



Международная научная конференция

# ПЕДАГОГИКА СЕГОДНЯ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Часть I



Чита

УДК 37(063)

ББК 74

П24

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия сборника:

*М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Куташов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, Т. К. Абдрасилов, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, Х. О. Жураев, М. А. Игнатова, К. К. Қалдыбай, А. А. Кенесов, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, В. М. Кузьмина, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Т. В. Матроскина, Е. В. Матвиенко, М. С. Матусевич, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Б. Ж. Паридинова, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, А. Э. Сенцов, Н. С. Сенюшкин, Е. И. Титова, И. Г. Ткаченко, С. Ф. Фозилов, А. С. Яхина, С. Н. Ячинова*

Руководитель редакционного отдела: *Г. А. Кайнова*

Ответственные редакторы: *Е. И. Осянина, Л. Н. Вейса*

Международный редакционный совет:

*З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), К. М. Ахмеденов (Казахстан), Б. Б. Бидова (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), А. А. Демидов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), С. П. Жолдошев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Е. П. Колпак (Россия), К. И. Курпаяниди (Узбекистан), В. А. Куташов (Россия), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Ф. А. Нурмамедли (Азербайджан), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), Р. Ю. Рахматуллин (Россия), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан)*

**Педагогика сегодня: проблемы и решения:** материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, П24 апрель 2017 г.). Чита : издательство «Молодой ученый», 2017. iv, 78 с.

ISBN 978-5-905483-24-0

В сборнике представлены материалы Международной научной конференции «Педагогика сегодня: проблемы и решения».

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 37(063)

ББК 74

## СОДЕРЖАНИЕ

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

**Андреев А.В.**

Значение духа в развитии полноценной личности ..... 1

**Михайловская Е.С., Матафонова Т.Н., Колесникова Е.В., Севостьянова Л.М., Золотарева Л.Н.**Формирование духовно-нравственного сознания и ценностных ориентаций  
у подрастающего поколения..... 4**Токарева Е.А., Токарев А.А.**

Об устойчивом развитии ..... 6

## ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

**Гончарова И.В., Прончев Г.Б.**

Российские учебники по математике XVII–XIX веков. .... 11

**Гришина Е.О.**Процесс формирования федеральных университетов в РФ (на примере Сибирского федерального  
университета). .... 13**Желенкова Н.О.**

Проблемы организации главных и малых народных училищ по школьной реформе Екатерины II..... 16

## СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

**Кудиярова А.С.**

Технология дифференцированного обучения на уроках химии ..... 19

## ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

**Воронина Л.И., Нагорнова О.В., Клементьева Е.Е., Елеськина Г.Д.**Родительское собрание в подготовительной логопедической группе на тему: «Играя, развиваем,  
обучаем» ..... 22**Герасимова А.Н., Ермакова Т.А., Мусифуллина А.Х., Сирачева О.Н., Шагалина Е.И., Ямбулатова З.Г.**

Технологии формирования культуры познания у детей дошкольного возраста ..... 27

**Дьяченко Я.Н., Свидзинская О.В.**

Формирование здорового образа жизни путём совместного сотрудничества детского сада и семьи. .... 29

**Йотка Г.Б.**Становление ценностей здорового образа жизни у детей дошкольного возраста как проблема  
формирования культурно-гигиенических навыков ..... 30**Кудрина Л.В., Кислинская Н.П., Панфиленко Г.И.**Создание предметно-развивающей среды в группе компенсирующей направленности для детей  
с тяжелыми нарушениями речи ..... 33**Новосёлова О.П.**Патриотическое воспитание детей как психолого-педагогическая проблема дошкольного  
образования ..... 35**Тайбарей Н.В.**

Роль художественной литературы в нравственно-трудовом воспитании детей ..... 38

**Труфанова Н.А.**

Коррекция речевых нарушений у детей в процессе познавательно-двигательной деятельности. .... 39

<b>Фадеева Ю.А., Жилина И.И., Пестерева Е.П.</b> Особенности воспитательной работы с дошкольниками с ОВЗ .....	40
<b>Ходеева С.Ф., Клевцова М.Н.</b> Организация развивающей предметно-пространственной среды в период адаптации к ДООУ детей раннего возраста .....	43
<b>Шейхбаева Л.Ш.</b> Игры спортивного характера как основное средство развития физических качеств детей дошкольного возраста .....	45

## ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<b>Хаустова В.Н., Панкова О.М., Гладкова Н.А.</b> Отработка здоровьесберегающих технологий в школьном спортивно-оздоровительном центре .....	48
---	----

## ДЕФЕКТОЛОГИЯ

<b>Билетина Т.А.</b> Дополнительные технологии диагностики в работе логопеда .....	50
<b>Богатырева А.В.</b> Конспект занятия по обучению грамоте. Тема: Звук и буква «Ч» .....	51
<b>Калугина С.Е.</b> Сознание – «интегральный момент психических процессов» .....	53
<b>Косткина М.А., Богатырева А.В.</b> Система работы по дифференциации звуков при фонетико-фонематическом недоразвитии речи .....	58
<b>Хомякова С.Е.</b> Экспериментальное изучение состояния невербальных (кинестических) средств общения у детей с общим недоразвитием речи: специфика взаимосвязи невербальных и вербальных средств общения у детей с общим недоразвитием речи .....	63

## СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

<b>Губанихина Е.В., Ибраева А.Ю.</b> Изучение родословной детьми дошкольного возраста в контексте социального взаимодействия детского сада с семьёй .....	69
<b>Полякова М.А., Хаустова В.Н., Гладкова Н.А.</b> Опасное влияние заимствований в русском языке на народную культуру .....	72
<b>Хаустова В.Н., Полякова М.А., Гладкова Н.А.</b> Нетрадиционные техники работы с бумагой .....	73

## СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

<b>Терешкина С.В.</b> Социализация детей с ОВЗ в условиях Центра содействия семейному воспитанию (из опыта работы) ...	75
---	----

# ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

## Значение духа в развитии полноценной личности

Андреев Андрей Владимирович, аспирант

Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт

*В статье проводится анализ понятия человеческого духа, а также рассматривается его содержание как психической составляющей личности, внутренней моральной силы и религиозного свойства души. Определяются общенаучные особенности составляющей духа человека и связь категории «духовного» с категорией «душевного». В заключении делаются выводы о значении духа и духовной составляющей человека для его полноценной жизни, обучения и развития.*

