрязнении воздуха; о последствиях вырубки леса), сформулированы «Правила друзей природы» и к ним экологические знаки [3, с.93]. Автор знакомит второклассников с открытием созвездий.

Реализации личностно-ориентированного обучения способствует включение в текстовые компоненты:

- рассказов: о красоте неба (Смолянинова И.); о насекомых (Стекольников Л.), о рыбах и птицах (Сладкова Н.), зверей (Каррингтона Р.);

- легенд о растениях (Моложавенко В., Корабельникова В.), легенд о животных (Ушинского К., Гершун В., Самусенко Э., Вахромеева М., Павлова В., Молюкова М., Россолимо О.), из истории денег (Федоренко П., Хайлова Л.).

- примет («Шишки хвойных деревьев раскрываются – к сухой погоде»).

- стихов («Про всех на свете» Заходера Б.).

- гимн России.

- инструктивных текстов, раскрывающих состав и последовательность действий. Например, «расскажи о своем городе (селе) по плану: название, главная улица, достопримечательности» [3, с. 9]. Там же, «по плану расскажи о своем доме: городской или сельский, большой или маленький, что сделано для удобства жителей» [3, с. 10].

Задания в учебнике разного уровня сложности, как репродуктивного уровня, так и творческого. Уделено внимание заданиям для работы с электронным приложением, заданиям с книгой.

«Условные знаки» в начале учебника ориентируют второклассников какие задания как выполнять (индивидуально, в парах, в группах).

Отдельно выделена рубрика «Наши проекты». Во втором классе автор учебника предлагает реализовать шесть проектов: «Родной город (село)», «Красная книга, или Возьмем под защиту», «Профессии», «Родословная», «Город России», «Страны мира». В том случае, если тематика, содержание, возможность выбора формы выполнения проекта интересна ребенку, то

проектная деятельность ведет к раскрытию личностных смыслов, развивает личность, способствует активизации познавательного интереса и любознательности. При реализации метода проектов у учителя сразу возникает целый ряд вопросов: Как заинтересовать детей? Какие этапы у данного проекта? Какова база содержательной и критериальной оценки проекта? Как организовать деятельность учащихся? Какова форма презентации проекта? Как разделить второклассников на группы для выполнения задания? Временные рамки? Нужно ли привлекать родителей? Относительно анализируемого нами учебника совершенно очевидно, что информации для ответа на все поставленные нами вопросы в нем недостаточно. Учитель может использовать для этого материалы методического пособия для учителя, в котором даны этапы реализации проекта [6]. Для плодотворной работы учителя с второклассниками по выполнению проектов учебника он должен полностью владеть методом проектов.

«Включаемые авторами учебников материалы УМК также могут способствовать раскрытию конкретной части субъектного опыта школьника»[7, с. 99].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2015. – 160 с.
2. ФГОС НОО [Электронный ресурс]: URL:alarsk.alaredi.ru/files/fgos_noo.pdf (дата обращения 07.10.2018 г.)
3. Плешаков А. А. Окружающий мир. 2 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.1 / А. А. Плешаков. – 7-е изд. – М.: Просвещение, 2016. – 143 с.
4. Плешаков А. А. Окружающий мир. 2 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 2 / А. А. Плешаков. – 8-е изд. – М.: Просвещение, 2017. – 144 с.
5. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская – М.: Изд-во «Сентябрь», 1996. – 96с.
6. Плешаков А. А. Окружающий мир. Методические рекомендации. 2 класс: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / А. А. Плешаков, А. Е. Соловьева. – М.: Просвещение, 2012. – 95 с.
7. Климченко И. В. Проблемы и пути реализации личностно-ориентированного подхода в УМК по «Начальному курсу географии». Материалы региональной научной конференции «Современный учебно-методический комплекс по географии: традиции и инновации / Отв. ред. Е. А. Таможня. – М.: Эконинформ, 2013. – 190 с.

**Кузьминов Николай Николаевич,
Кузьминова Анна Николаевна,**
Московский государственный областной университет, г. Москва
delo1966@yandex.ru
kant9992008@yandex.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ВЗРОСЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: АСПЕКТ СОЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

Аннотация: социальная готовность старших дошкольников и младших школьников к школе является важным фактором адекватной социализации и постепенного социального взросления. Основой работы учителя и психолога по социализации младших школьников по их адаптации к школе является своевременная диагностика проблемных зон в социальной незрелости. Это в свою очередь поможет выстроить профилактическую и коррекционно-развивающую работу с детьми, которые испытывают трудности в социальной адаптации среди других детей и взрослых на этапе обучения в школе.

Ключевые слова: социальное взросление, социализация, готовность обучения в школе, младший школьник, старший дошкольник, адаптация к школе, дезадаптация, социальная зрелость.

Проблема социального взросления младших школьников достаточно актуальна, поскольку меняющиеся условия, постоянные требования к ребенку требуют от них адаптации к условиям жизни. Условия социального взросления младших школьников разнообразны: школа, семья, окружение, друзья, родственники, воспитатель, затем учитель.

В процессе социализации и социального взросления младших школьников участвуют многие социальные институты и профессиональные сообщества.

Важно на этапе перехода из одного социального статуса ребенка-дошкольника в социальный статус ученика-школьника не упустить момент и качественно и надежно выявить проблемные зоны и наметить программу профилактических и коррекционных действий как со стороны учителя начальных классов, так и родителей.

Насколько ребенок, старший дошкольник социально готов к школе, к выстраиванию взаимоотношений со сверстниками, взрослыми, учителем изучают психологи в школе совместно с учителями начальных классов, когда производят отбор детей в 1 класс.

Поэтому психолог с этой целью использует свои профессиональные инструменты для определения, в нашем случае, социальной готовности к школе.

Предметом его действий выступают: - изучение психологических особенностей ребенка, включая важные черты личности, общения со

сверстниками и взрослыми, место в детском коллективе и выявление таким образом факторов, которые могут создавать трудности адаптации к обучению в школе; - особенности семейного воспитания, их способности к сотрудничеству с педагогом; - стиль работы педагога, в частности, его подхода к ребенку с риском школьной дезадаптации [1].

Все эти сведения, полученные путем применения ряда диагностических методик, наблюдения, опросников, бесед с педагогами и родителями дают психологу материал для обоснованных выводов и рекомендаций по индивидуальной помощи ребенку войти в школьную социальную среду с позицией ученика [2].

Психолог по результатам этой диагностики предоставляет консультацию по развитию, коррекции ребенка, его личности, раскрытия его потенциальных возможностей и практические советы родителям и педагогам о дальнейшей развивающей, и, в случае необходимости, специальной коррекционно-развивающей работе с ребенком.

Работа педагогов и психологов, направленная на создание социально-педагогических и психологических условия социального взросления и социализации в незнакомых новых условиях образовательной среды: - информационно-просветительское; - практическое; - методическое [3].

Цель работы практических психологов и учителей начальных классов, общеобразовательных учебных заведений с родителями – обеспечить социально-психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в процессе обучения в школе, а также создать все возможные условия для успешной адаптации детей в школе. Прежде всего, работа педагогов должна предусматривать: - эмоциональную поддержку родителей; - развитие системы взаимодействия родителей – в семье, между семьями, между семьями и социальными институтами; - снижение риска возникновения хронического конфликта в семье [4].

Все формы взаимодействия педагогов и родителей должны быть подчинены единой цели – обеспечить оптимальные условия для социализации и социального взросления как в образовательной среде школы, так и в семье.

Для полноценного диалога между родителями и педагогами, практическому психологу и учителю следует определить запросы родителей, для этого следует провести предварительное анкетирование. В частности, по таким вопросам: - воспитание ребенка в семье, каковы основные правила используются в воспитательном процессе; - оценка характерных особенностей ребенка (положительные, отрицательные); - что мешает родителям в общении с ребенком; - каким родители видят своего в будущем; - особенности общения ребенка со сверстниками; - чего ждут родители от учебного заведения.

Также в рамках «Педагогической гостиной» практическим психологам можно проводить такие виды работы с родителями: - индивидуальное консультирование; - групповые консультации; - семинары; - лекции и тому

подобное.

Организация эффективного психологического сопровождения ребенка с первых дней пребывания его в учебном заведении ускорит процесс адаптации его к школьной жизни, и обеспечит создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях школьного взаимодействия.

Рассмотрим более подробно некоторые из направлений психолога по обеспечению социального взросления и социализации первоклассников.

Психологу необходимо знать компоненты социальной готовности, и соответственно на основе этого выстраивать профилактическую и коррекционную работу.

Ранняя диагностика дает возможность выявить детей, неготовых к школе, возможные трудности, с которыми они могут столкнуться в адаптационный период, предсказать пути коррекционно-развивающей работы, прогнозировать будущий результат [3].

При изучении адаптационного периода целесообразно использование различных методов изучения: наблюдение, метода экспертных оценок, тестирование, проективные методики [4].

Проведение психолого-педагогической профилактики представляет собой систему предупреждающих мероприятий, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные трудности в процессе обучения школьников.

При планировании профилактической работы с первоклассниками с целью предупреждения школьной дезадаптации и формированию социальной готовности к взаимодействию решению социальных задач.

Консультативная помощь педагогам с целью адаптации учебной программы, нагрузки, образовательных технологий к возрастным и индивидуальным возможностям и потребностям учащихся. Консультирование родителей, участие в проведение родительских собраний и в индивидуальных встречах с родителями.

Ранняя диагностика и своевременно правильно организованная психолого-педагогическая коррекция способствует формированию у детей социальной готовности к обучению в школе и предотвращению школьной дезадаптации.