**Ключевые слова:** дух, душа, развитие, обучение

Среди всех неразрешенных вопросов о глубинном содержании внутреннего мира человека, особое место отведено смысловому определению такой сложной категории, как духовность. Духовность возникла на заре исторического становления человеческого общества и по-прежнему присутствует в нем в качестве императива его устойчивого развития и гаранта сохранения человечества в целом. Весь путь исторического развития духовности сводится к преобразованию ее состояния в собственный предмет и поднимается с низшей ступени своего развития на новую, более высокую ступень [14, с. 17]. На современном этапе существования духовности научно-технический прогресс значительно опередил нравственное развитие общества, что спровоцировало его упадок, а также процветание жестокости, насилия и межличностной обособленности [20, с. 3–4]. Наблюдая за современной деструктивной динамикой духовно-нравственного состояния русского общества и общим упадком уровня жизни людей, можно согласиться с точкой зрения М.П. Барболина, считающего, что духовно-нравственная составляющая человеческой личности является самым главным среди всех качеств, определяющих поведение человека [2, с. 171–172]. Стоит отметить, что духовность человека изучается многими науками. Например, в отечественной психологии и педагогике она понимается, как движущая сила развития человеческого в человеке, или как субъективность, внутренний мир человека, или как способ существования человека. С точки зрения православной педагогики и многих современных светских педагогических концепций, духовность — это «человеческое в человеке», «человеческое качество», составляющее неизменную сущность человека. Многие для ее понимания в этом аспекте дают православное богословие и философия экзистенциализма, где духовность определяется как врожденное человеческое свойство [25, с. 114]. Ключевой, смысловой основой духовности является категория

духа. Дух, в переводе с латинского и греческого языков означает «дуновение», «дыхание», душа как сущность, которая может временно или навсегда покинуть тело [6, с. 184]. Е.А. Гринева указывает, что термин «дух» трактуется в таких значениях, как: психическая составляющая личности, внутренняя моральная сила и высоконравственное, религиозное свойство души [7, с. 249].

В контексте сознания, психической составляющей человека и его поведения, Г.В. Ф. Гегель выделяет в категории духа три составляющих: субъективный дух, объективный дух и абсолютный дух. При этом автор выделяет три главных формы субъективного духа: душу, сознание и дух как таковой [13, с. 11]. К.Г. Юнг пишет, что дух можно охарактеризовать через спонтанное движение и деятельность, стихийную способность продуцировать образы автономно от чувственного восприятия, а также производить независимые манипуляции этими образами [28, с. 14]. М.С. Каган определяет понятие духа в качестве целостной активности психики человека по сравнению с психикой представителей животного мира. Тем самым автор указывает на социокультурную детерминированность и содержательность человеческой психики [12, с. 95]. А.Ф. Лосев определяет дух, как совокупность функций сознания, которые возникают как отражение действительности. При этом, данная совокупность находится в единой индивидуальности, как инструмент осознанной ориентации в действительности с целью ее преобразования [28, с. 14]. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев определяют дух, как связь отдельного индивида с человеческим родом в его культурном и историческом бытии [24, с. 319]. А.В. Шелковая, обобщив понятие категории духа в русской, советской и зарубежной философии, заключила, что под духом следует понимать определенный уровень развития сознания, являющийся одной из детерминант перехода от категории индивида к категории личности [31, с. 11].

Если рассматривать дух человека, как его внутреннюю моральную силу, то целесообразно указать точку зрения Р.Л. Лившица. Автор определяет дух, как отражение и выражение самого способа бытия человека в мире. Дух есть исключительно человеческий атрибут, позволяющий человеку созидать себя самого и окружающую действительность [15, с. 73–79]. Г.Г. Шпет выделяет такие значения духа, как: мировой дух, богатство духа, дух времени и народа, душа, вдохновение и дух текущего времени [11, с. 61]. В свою очередь З.М. Хачецуков определяет дух, как абсолютный идеал, образец и концепт истины [29, с. 10]. Б.Г. Мещеряков считает, что дух есть положительная, преобразующая сила, обеспечивающая созидание, самоопределение и духовное развитие человека. Без данной силы невозможно ни полноценное развитие, ни величие личности [18, с. 182].

В рамках религиозной интерпретации понятия «дух» человека, философы и ученые, в основном, апеллируют такими высокоморальными категориями, как: Божественность, религиозность, добро, совершенство и созидание. Лоренцо Скуполи относит к сфере духа религиозность и сознательно-волевою сферу человека [23, с. 41–42]. Святитель Феофан Затворник определяет категорию духа, как: «силу, которую вдохнул Бог в лицо человека, завершая сотворение его» [23, с. 203]. Фома Аквинский характеризует дух, как интеллектуальную силу, посредством которой человек соприкасается с бытием [30, с. 71]. И.А. Ильин указывает, что дух — это то, что объективно значимо в душе личности. Философ видит в духе человека его устремленность через душевные состояния к познанию истины, красоты, творению добра и общению с Богом [16, с. 17]. Н.А. Бердяев указывает, что дух есть божественное начало в человеке, его связь с источником духовности — Творцом [3, с. 571]. С.Л. Франк придерживается схожей точки зрения и пишет, что Бог — это незримая реальность, открывающаяся только глубинам духа [27, с. 74]. Ю.В. Самойлова, проведя подробный анализ трудов выдающихся мыслителей русского зарубежья, определяет дух в качестве сложного образования ума, сердца и Божественного элемента в человеке, который является творческим началом, поднимающим человека к тому, что имеет истинную ценность [22, с. 66]. В.П. Андронов указывает, что в христианской антропологии, категория духа предстает вершиной иерархии психической жизни человека. В случае нарушения данной иерархии главенствующее место в ней занимают низшие составляющие психической жизни и человеческого бытия [1, с. 43]. А.А. Гостев и Н.В. Борисова указывают, что дух является центром человеческого существа, вершиной души, способностью соприкасаться с Божественной благодатью [5, с. 11]. М.Я. Дворецкая считает, что дух является высшей способностью разумной души, посредством которой человек входит в общение с Богом. Автор отмечает, что сфера духовной жизни неразрывно связана с такими категориями, как: благословение, жизнь в страхе Божиим, совесть, искание Бога [8, с. 56]. А.И. Евстигнеев пишет, что

дух является высшей частью естества человека, одухотворяющей его душевную часть посредством предания ей духовных качеств и возвышения личности над остальными земными существами [10, с. 32]. С.В. Мозжилин пишет, что в рамках религиозного подхода к познанию сути человеческого духа и духовности, дух обретает большое число значений, связанных с обозначением категории идеального. В первую очередь дух в христианстве — это Божественная созидательная сила. Автор считает, что в этом отношении христианство возлагает ответственность за зло на самого человека, значительно возвышая тем самым степень его свободы, а, следовательно, предоставляя большие возможности для духовно-нравственного совершенства [19, с. 109].