Выделим несколько проблем, требующих решения в рамках рассмотренной проблемы по созданию условий социального взросления первоклассников: - отсутствует эффективное взаимодействие практических психологов дошкольных и общеобразовательных учебных заведений при поступлении ребенка в школу; - низкий уровень психологической культуры педагогов и родителей в отношении индивидуальных и возрастных особенностей детей младшего школьного возраста.

Таким образом, нами были проанализированы социально-психологические и педагогические условия социального взросления и социализации первоклассников в образовательной среде в семье: условия

адаптации ребёнка к школе (создание помощи со стороны родителей, психологическая поддержка, подготовка ребенка к школе); средства профилактики (общение со взрослыми, учителями и родителями); создание адекватной образовательной среды в ДОО (проведение мероприятий, тестирований, диагностирования; развитие, коррекция и воспитание).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Кузьминов, Н.Н., Рыбина, Н.П.* Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с синдромом тревожности в период адаптации к школе. В сборнике: Актуальные проблемы психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований сборник статей Международной научно-практической конференции "XIII Левитовские чтения": в 2-х томах. Министерство образования Московской области; ГОУ ВО "Московской области Московский государственный областной университет", Факультет психологии. 2018. С. 160-164.

2. *Шишова, А.В., Кузьминов, Н.Н.* Активные методы обучения как условие эффективной социализации и социального взросления младших школьников. В сборнике: Актуальные проблемы психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований сборник статей Международной научно-практической конференции "XIII Левитовские чтения": в 2-х томах. Министерство образования Московской области; ГОУ ВО "Московской области Московский государственный областной университет", Факультет психологии. 2018. С. 91-95.

3. *Мельников, Т.Н., Виттенбек, В.К., Кузьминов, Н.Н.* Инновации воспитательной работы в начальных классах общеобразовательных школ Московской области: Концептуальный подход. В сборнике: Обучение и развитие детей младшего школьного возраста Сборник статей. Отв. ред. М.Б. Зацепина; под общ.ред. О.Г. Мурзаковой, Е.К. Брыкиной. Москва, 2018. С. 11-33.

4. *Кузьминова, А.Н.* Творческие задания самостоятельной работы студентов как средство развития профессионально востребованных компетенций. В сборнике: Обучение и развитие детей младшего школьного возраста Сборник статей. Отв. ред. М.Б. Зацепина; под общ.ред. О.Г. Мурзаковой, Е.К. Брыкиной. Москва, 2018. С. 168-171.

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВОВАТЬ

Аннотация: в статье рассматривается структура внеурочной деятельности: формы, направления, партнёрство. Раскрываются результаты внеурочной деятельности на каждом уровне достижения результатов.

Ключевые слова: формы внеурочной деятельности, внеурочная деятельность, результаты внеурочной деятельности, взаимодействие.

В настоящее время внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса. В связи с расслоением общества, безграничным потоком информации из Интернета, снижением уровня начитанности, ограниченностью общения – внеурочная деятельность есть ни что иное, как наиболее действенный инструмент в воспитании и обучении школьников. Соответственное ФГОС НОО внеурочная деятельность входит в учебный план, и организуется в целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся. В ФГОС НОО внеурочная деятельность описывается, как совокупность различных форм, отличных от урочных, которые организуются по направлениям развития.

Внеурочная деятельность не может проходить изолировано, важно участие в ней всех сторон образовательного процесса.

Только при взаимодействии всех компонентов (классный руководитель, учащиеся, школьный психолог, родители, учреждения культуры, библиотеки города) можно добиться необходимых результатов.

Результат – это то, что получает обучающейся в итоге деятельности, какие знания приобретает. В дальнейшем же можно добиться какого-либо эффекта: формирование собственного отношения к происходящему, пережитые эмоции, чувства, возникшие в результате.

Результаты внеурочной деятельности делятся на три уровня.

Первый уровень результатов – приобретение школьником социальных знаний (об устройстве общества, об общественных нормах, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), первичного понимания повседневной жизни и социальной реальности.

Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие ученика со своими учителями как значимыми для него носителями положительного социального знания и повседневного опыта.

Второй уровень результатов – получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества

(человек, природа, мир, знания, семья, Отечество, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом.

Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьников между собой на уровне класса, школы, то есть в защищенной, дружественной среде. Именно в такой близкой социальной среде ребенок получает первое практическое подтверждение приобретенных социальных знаний, начинает их ценить.

Третий уровень результатов – получение школьником опыта самостоятельного общественного действия. Только в самостоятельном общественном действии юный человек действительно становится (а не просто узнаёт о том, как стать) социальным деятелем, гражданином, свободным человеком. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьника с социальными субъектами за пределами школы, в открытой общественной среде [1].

В первом классе, когда дети только учатся познавать окружающую их реальность, организуются формы работы по достижению первого уровня результатов. Во 2 и 3 классах, когда начинает формироваться коллектив, большую роль играют взаимоотношения со сверстниками, благоприятную обстановку создадут формы для достижения результатов второго уровня. К концу начальной школы, все приобретённые им знания, помогают перейти к достижению результатов третьего уровня.

Результаты первого уровня достигаются простыми формами, второго – более сложными, а третьего уровня – самыми сложными формами.

Этическая беседа как форма проблемно-ценностного общения может помочь обучающемуся понять смысл обсуждаемого сюжета. Такая форма предусматривает беседу учителя с учениками, но не позволяет детям участвовать в диалоге друг с другом. Так как общение со сверстниками является более ценным, то эта форма не позволяет выйти на ценностное отношение детей к рассматриваемой проблеме.

Для того, чтобы обучающиеся определили ценностное отношение к какому-либо действию, необходимы другие формы – дебаты, тематический диспут. Дебаты позволяют учащимся выслушать мнения других участников процесса, определить свою точку зрения по проблеме и понять, к какому мнению они близки, а какое мнение им не подходит.

Дебаты не ставят ребёнка в ситуацию, когда им необходимо отвечать за свои слова и действия, переходить от слов к делу. Дебаты являются игровой формой взаимодействия обучающихся.

В другой форме – проблемно-ценностной дискуссии, наоборот, создается ситуация, в которой необходимо высказывать лично свое мнение по проблеме, и любое наигрывание чревато разоблачением и критикой со стороны других участников процесса. Проблемно-ценностная дискуссия выводит участников на ту грань, когда за словами «Я считаю...» следует «и я готов это сделать».

Все эти формы позволяют обучающимся непосредственно взаимодействовать, высказывать свою точку зрения, находить выход из сложившейся ситуации, быть в постоянном поиске.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Григорьев Д.В, Степанов С.П : Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. ФГОС. Просвещение, 2013.
2. ФГОС НОО Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от « 6 » октября 2009 г. № 373
3. <https://pedsovet.org/publikatsii/nachalnaya-shkola/formy-vneurochnoy-deyatelnosti-v-usloviyah-fgos-noo>
4. <http://uchitelya.com/pedagogika/1932-formy-vneurochnoy-deyatelnosti-v-usloviyah-fgos-noo.html>

Перекальский Сергей Александрович
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» Коломенский г.о., Россия
s_perekalsky@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ПОДГОТОВКЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматриваются основные аспекты использования различных форм организации учебного процесса в контексте профессионально-личностной подготовки учащихся профильных педагогических классов к инновационной деятельности на примере использования технологии проектного обучения.

Ключевые слова: профессионально-личностная подготовка учащихся, инновационная деятельность, технология проектного обучения, формы организации учебного процесса.

Проблема качества подготовки педагогических кадров является на сегодняшний день одной из актуальных в педагогике и отечественном образовании. Для ее решения требуется осмысление богатого исторического опыта в контексте современных социокультурных реалий. Одним из перспективных вариантов решения данной проблемы является организация педагогической подготовки учащихся на допрофессиональной ступени.

Идея допрофессиональной педагогической подготовки не является новой в отечественном образовании и связана с необходимостью в подготовке домашних учителей и воспитателей. Организация такой

подготовки осуществлялась в системе среднего женского образования на базе епархиальных училищ, пансионов, институтов благородных девиц.

В зависимости от эпохи понимание цели, основных задач и способов их решения рассматривалось в контексте текущих запросов общества и государства, образовательной политики, социокультурных реалий времени. На сегодняшний день в наиболее общем виде профессионально-личностная подготовка учащихся профильных педагогических классов в научной литературе рассматривается в качестве способа и среды формирования педагогических способностей, профессионально-значимых качеств, субъектной позиции, ценностных ориентаций, профессиональной направленности, общей, педагогической и управленческой культуры личности, социокультурной компетентности (Н. М. Борытко, Р. З. Гирфанова, С. О. Зуева, С. Н. Канунников, Л. Д. Литвинова, Г. Н. Попова, В. И. Ревякина, В. Б. Успенский, А. М. Федоров и др.) для готовности к получению дальнейшего профессионального педагогического образования. При этом допрофессиональная педагогическая подготовка может осуществляться не только в рамках педагогических классов, но и в форме педагогических кружков, студий, мастерских, клубной работы и в иных организационных формах [1].

Работа со старшеклассниками на данной ступени осуществляется в рамках педагогической пропедевтики и затрагивает наиболее важные аспекты будущей профессиональной деятельности, ее психолого-педагогические основы. Одной из таких основ является научное положение о творческой сущности педагогической деятельности как ее важнейшей характеристике. Творческая деятельность педагога, представленная в контексте процессов создания, освоения, внедрения и распространения новаций является предметом изучения педагогической инноватики и рассматривается как инновационная педагогическая деятельность [2].