Близким по лингвистическому происхождению и смысловому содержанию к понятию «духа» является понятие человеческой «души». Игумен Филарет указывает, что в психологии душа человека содержит три составные части: ум, чувство (сердце) и волю. С помощью ума человек познает окружающий мир, и все сознательные переживания собственной души. Благодаря чувству (сердцу) человек отзываясь на воздействие внешнего мира, а также собственные эмоции и переживания. Наконец, воля, от которой зависит нравственное содержание человека, позволяет ему преобразовывать себя и окружающий мир посредством волевого акта [26, с. 26]. И.А. Бокачев отмечает, что феномен души носит исключительно индивидуальный характер, и каждый человек обладает своей неповторимой душой. Автор считает, что духовная сила и содержание души выражаются в обособленной духовной физиологии человека, а содержание души во многом определяется воспитанием и условиями его социальной жизни [4, с. 50]. Г.П. Меньчиков отводит душе первостепенное место в содержании личности. По его мнению, душу неправомерно отождествлять со всей психикой, с внутренними элементами психики, либо с духовной реальностью человека в целом [17, с. 11].

Следует отметить, что на данный момент в науке остается открытым вопрос о содержательном соотношении таких явлений, как «дух» и «душа». Еще Г.В.Ф. Гегель разграничивал их содержание, указывая, что дух является существующей истиной материи, а душа должна рассматриваться как субстанция телесности [13, с. 11]. Р.Л. Лившиц считает, что дух нельзя рассматривать в качестве части души, так как он есть иное измерение человеческой сути. Понятие души характеризует человека с точки зрения его способности воспринимать и оценивать действительность, а понятие духа — с точки зрения способности противостоять реальности [15, с. 73–79]. Ю.В. Евдокимова и Г.М. Колпакова также считают, что следует различать душевную и духовную жизнь человека. Авторы указывают, что если душевность направлена на «другого», и в ней преобладает потребность «для других», то в понятии духовности преобладает ориентация на самого себя [9, с. 29]. С.П. Штумпф считает, что понятие «дух», выступая универсальной интенцией, является пока-

зателем внутренней наполненности человеческого бытия, а понятие «душа» отвечает за область внешних качественных проявлений личности [32, с. 28]. Д. В. Пивоваров отмечает, что в религиозных концепциях духовной сферы жизни личности душа является производным явлением от созидающего ее духа. Автор отводит душе место «загадочного посредника» между духом и плотью [21, с. 66–67].

Резюмируя ранее изложенные точки зрения авторов, можно указать, что в современной науке нет единого определения человеческого духа, так как полное познание такой сложной, объемной и содержательно многогранной категории, в принципе не представляется возможным. Но обобщив содержание некоторых современных научных, философских и религиозных подходов к изучению категории человеческого духа, можно отметить, что он предстает волевой, созидающей силой, возвышающей человека над другими живыми существами со сложной моделью психики. Несмотря на то, что в научных подходах содержание и особенности духа человека интерпретируются по-разному, большая часть из них приписывает духу мощный созидательный потенциал, обеспечивающий разностороннее

положительное личностное развитие, обучение, переход от индивида к личности, сверхчувственное восприятие, обретение «человеческого» в человеке, а также самореализацию через добро, совершенство и творчество. Духу отводится главенствующая роль в устройстве полноценной жизни человека, так как именно он является предпосылкой любой формы положительного человеческого развития через веру в Бога и (или) веру в нравственные общественные идеалы, любовь, волю, труд, искание правды и т.д. При этом анализ такого близкого к духу понятия, как душа, также является в современном научном знании нерешенным вопросом. Так одни авторы определяют душу как важный, но производный от духа структурный элемент личности, а другие — разграничивают понятия «духа» и «души», указывая, что те реализуются в различных формах человеческой мыслительной и практической деятельности. Тем не менее, данная неопределенность в соотношении категорий «дух» и «душа» никоим образом не умаляет ту поистине колоссальную значимость, которую играет наличие сферы духовного в полноценном развитии личности и общества в целом.

#### Литература:

1. Андронов В. П. Психология духовности человека // Вестник Мордовского университета. 2007. Том 17. № 2.
2. Барболин М. П. Социализация личности: методология, теория, практика. СПб., 2008.
3. Бердяев Н. А. Дух и реальность. М., 2011.
4. Бокачев И. А. Душа как животворящая сила телесности человека // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2008. № 1.
5. Гостев А. А., Борисова Н. В. Психологические идеи в творческом наследии И. А. Ильина: На путях создания психологии духовно-нравственной сферы человеческого бытия. М., 2012.
6. Григорьева О. А. От Homo Sapiens к Человеку Совершенному // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 4–1.
7. Гринёва Е. А. К вопросу о сущности понятий «духовность», «нравственность», «духовно-нравственный потенциал» // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1.
8. Дворецкая М. Я. Святоотеческая психология: Учебное пособие. СПб., 2005.
9. Евдокимова Ю. В., Колпакова Г. М. Духовное производство: сущность, структура, особенности развития. М., 2006.
10. Евстигнеев А. И., Евстигнеев Е. А., Евстигнеев М. А. Антропология. Новосибирск, 2012.
11. Егоров Ю. Я., Костин Т. И., Тихонов М. Ю. Современное образование: гуманитаризация, компьютеризация, духовность (Философско-методологические аспекты). М., 1996.
12. Каган М. с. О духовном (опыт категориального анализа) // Вопросы философии. 1985. № 9.
13. Казакова Л. И. Человек в системе духовной жизни общества: монография. М., 1999.
14. Канапацкий А. Я. Онтологическая истинность духовности: феномен и сущность. Уфа, 2003.
15. Лившиц Р. Л. Дух, душа, тело // Новые идеи в философии. 1998. № 7.
16. Матвеева А. И. Проблема духа, души и духовности в контексте природы человека: монография. Казань, 2016.
17. Меньчиков Г. П. Душа человека: историко-философский экскурс // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2009. № 1.
18. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь — 4-е изд., расширенное. М., 2009.
19. Мозжилин С. В. Рефлексия понятий «Дух» и «Бог»: от Платона к Августину // Наука и общество. 2013. № 1 (10).
20. Павловская О. А. Духовно-нравственные ценности в формировании современного человека. Монография. Минск, 2011.
21. Пивоваров Д. В. Духовность, душевность и плотность человека // Вестник Уральского института экономики, управления и права. 2010. № 3.
22. Самойлова Ю. В. Духовная личность в педагогическом наследии Российского зарубежья // Труды кафедры общей педагогики Оренбургского государственного университета: сборник научных статей. 2009. Выпуск 5.

23. Скуполи Л. Брань духовная, или Наука о совершенной победе самого себя. СПб., 2009.
24. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие. М., 2014.
25. Соловцова И. А. Духовность и нравственность как основополагающие категории духовного воспитания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006. № 1.
26. Филарет Игумен. Конспект по нравственному Богословию. М., 1990.
27. Франк с. Л. С нами Бог. М., 2007.
28. Хапчаев И. А. К вопросу о духе, душе и духовности личности // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 10.
29. Хачецуков З. М. Феномен духовности в развитии российского общества (социально-философский анализ): автореф. дис. ... кандидата философских наук. Ростов-на-Дону, 2007.
30. Цимбаревич О. Л. Дух и духовность: социально-философский дискурс // Вестник Финансового университета. 2010. № 3.
31. Шелковая Н. В. Духовность как интенция личностного бытия: автореф. дис. ... кандидата философских наук. Харьков, 1990.
32. Штумпф С. П. Становление понятия «духовность» в контексте социально-философского знания // Baikal research journal. 2014. № 2.

## Формирование духовно-нравственного сознания и ценностных ориентаций у подрастающего поколения

Михайловская Екатерина Сергеевна, магистрант  
Национальный исследовательский Томский государственный университет.

Матафонова Татьяна Николаевна, воспитатель;  
Колесникова Елена Витальевна, воспитатель;  
Севостьянова Людмила Михайловна, воспитатель;  
Золотарева Людмила Николаевна, воспитатель  
МКУ «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних »Полярная звезда» (г. Новокузнецк)

Сегодня одним из наиболее важных направлений теории и практики воспитания является нравственное воспитание личности. Большое значение оно имеет для подрастающего поколения, ведь именно в подростковом возрасте осуществляется переход к самосознанию, формируются собственные ценности, нравственное поведение, суждения, освоение моральных норм. Нравственное воспитание подростков — это достаточно сложная сфера человеческой жизни, поскольку на него оказывает влияние различные факторы — окружающая среда, жизненные явления, педагоги и их целенаправленные воспитательные воздействия, семья. В связи с этим главной задачей такого воспитания становится наполнение внутреннего мира подростка ценностным содержанием, а также формирование нравственного сознания и эмоционально-мотивационной сферы личности.

Под широким потоком различных влияний становление личности подростка и формирование его характера может стать достаточно сложным и продолжительным процессом. Нередко в этом возрасте случаются серьезные отклонения в поведении, нарушается эмоциональное развитие, подросток становится неуправляемым, а его поведение трудным. Данный факт обусловлен тем, что такие дети отождествляют себя с взрослыми людьми, счи-

тают, что вправе сами принимать решения и контролировать свою жизнь, желают устраниваться от опеки родителей и педагогов. «Трудные» подростки стремятся изменить скучную обстановку вокруг себя, допускают жестокое обращение к своим товарищам, к учебе и труду относятся с негативом, для них необходимо получить как можно больше материальных благ, при этом, не прилагая никаких усилий. Под лозунгом «живу, как хочу» подростки начинают пробовать алкоголь, наркотики, сигареты, становятся агрессивными, а такие понятия как добро, милосердие и уважение к окружающим становятся для них второстепенными.

Как правило, такое поведение характерно для подростка, который воспитывается в неблагополучной семье, ведь именно семья — главный социальный институт по формированию ценностных ориентаций. В таких семьях дети становятся свидетелями постоянных ссор между родителями, в некоторых случаях даже драк, распития спиртных напитков, обделены вниманием со стороны близких. В семье не осознается необходимость формирования у ребенка духовно-нравственных основ личности, а ведь это важное условие полноценного развития человека. По мнению многочисленных ученых именно нарушение семейных отношений приводит к отклоняющемуся



от общепринятых норм поведению подростка. Не всегда с первого взгляда можно определить семью, в которой ребенок переживает дискомфорт и стрессовые ситуации. Только когда окружающие начинают анализировать причины девиантного поведения подростка, то обращают внимание на уклад семьи и на ее жизненные ценности. И довольно часто за внешним благополучием скрываются навязывание асоциального образа жизни, явные дефекты воспитания, что оказывает отрицательное влияние на формирование полноценной личности подростка. Поскольку в семье формируется эмоциональная сфера психики ребенка, фундаментальные ценности, поведенческие стереотипы, а дефекты семейного воспитания очень тяжело исправимы, то при отсутствии условий для индивидуальной коррекции личности подростка наше общество в будущем может принять уродливые формы. В связи с этим, проблема нравственного воспитания становится в наше время все более актуальной, ведь от того, какое воспитание получают подростки сегодня, зависит будущее общества в целом.