В этом смысле подготовка к инновационной педагогической деятельности на допрофессиональной ступени не рассматривается нами как новомодное явление, включенное в работу со старшеклассниками, а предстает как важнейшее условие целостного понимания учащимися педагогической деятельности как творческой. Мы исходим из того, что важнейшим условием является использование в данной подготовке технологии проектного обучения, включение учащихся в проектную деятельность, которая во многом схожа с инновационной деятельностью, представленной в единстве трех основных этапов (исследовательский (подготовительный), технологический (основной) и заключительный этапы) [3].

Проектная деятельность старшеклассников не рассматривается нами как единственное средство подготовки к инновационной деятельности, а предстает как основа, на которой можно выстроить определенное сочетание различных методов, приемов, форм и средств учебно-

воспитательного процесса, добиться их большей эффективности в подготовке будущего учителя.

Особое значение в подготовке учащихся профильных педагогических классов к инновационной деятельности, на наш взгляд, должно отводиться использованию различных форм организации учебного процесса. В контексте применения технологии проектного обучения в процессе подготовки мы исходим из следующих наиболее важных положений, которые были сформулированы исходя из основных принципов ее использования [4]. Так, необходимо использовать формы организации обучения, ориентированные на практическую деятельность учащихся, на активизацию процессов самопознания и саморазвития студентов, применяемые в дальнейшем профессиональном образовании (использование элементов лекционно-семинарской системы обучения), ориентированные как на индивидуальную, так и на групповую исследовательскую работу, на презентацию, обсуждение и защиту основных результатов исследования, проводимые как в общеобразовательном учреждении, так и на базе организации, осуществляющей профессиональную подготовку будущих педагогов (педагогический колледж или ВУЗ), ориентированные как на сплочение и умение работать в группе или команде, так и на состязательность и конкуренцию учащихся.

С учетом данных положений нами проводятся *уроки-лекции, уроки-семинары и уроки-практикумы*. В отличие от высокой внутренней динамики уроков комбинированного типа, такие занятия позволяют частично воссоздать атмосферу длительной и обстоятельной работы, направленной на получение сложной и интересной информации от учителя-лектора, на всестороннее обсуждение актуальных проблем педагогики и образования, организацию практической работы и небольших исследований.

Инновационная деятельность в своей основе является творческой. Данное положение в полной мере принимается учащимися в практической деятельности на занятиях. Лишь на основе полученных знаний, впечатлений и личного опыта старшеклассники способны взглянуть на очевидное с новой и неожиданной стороны. Большое значение здесь имеют *практические занятия, занимательные викторины, тренинги, экскурсии, участие в проектах, акциях и мероприятиях, волонтерская работа*. В качестве перспективной нами рассматривается форма совместных *практических занятий* студентов старших курсов с учащимися педагогических классов.

Исследовательская работа в рамках проектной деятельности старшеклассников может быть организационно представлена в форме работы *школьного научного общества*, что предполагает проведение необходимых *консультаций* с учащимися, обсуждение наиболее актуальных тем в рамках *круглого стола*, организацию исследований и

представление результатов на учебных и научно-практических конференциях, выставках работ старшеклассников, участие в конкурсах и олимпиадах.

Большое значение имеет тесное сотрудничество школы и организации, осуществляющей профессиональную подготовку педагогов (педагогический колледж или ВУЗ). Так, организация конференции или конкурса на базе ВУЗа, где в дальнейшем хочет обучаться старшеклассник, в значительной степени повышает его мотивацию к участию в проектной деятельности. В свою очередь педагогическая подготовка старшеклассников преподавателями ВУЗа или педагогического колледжа (в рамках педагогических студий, мастерских, педагогических клубов) способна не только познакомить учащихся с особенностями профессионального обучения. В контексте нашей работы это позволяет установить контакты с потенциальными абитуриентами и выйти на уровень больших межшкольных проектов, в которых собраны талантливые учащиеся разных городов и районов.

Использование различных форм организации в подготовке будущего учителя к инновационной деятельности зависит от множества факторов и не исчерпывается представленным выше кратким анализом. Количество используемых форм организации не является самоцелью, а должно соответствовать общей логике подготовки и способствовать достижению качественных результатов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Ревакина В. И.* Теория и практика допрофессиональной подготовки старшеклассников к педагогической деятельности: на материале педагогических классов: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. / В. И. Ревакина. – Барнаул, 2002. – 362 с.
2. *Сластенин В. А.* Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
3. *Матяш Н. В.* Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пос. для студ. учреждений высш. образования / Н. В. Матяш. – 3-е изд., стер. – М.: ИЦ «Академия», 2014. – 160 с.
4. *Перекальский С. А.* Основные принципы организации проектной деятельности при подготовке учащихся профильных педагогических классов к инновационной деятельности / С. А. Перекальский // Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт: материалы XXV Рязанских педагогических чтений, 23-24 марта 2018 г.: в 2 т. / под общ. ред. Л. А. Байковой, Н. В. Мартишиной, Л. И. Архаровой; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2018. – Т. 1. – С. 263 – 267.

МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Аннотация: в статье обосновывается актуальность проблемы социального конструирования гражданской идентичности школьника. Механизм развития у учащегося способности к самостоятельному конструированию индивидуальной траектории вхождения в общество представлен оперативным образом. Предложена авторская модель социального конструирования гражданской идентичности учащихся.

Ключевые слова: гражданская идентичность, социальное конструирование, модель.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Правительства
Вологодской области и РФФИ, проект № 18-413-350010

В России гражданское общество, представления о его ценностях и идеалах находятся в стадии развития. Известно, что это затрудняет полноценное самостоятельное конструирование человеком индивидуальной траектории вхождения в общество. Фиксируется противоречие между востребованностью в целостной системе формирования гражданской идентичности учащихся в условиях поликультурного воспитания и отсутствием необходимых теоретических знаний об общих закономерностях ее формирования и функционирования с целью развития гражданской позиции школьников.

Т.Д.Марцинковская и И.В. Чумичева указывают на опасность превалирования этнической идентичности и подчеркивают важность ориентации на культурную парадигму «в условиях неразвитого гражданского общества и в период кардинальных социальных трансформаций» [1].

В данном исследовании научная идея состоит в том, что важнейшим фактором развития способности школьника к самостоятельному конструированию индивидуальной траектории вхождения в общество является организация жизнедеятельности учащегося, и никакая методика (мероприятие) в отдельности или их совокупность не могут обеспечить продуктивное формирование гражданской идентичности школьника.

Профессионал целенаправленно осуществляет социальное конструирование гражданской идентичности. Педагог через обращение к оперативным образам объекта, выделение его существенных и сущностных признаков демонстрирует возможное вариативное прочтение

объектов окружающего мира с позиции базовых (Человек, Жизнь, Общество, Природа, Мое «Я») и инструментальных ценностей культуры [2]. Он опосредованно помогает учащемуся осуществить образное «наведение» в логике от факта - к явлению и далее – к закономерности и норме жизни.

Оперативный образ объекта отражает смысл действия [3]. В исследовании образ рассматривается как механизм развития способности учащегося к самостоятельному подбору оперативных образов и выстраиванию ценностных отношений с окружающим миром.

С целью формирования целостной картины мира школьника через обращение к оперативным образам объектов постепенно осуществляется расширение и изменение картины мира учащегося.

В результате педагог опосредованно осуществляет воспитательное влияние, способствует развитию способности у учащегося к самостоятельному конструированию индивидуальной траектории вхождения его в общество на основе учета его многообразия. Не взрослый непосредственно формирует личность, а сам школьник при поддержке педагога осуществляет конструирование целостной картины мира, собственное становление.

Категория «формирование гражданской идентичности учащихся» рассматривается как целенаправленный процесс, предусматривающий проживание, переживание и осознание личностью своей принадлежности к определенному государству на общекультурной основе.

Социальное конструирование гражданской идентичности учащихся осуществляется посредством обращения педагога к конструированию оперативных образов как выстраивание целостной картины мира школьников, что охватывает все пространство их жизнедеятельности - учебный процесс, спортивную деятельность, взаимодействие с искусством, межличностное взаимодействие, способствуя расширению воспитательного пространства. В процессе формирования гражданской идентичности осуществляется основополагающее влияние на самоопределение учащегося в мире ценностей, а значит, определяется характер и результат воспитательного процесса (формируется историко-географический образ России, региона и т.д., целостная картина мира).

Модель конструирования гражданской идентичности учащихся включает следующие составляющие: цель (развитию способности у учащегося к самостоятельному конструированию индивидуальной траектории вхождения в общество на основе осознания своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства); функции (ориентирующая, регулирующая, поддерживающая, защитная, самоопределения); компоненты (аналитический, практический, рефлексивный); методика; средства (искусство, литература, мораль, наука, обращение к персоналиям, традициям, ритуалам, символам и т.д.); критерии развития способности учащегося к выстраиванию гармоничных

отношений с окружающим миром; психолого-педагогические условия эффективной реализации процесса формирования гражданской идентичности учащихся; результат влияния – способность учащегося к самостоятельному конструированию индивидуальной траектории вхождения его в общество.

В ходе социального конструирования педагог инициирует переживание и осмысление учащимся отношений к базовым ценностям культуры, конструирование им самостоятельных действий.

Методика социального конструирования гражданской идентичности учащихся осуществляется посредством выстраивания педагогом смыслового контекста, создаваемого с ориентацией на личностные смыслы учащегося. Выстраивание смыслового контекста выполняется на основе учета ситуативной готовности учащегося; ценностной оценки объекта для общества и жизнедеятельности человека; выявления значимости объекта для жизнедеятельности самого школьника. Методика включает следующие этапы: выявление значимого для учащегося оперативного образа объекта, интерпретация объекта с позиции ценности, интонирование как вовлечение школьника в проживание ценностного отношения, проекция педагогом динамики эмоционального благополучия школьника, рефлексивная деятельность педагога и инициирование рефлексии школьника.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Марцинковская Т.Д., Чумичева И.В.* Проблема социализации подростков в современном мультикультурном пространстве // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 39. С. 10. URL: <http://psystudy.ru>
2. *Щуркова Н.Е., Попова С.И., Захарова Е.И.* и др. Восхождение к нравственности. – М.: Изд-во ИТРК, 2016. – 264 с.
3. *Попова С.И.* Развитие способности подростка к саморегуляции в образовательном процессе школы // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 99-108. doi: 10.17759/pse.2017220609.