В рамках решения этой проблемы, для подростков, у которых наблюдается подобное поведение или которые попали в трудную жизненную ситуацию, созданы реабилитационные центры, где им оказывают педагогическую и психологическую помощь. Особое внимание в таких центрах уделяется духовно-нравственному воспитанию, которое направлено на освоение системы общечеловеческих, культурных и духовных ценностей общества. Безусловно, в воспитании человека необходимо добиваться того, чтобы нравственные и моральные ценности были не просто понятны, но и стали бы целью в жизни каждого человека, предметом собственных стремлений и личного счастья. [1, с. 17]

Важным посредником между подростком и его окружением, посредником, который способствует духовно-нравственному и интеллектуальному развитию, посредником, который способен защитить ребенка в его жизненном пространстве является, конечно же, педагог. Кто как не педагог, имеющий возможность влияния на воспитание ребенка должен уделять проблеме нравственного воспитания важнейшую роль в своей деятельности. Посредством духовно — нравственного воспитания в подростке формируется отношение к Родине, обществу, коллективу, людям, к труду, к самому себе. Нравственное воспитание является частью всего процесса духовного формирования личности, оно учит ребенка строить свои отношения с окружающим миром на основе добра и любви, сострадания и честности, справедливости и милосердия, терпимости и красоты. [2]

Особенности осознания подростками своего поведения тесно связаны с осознанием нравственных взаимоотношений между другими людьми. Необходимо, чтобы ребенок волновали вопросы, касающиеся нарушений норм и правил морали, ведь зачастую подросток оказывается неспособным правильно оценить поступок другого человека. Важно воспитать у ребенка объективную оценку

своих поступков и поступков своих товарищей, справедливость, самостоятельность суждений. С осознанием подростками своих поступков связан выбор ими способа поведения, который перед ними постоянно предстает в виде проблем, задач, которые надо решать в той или иной ситуации. Практика показывает, что достаточный запас нравственных знаний, накопленный опыт нравственного поведения позволяет многим подросткам правильно делать этот выбор пока только «теоретически». На практике же положение совсем иное: правильный выбор в сложных ситуациях делает только половина подростков, в то время как мысленно принимает решение действовать правильно в подобных случаях 8–9 из 10 детей. Прежде всего, главная причина этого кроется в том, что в большинстве случаев теоретические знания детей в области нравственного поведения не соотношены с практикой, а накопленный моральный опыт недостаточно осмыслен. Для того, чтобы избежать поступков детей, противоречащих нравственности педагогу необходимо побуждать подростков к анализу совершенного поступка. Важно подвергать анализу не только ярко выраженные негативные поступки, но и те, которые так или иначе связаны с несоблюдением норм морали. Особое внимание так же следует уделять способу морального поведения и причине подобного поступка. Часто подростку не хватает достаточно развитой воли, чтобы поступить правильно в соответствии с намерением. Таким образом, осознание подростками своего поведения и моральный выбор в действительности часто различаются, и совершенствование деятельности в данном направлении в частности и в сфере нравственного воспитания в целом требует самого пристального внимания педагогов. [4, стр. 164]

Для эффективной работы с целью формирования в ребенке нравственных качеств педагогу необходима программа. Данная программа охватывает различные нравственные отношения, в которых проявляются моральные качества, и служит основой для формирования здоровой и самостоятельной личности, способной к самореализации. Данная программа у педагога-профессионала обязательно содержит такие средства воспитания, как беседы, лекции, диспуты по этическим проблемам. Самый главный инструмент воздействия педагога на подростка — его слово. Ведь именно беседа открывает ребенку глаза на свои поступки, на самого себя.

К любому подростку педагог должен найти свой подход, поскольку только так можно сформировать нравственное развитие отдельно взятой личности и правильное отношение ребенка к окружающей действительности. Поскольку отношение человека к окружающим его людям, вещам, событиям характеризуют его поступки, то важной составляющей в воспитании нравственного поведения становится формирование именно нравственных поступков и нравственных привычек. С этой целью педагогу необходимо создавать определенные условия, организовывать таким образом жизнь подростков, чтобы реакцией

на подобные действия были «правильные» эмоции (сочувствие, радость за другого и т.п.) и нравственные поступки (помощь, моральная поддержка и т.п.). Педагог может предлагать различные жизненные ситуации на размышление, в которых решение остается только за самим ребенком. Посредством подобных занятий дети научатся, как анализировать и оценивать свои поступки и поступки своих товарищей, так и предвидеть результат будущих решений. Данные занятия способствуют осмыслению собственного поведения, учат делать правильные выбор и принимать самостоятельные решения. Благодаря такой деятельности появляется большая вероятность возникновения нравственной привычки, то есть потребности к совершению нравственных поступков. Важную роль при выработке подобных привычек имеет мотивация подростков, дети должны быть заинтересованы проявлять определенные усилия воли для достижения результата. Формирование нравственных привычек представляет собой особое значение в духовно-нравственном воспитании подростка, ведь в их основе лежит их культура поведения, дисциплина, потребность в хороших поступках. [3]

#### Литература:

1. Каирова И. А. Азбука нравственного воспитания: пособие для учителя / И. А. Каирова, О. С. Богданова. — М.: Просвещение, 1997—17 с.
2. Нравственность и мораль [Электронный ресурс]. — URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/guwiki/47043> (дата обращения: 15.02.2017).
3. Ушинский К. Д. «О нравственном элементе в воспитании» / К. Д. Ушинский. — М.: Литера, 1948. — 425 с.
4. Хрестоматия по педагогике. — Барнаул, 1999. — 198 с.

## Об устойчивом развитии

Токарева Екатерина Альбертовна, учитель-логопед  
ГБОУ Школа № 806 г. Москвы, СП № 4,5

Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог  
ГБОУ школа № 1387 г. Москвы, ДО «Жар Птица 1»

**С**лабая устойчивость (weak sustainability) — устойчивое развитие на основе критерия слабой устойчивости означает, что суммарный размер воспроизводимого антропогенного (техногенного) и природного (иногда также и человеческого) капитала должен не убывать со временем. При этом принимается возможность замещения природного капитала техногенным. Также предполагается, что все экономические ценности отражаются в ценах ресурсов, рынки не имеют искажений в своей деятельности, добыча ресурсов ведется самым эффективным образом и что рента реинвестируется в другие активы экономики. Другими словами, объем сбережений должен, по крайней мере, быть равен амортизации произведенного техногенного капитала за вычетом истощения природного капитала с тем, чтобы общая сумма капитала общества

Таким образом, усвоение моральных норм не гарантирует нравственное поведение у подростка. Педагогу необходимо не только теоретически объяснить «что такое хорошо, и что такое плохо», но и постараться привить хорошее поведение и привычки. Положительным результатом работы по формированию нравственности могут быть только реальные поступки детей, их побудительные мотивы, их желание и готовность сознательно соблюдать нормы морали. Для этого, безусловно, требуется большой период времени: как для работы педагога с ребенком, так и для его дальнейшей самостоятельной практики.