Сведения об авторах

Архангельская Виктория Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, город Калининград, Россия

Баркая Е.А. – учитель начальных классов, учитель-логопед ГБОУ СОШ № 113, город Москва, Россия

Белозерова Анастасия Дмитриевна – учитель, МОУ «Раменская школа-интернат для обучающихся с ОВЗ», п. Раменское, Московская область, Россия

Белозерова Людмила Викторовна – директор, МОУ «Раменская школа-интернат для обучающихся с ОВЗ», п. Раменское, Московская область, Россия

Бокатуева Виктория Вячеславовна – воспитатель, МБДОУ компенсирующего вида детский сад №40 «Солнышко», студент лог4 ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Бубнова Ольга Вячеславовна – дефектолог, МОУ «Раменская школа-интернат для обучающихся с ОВЗ», п. Раменское, Московская область, Россия

Бубунец Светлана Олеговна – старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Бурлакова Елизавета Сергеевна – аспирант ГБОУ ВО «Академии социального управления», город Москва, учитель английского языка, МБОУ Одинцовская СОШ № 17 с УИОП, г. Одинцово, Россия

Виттенбек Виктор Константинович – кандидат педагогических наук, заместитель по Перловскому корпусу и международному сотрудничеству МГОУ, город Москва, Россия

Вознюк Александр Васильевич – доктор педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и педагогических инноваций Житомирского государственного университета имени Ивана Франко, город Житомир, Украина

Галкина Людмила Борисовна – магистрант, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Гасанова Фидан Рауф кызы – магистрант 2 курса ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Головачёва Татьяна Валентиновна – воспитатель в.к.к., ГКУЗ МО «Коломенский специализированный дом ребёнка», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Губанова Наталья Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО

«Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Данилова Татьяна Владимировна – студент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Дворова Ирина Вячеславовна – логопед 1 к.к., ГКУЗ МО «Коломенский специализированный дом ребёнка», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Дегтярева Ирина Александровна – кандидат филологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, город Москва, Россия

Деев Евгений Евгеньевич - кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Дружиловская Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» Институт детства, город Москва, Россия

Дубова Марина Анатольевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и заведующий кафедрой ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Дубовицкая Наталья Евгеньевна – воспитатель, МБДОУ д/с № 32 «Аленький цветочек», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Дурманова Елена Константиновна – педагог–психолог, МОУ «Средняя общеобразовательная школа №9», город Воскресенск, Московская область, Россия

Дутикова Юлия Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Иванова Галина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Иванова Надежда Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Иголина Светлана Евгеньевна – воспитатель, МБДОУ детский сад компенсирующего вида №40 «Солнышко», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Кабикова Альбина Васильевна – воспитатель, МКДОУ "Детский сад №32 "Ромашка", городской округ Луховицы, деревня Павловское, Московская область, Россия

Казакова Екатерина Анатольевна – воспитатель, МДОУ ЦРР - детский сад № 51 «Солнышко», Подольский городской округ, Московская область, Россия

Каменская Оксана Александровна - музыкальный руководитель, высшая квалификационная категория, МДОУ центр развития ребёнка – детский сад № 51 «Солнышко», Подольский городской округ, Московская область, аспирант ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», город Москва, Россия

Кареева Анна Владимировна – воспитатель, МБДОУ детский сад компенсирующего вида №40 «Солнышко», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Каретникова Светлана Михайловна – учитель-логопед, заместитель заведующего по ВМР ТПМПК, МБДОУ детский сад №16 «Игрушка», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Карпенко Майя Николаевна – заместитель заведующей по воспитательно-методической работе, МДОУ ЦРР - детский сад № 51 «Солнышко», Подольский городской округ, Московская область, Россия

Климченко Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Колесникова Светлана Ивановна – воспитатель МАДОУ детский сад №10 «Колокольчик», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Космачева Наталия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Кочкурова Елена Николаевна – учитель начальных классов, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №3, город Чехов, Московская область, Россия

Крылова Ольга Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВО МО Московский государственный областной университет, город Москва, Россия

Крылова Светлана Анатольевна – воспитатель, МБДОУ детский сад №14 «Дельфинята», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Кузьминов Николай Николаевич – кандидат психологических наук, Московский государственный областной университет, город Москва, Россия

Кузьминова Анна Николаевна – аспирант, Московский государственный областной университет, город Москва, Россия

Кулешова Екатерина Александровна – магистрант 3 курса ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Лобачева Надежда Викторовна – магистрант педагогического факультета, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Лопандина Наталья Ивановна – воспитатель, МБДОУ детский сад №47 общеразвивающего вида «Золотая рыбка», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Макашина Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Малахова Лариса Владимировна – воспитатель, МБДОУ детский сад компенсирующего вида №40 «Солнышко», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Матвеева Елена Викторовна – учитель начальных классов, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №3, город Чехов, Московская область, Россия

Новикова Галина Павловна – ведущий научный сотрудник Центра исследований непрерывного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, академик МАНПО, РАЕН, город Москва, Россия

Перекальский Сергей Александрович – старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Петрунина Светлана Вячеславовна – воспитатель, МБДОУ детский сад №47 общеразвивающего вида «Золотая рыбка», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Позднякова Татьяна Михайловна – педагог-психолог, МОУ «Средняя общеобразовательная школа №9», город Воскресенск, Московская область, Россия

Попова Светлана Игоревна – доктор педагогических наук, доцент, Череповецкий государственный университет, город Череповец, Россия

Рагимова Валентина Владимировна – воспитатель, МКДОУ "Детский сад №32 "Ромашка", городской округ Луховицы, деревня Павловское, Московская область, Россия

Ратникова Юлия Владимировна – студент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Семенова Елена Николаевна – руководитель службы сопровождения, логопед, психолог, МОУ «Раменская школа-интернат для обучающихся с ОВЗ», п. Раменское, Московская область, Россия

Серебрякова Наталья Владимировна – аспирант, Московский государственный областной университет, город Москва, Россия

Снурницына Юлия Маратовна – учитель начальных классов ГБОУ Школа №1501, магистрант МГОУ, город Москва, Россия

Смирнова Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Соломатина Анастасия Андреевна – воспитатель, МБДОУ детский сад №11 «Малинка», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Сорока Оксана Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана по научной работе факультета начального образования, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», город Минск, Республика Беларусь

Степнова С. М. – учитель начальных классов, ГБОУ СОШ № 113, город Москва, Россия

Стикина Юлия Викторовна – старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Тарасенко Ольга Николаевна – руководитель службы сопровождения, логопед, психолог, МОУ «Раменская школа-интернат для обучающихся с ОВЗ», п. Раменское, Московская область, Россия

Тарасова Мария Анатольевна – директор, МБДОУ Центр развития ребёнка – детский сад №26 «Родничок», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Ткачева Вера Вячеславовна – старший преподаватель кафедры специального образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Торпакова Елена Александровна – кандидат филологических наук, доцент, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, город Калининград, Россия

Ульянова Оксана Ивановна – старший преподаватель, заведующий кафедрой специального и инклюзивного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Фадина Галина Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Балашовский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», факультет естественно-научного и педагогического образования, город Балашов, Саратовская область, Россия

Федотова М.В. – магистрант, ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» программы «Нейродефектология и комплексная реабилитация лиц с нарушением коммуникации», город Москва, Россия

Фирсова Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВО МО Московский государственный областной университет, город Москва, Россия

Халяпина Ольга Михайловна – воспитатель, МБДОУ компенсирующего вида детский сад №40 «Солнышко», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Хромова Ольга Владимировна – учитель – дефектолог, МДОУ Д/с комбинированного вида №4 «Ладушки», Егорьевский городской округ, Московская область, Россия

Цыганкова Жанна Валерьевна – магистрант педагогического факультета, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область, Россия

Чикаева Татьяна Владимировна – воспитатель, МДОУ ЦРР-детский сад № 10 «Радуга», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Шевчук Елена Михайловна – воспитатель, МБДОУ д/с № 32 «Аленький цветочек», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Широких Оксана Богдановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, декан педагогического факультета, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Штыркова Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры специального и инклюзивного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Шульгина Юлия Андреевна – учитель-логопед, МБДОУ детский сад № 32 «Аленький цветочек», Коломенский городской округ, Московская область, Россия

Юсова Людмила Владимировна – заместитель директора, МБДОУ
Центр развития ребёнка – детский сад №26 «Родничок», Коломенский
городской округ, Московская область, Россия

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛЬНОГО,
ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ**

Под редакцией

**Татьяны Юрьевны Макашиной,
Оксаны Богдановны Широких**

Технический редактор – С.Н. Мироненко

Компьютерный набор и макет обложки М.Н. Боттаева

Подписано в печать 25.10.2018. Формат 60x84 1/16.
Печ. л. 12,6. Тираж 500 экз.

Отпечатано в ГУП МО «Коломенская типография»
140400 Московская область, г. Коломна, ул. 3 Интернационала, д. 2а
Тел.: 8(496) 618–60–16

140410, г. Коломна, ул. Зеленая, 30.
Государственный социально-гуманитарный университет