Итогом нравственного воспитания является нравственная воспитанность. Она складывается из качеств самой личности, ее поведения, отношении к окружающему миру, общению. Важную роль в формировании духовно-нравственного поведения подростков играет педагог. Но всё же нравственное воспитание дает положительный результат только тогда, когда подросток сам встает на путь самовоспитания, самосовершенствования, а педагог лишь дает правильное направление в совершенствовании личности подрастающего поколения.

не убывала. Ограниченность замещаемости природного капитала техногенным привела к появлению конвенции сильной устойчивости

Сильная устойчивость (strong sustainability) — достижение устойчивого развития за счет ужесточения как административных, так и рыночных инструментов экономического механизма природопользования. Подавляет, пресингует развитие отдельных отраслей и производств с точки зрения расширения их природного базиса. Критерием сильной устойчивости служит неумножение критического природного капитала в результате хозяйственной деятельности.

Среди приверженцев концепции устойчивого развития существуют различные представления о том, какова должна быть сама устойчивость — «слабой» или «сильной» («жесткой»).

Сторонники «сильной» устойчивости выступают за ограничение экономического роста для достижения экологических целей. Признается необходимость максимального сохранения ресурсов, ограничение потребления.

«Слабая» устойчивость предполагает модифицированный экономический рост с учетом экологического измерения экономических показателей. Сторонники «слабой» устойчивости выступают за изменение пропорций экономики, а также мотивов потребительского поведения. Э. Вайцзеккер, Э. Ловинс, Х. Ловинс в 1999 г. в докладе «Римскому клубу» под название «Фактор четырех» предложили новый подход к развитию экономической системы, отличный от традиционного.

Согласно нововведениям следует увеличивать не производительность труда, а рост продуктивности ресурсов. Авторы утверждают, что человечество может жить в два раза лучше и в то же время тратить в два раза меньше ресурсов. Решение заключается в том, чтобы использовать ресурсы более эффективными способами, которые сегодня уже возможны, не в ущерб необходимости выпуска необходимых продуктов и качеству жизни людей. Кроме того, в работе содержатся предложения, как организовать рынки и перестроить налоговую систему, чтобы благосостояние людей могло расти без увеличения потребления ресурсов. Для развивающихся стран и стран с переходной экономикой приверженцы «слабой» устойчивости предлагают осуществлять такое развитие, при котором валовой продукт на душу населения не должен уменьшаться.

Сторонники «сильной» устойчивости настаивают на том, что при ведении хозяйства эти страны должны направлять часть основного капитала на решение проблем окружающей среды, внедрение природоохранных, энерго- и ресурсосберегающих технологий. Это, естественно, в кратковременной перспективе может привести к снижению душевного валового продукта, но является единственным путем к созданию реальных условий для долгосрочного устойчивого развития.

Например, ежегодный улов рыбы сейчас ограничен природным капиталом рыбных запасов в море, а не рукотворным капиталом рыболовных кораблей. Слабая устойчивость предполагает, что нехватку рыбы можно компенсировать постройкой большего количества судов. Сторонники сильной устойчивости считают, что увеличивать промысловый флот бесполезно, если в океане не хватает рыбы. Чтобы сохранить рыбные запасы для следующих поколений, следует ввести ограничение на уловы.

Для сохранения природного капитала можно использовать систему ограничений и торговли квотами (capandtrade system), которая сдерживает общую производительность в соответствии со способностью окружающей среды восстанавливать ресурсы и поглощать загрязнения. Право истощать ресурсы и загрязнять планету отходами должно стать дефицитным товаром, который можно покупать и продавать. Практическим воплощением этой идеи стала программа выдачи разрешений на выброс в атмосферу сернистого газа, разработанная Агентством по ох-

ране окружающей среды США, и новозеландская программа борьбы с избыточным отловом рыбы за счет введения промысловых квот с правом передачи.

Сторонники сильной устойчивости ратуют за сохранение отдельных составных частей природного капитала. Например, очень сильная версия критерия неснижения запаса природного капитала используется ЮНЕСКО. В ней утверждается: «Каждое поколение после себя должно оставлять водные, воздушные и почвенные ресурсы такими же чистыми, какими они были до него. Каждое поколение после себя должно оставлять в неумешенном количестве все виды животных, которые обитали на Земле до него». Такой критерий кажется абсолютно неосуществимым. Почти все виды человеческой деятельности будут оказывать неблагоприятное воздействие на окружающую среду. Например, человеческое воздействие приведет к потере некоторых видов независимо от того, насколько осторожным и сознательным по отношению к окружающей среде является наше поведение.

Сторонники позиции ЮНЕСКО могут отреагировать на такое утверждение заявлением, что данный критерий не должен восприниматься слишком буквально. Это не означает, что каждый отдельный вид или каждая особь узкая определенная категория природного капитала не должны страдать от количественных или качественных потерь. Скорее, данные требования применимы к более широким классам. Так, например, может быть позволено сократить некоторые разновидности влажных тропических лесов, если такое сокращение будет компенсировано расширением лесопокрытых площадей умеренной полосы.

Но такая форма защиты является неудовлетворительной: как только какой-либо вид замещаемости между составляющими природного капитала разрешен, то почему просто не принять в качестве объекта защиты совокупный запас природного капитала. Некоторые экологи придерживаются точки зрения, что устойчивость должна определяться как ситуация, при которой все запасы ресурсов, эксплуатирующиеся экономикой, изымаются устойчиво. Если бы это выполнялось, запас каждого ресурса оставался бы постоянным во времени и сохранялась бы целостность природного капитала. В таких обстоятельствах факт сохранения целостности природного капитала был бы недвусмысленным, потому что каждый запас сам по себе оставался бы постоянным. Не было бы необходимости использовать веса для агрегирования сокращающихся и увеличивающихся запасов. Там, где экономика эксплуатирует невозобновляемые природные ресурсы, как поступают все современные экономики, такая концептуализация устойчивости сталкивается со значительными сложностями. Естественный прирост невозобновляемых ресурсов равен нулю, поэтому единственная устойчивая норма изъятия невозобновляемых ресурсов равна нулю.

Один из путей, который был предложен, чтобы обойти эту сложность, потребовать, чтобы по мере истощения за-

паса невозобновляемого ресурса доля возникающего дохода использовалась для создания мощностей, обеспечивающих производство заменителей данного ресурса. Таким образом, например, аргумент был бы следующим: так как нефтяные запасы находятся в состоянии истощения, долю возникающей ренты следует тратить на исследования и разработки по снижению затрат использования солнечной энергии. Если бы все возобновляемые ресурсы эксплуатировались на основе концепции устойчивого изъятия и если бы способность доставлять постоянный поток услуг, базирующийся на эксплуатации невозобновляемых ресурсов, поддерживалась на постоянном уровне, тогда, основываясь на этом представлении, мы могли бы сказать, что находимся в устойчивом состоянии. Здесь важно сходство с экономической концептуализацией, которая иногда называется слабой устойчивостью. Возможность осуществления требует достаточной взаимозамещаемости, а реализация требует соответственного поведения в области сбережения и инвестирования.

Экологи рассматривают устойчивость с точки зрения экологической системы, в которой человек является одной из составных частей. Устойчивость оценивается той степенью, до которой сохраняются преобладающая структура и свойства экосистемы. Интересы человека не рассматриваются как первостепенные; скорее они определяются продолжающимся существованием и функционированием биосферы в форме, более или менее подобной той, которая существует в настоящее время. Следовательно, устойчивость есть взаимоотношение между человеческими экономическими системами и более динамичными, но, как правило, более медленно изменяющимися экологическими системами, в которых:

- 1) человеческая жизнь может продолжаться бесконечно;
- 2) человеческие индивидуумы могут процветать;
- 3) может развиваться человеческая культура, но в которых воздействие человеческой деятельности остается в таких рамках, чтобы не нарушать разнообразие, сложность и функционирование экологической системы поддержания жизни.

Кроме принятия того факта, что возможности замены природного капитала произведенным капиталом ограничены, экологический подход к устойчивости также характеризуется акцентом на том, что способности прогнозировать экологические последствия нашего поведения весьма несовершенны. Наше понимание того, как функционируют природные системы, очень неполно, и в процессе рассуждений о том, как управлять ими в своих интересах, мы должны осознавать ту огромную неопределенность, которая с этим связана. Принимая это во внимание, экологи в целом ратуют за предупреждающий подход при планировании политики в области окружающей среды.

Экономический подход также не игнорирует факта, что наши знания относительно будущих последствий текущих действий несовершенны. Тем не менее, в процессе концептуализации проблемы устойчивости, а также на-

блюдения за тем, как на это реагирует политика, экологи склонны придавать фактору неопределенности большее значение, чем это делает большинство экономистов. Экологи, например, ратуют за принцип предосторожности.

Согласно этому принципу должна существовать предубежденность по отношению к любой деятельности, которая может оказать негативное воздействие на окружающую среду, и необходимо убедительно доказать, что такое воздействие не будет иметь место до тех пор, пока данная деятельность не разрешена. Похожая идея лежит в основе безопасного минимального стандарта. В соответствии с данным стандартом действия, которые могут повлечь за собой необратимое негативное воздействие на окружающую среду, не должны предприниматься, если нельзя доказать, что неосуществление данных действий приведет к неприемлемому увеличению социальных издержек.

Также понятие устойчивости включает достижение согласия и институциональное развитие. Такой взгляд на устойчивость можно в основном найти в работах ученых политологов и социологов, хотя, конечно, экономисты и экологи также признают, что проблема устойчивости имеет социальное, политическое и культурное измерения. Такая точка зрения делает акцент на процессах, а не на результатах или ограничениях, как в случае с экономическим или экологическим подходом.

Яркий пример мысли данной школы можно найти в работе де Граафа и др. (1996). В этой работе устойчивое развитие определено двумя способами. Во-первых, как развитие социально-экологической системы с высоким потенциалом целостности, так как оно находится в пределах экономических, социальных, культурных, экологических и физических ограничений, развитие, по которому люди, в него вовлеченные, достигают согласия.

Первое определение описано авторами как формальное, но не функциональное, второе как определение процедурного характера, но не гарантирующее стабильность. Де Грааф и др. начинают с предпосылки, что невозможно отделить такие цели окружающей среды, как избежание экологической катастрофы, от таких социальных и политических целей, как смягчение бедности. Следовательно, это очень в духе доклада Брундтланд (WCED, 1987).

Авторы считают, что общепринятые подходы к устойчивому развитию фундаментально обладают недостатками, связанными с информацией и постановкой вопросов относительно политической воли и ее реализуемости. Предлагая новую стратегию, де Грааф и др. настаивают на том, что мы не рассматриваем достижение устойчивости в виде просто технической проблемы. Тот факт, что существуют фундаментальные ограничения нашей способности знать последствия человеческого поведения, означает, что тщетно искать необходимые и достаточные условия устойчивости. Де Грааф и др. принимают другую позицию, предлагая построение согласия посредством переговоров. Их критерием устойчивости является наш успех в достижении согласия относительно того, что должно, а что не должно быть сделано. То понятие переговоров, которое

они используют, очень широко и относится к институциональным процессам общественного выбора, который вовлекает большое количество людей и включает процесс достижения компромиссов, от которого все выигрывают в результате предотвращения воздействия на окружающую среду. Однако до сих пор остается неясным, в чем конкретно этот процесс переговоров будет заключаться. Согласно де Граафу и др., исследования должны быть сфокусированы на структуре и управлении данными переговорами, а также на обеспечении надлежащей информацией относительно проблем, которые можно предупредить, и информацией относительно управляемого развития.

Перспективы достижения устойчивого развития увеличатся, если потоки загрязнения сократятся, будет поощряться вторичное использование и уделяться большое внимание регулированию, менеджменту и удалению отходов. Как этого достигнуть? Одна научная школа считает, что наиболее важной является информация. Оказывается, бизнес иногда способен увеличить прибыльность, ведя себя дружелюбно по отношению к окружающей среде, а потребители иногда отдают предпочтение продавцам с хорошими экологическими рекомендациями. Легко найти примеры, подтверждающие такое утверждение. Рассмотрим Доу Хемикал Корпорейшн (Dow Chemical Corporation): эта организация посредством очистки своего метода синтеза сельскохозяйственных химикатов на заводе в Питсбурге (Калифорния) снизила потребление ключевого реагента на 80%, сократив отходы на 1 тыс. т в год и уменьшив издержки на 8 млн долл. в год.

Многое также было сделано в отношении того влияния, которое зеленый потребитель может оказывать на изменение поведения производителя.

Пример той роли, которую может играть информация, приведена в Инвентаризации выбросов токсических веществ в США (US Toxics Release Inventory, TRI). В 1986 г. правительство США приняло законодательные акты, в которых потребовало от бизнеса подсчитывать выбросы любых 313 токсичных веществ, охваченных TRI. Публичные выступления с такой информацией, которые, без сомнения, связывались со страхом возможного будущего контроля, послужили стимулом для фирм пересмотреть их технологические процессы, а многие крупные фирмы добровольно поставили перед собой очень высокие цели в области очистки. Подобные проекты по раскрытию информации планируются или уже функционируют в Европейском союзе, Канаде, Австралии и Индии. Главным средством распространения информации является образование. Часто приводятся доводы, что государству следует образовывать своих граждан, чтобы они лучше осознавали те воздействия, которые оказывает человеческая деятельность на окружающую среду. Многие из подобного рода заявлений, которые мы высказали относительно роли информации, применимо к данному поводу.

Существует, однако, одно важное отличие. Образование участвует не только в распространении информации.

Это также один из путей развития и передачи культурных ценностей. Предполагается, что образование должно учить людей вести себя определенным образом, но, если это так, надо ясно осознавать, что та роль, которую, как ожидается, играет образование, имеет отношение скорее к процессам социализации, нежели к обеспечению информацией. Большое дело может быть сделано благодаря щедрому финансированию и продвижению теоретических и прикладных исследований общественным сектором, которые могут оказаться полезными в достижении целей устойчивости.

Существуют два основных момента, которые необходимо здесь затронуть. Во-первых, продукты исследований часто являются тем, что в экономике называют общественными благами. Второй момент состоит в том, что исследования, вероятно, будут иметь ценность там, где имеет место озабоченность сохранением окружающей среды. Они могут, например, порождать новые технологии по сокращению загрязнения, вносить свой вклад в экономически реализуемые методы использования потоков энергии возобновляемых ресурсов, создавать органические заменители таких материалов, как пластик, который в настоящее время получают из сырой нефти, а также производить разновидности сельскохозяйственных культур, более устойчивых к изменениям окружающей среды. Общественное обеспечение многих видов исследовательской деятельности, вероятно, должно быть важным в деле достижения устойчивости.

Хотя идеи концепции устойчивого развития широко применяются до сих пор, реальные тенденции в использовании мировым сообществом природных ресурсов (особенно минеральных) плохо с ними согласуются. В этой связи необходимо обратить внимание на следующие важные моменты. Острота дискуссии на тему о близком исчерпании планетарных ресурсов минерального сырья в последнее десятилетие снизилась. Произошло это потому, что благодаря успешным результатам геологоразведочных работ темпы наращивания мировых запасов минерального сырья в этот период значительно опережали объемы его добычи. Дисбаланс между странами с различным уровнем экономического развития в объемах потребляемого минерального сырья сохраняется сейчас и будет сохраняться в обозримом будущем. Пространственное распределение мировых запасов минерального сырья является исключительно неравномерным.

В 14 странах мира, население которых составляет около 33% населения Земли, сосредоточено 85% всех запасов нефти планеты. Коэффициент обеспеченности нефтью одного жителя этих стран в 13 раз выше среднего его значения по остальным странам и в 5 раз выше среднемирового показателя. Не менее контрастная картина наблюдается и по другим видам полезных ископаемых. Темпы добычи и потребления минерального сырья во всем мире по-прежнему регулируются исключительно категориями рынка (себестоимостью добычи сырья, динамикой цен, возможностью получить максимальную

прибыль и т.п.). Таким образом, сейчас, по прошествии 18 лет с момента появления концепции устойчивого развития, становится все очевиднее, что в отношении природных ресурсов эта концепция (особенно если иметь в виду ее изначальный замысел) осталась не более, чем красивой декларацией.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы. Экономисты обычно представляют устойчивость как постоянное, или неснижающееся, потребление (или полезность). С учетом использования модели, в которой существует единственный товар, это эквивалентно устойчивости, выраженной в поддержании производственного потенциала во времени. Экологи более склонны фокусировать свое внимание на свойствах биосферы, таких как способность к самовосстановлению, чем на благосостоянии человека. Тем не менее, в действительности их

подход также является антропоцентрическим, и поэтому на уровне общих целей данные подходы следует рассматривать скорее как взаимодополняющие, нежели конкурирующие. Экологи менее оптимистичны, чем экономисты, относительно возможностей замещения природного капитала произведенным, и, следовательно, на уровне частных целей они склоняются в пользу некоторого варианта сохранения целостности природного капитала, тогда как экономисты склоняются в пользу сохранения целостности совокупного капитала. Таким образом, экологи являются, как правило, сторонниками сильной устойчивости, тогда как экономисты сторонниками слабой устойчивости. Экологи более склонны в процессе политического целеполагания подчеркивать важность принципа предосторожности и менее склонны полагаться на ценовые мотивации как политические инструменты.

#### *Литература:*

1. Татаркин А.И. Моделирование устойчивого развития как условие повышения экономической безопасности территории / А.И. Татаркин, Д.С. Львов, А.А. Куклин, А.Л. Мызин, Л.Л. Богатырев, Б.А. Коробицын, В.И. Яковлев. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. — 276 с.
2. Гуриева Л. Стратегия устойчивого развития региона / Л. Гуриева // Проблемы теории и практики управления. — 2008. — № 2. — С. 46–57.
3. Майбуров И. Устойчивое развитие как коэволюционный процесс / И. Майбуров // Общество и экономика. — 2007. — № 4. — С. 124–143.
4. Устойчивое экологобезопасное развитие: Курс лекций/ Под ред. А.Д. Урсула. — М.: Издательство РАГС, 2001. — Перелет.

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

## Российские учебники по математике XVII–XIX веков

Гончарова Инна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент  
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук, доцент  
Московский городской педагогический университет

*В статье анализируются российские учебники по математике, появившиеся в XVII — XIX веках и относящиеся к периоду «до массовой школы», который характеризуется редким изданием книг с ограниченными тиражами. Издание этих учебников связано с осознанием необходимости для государства подготовки собственных квалифицированных кадров.*

**Ключевые слова:** история образования, математическое образование, российское образование, учебники по математике

Для успешного развития государства всегда требуются высокообразованные люди. В период XVII–XIX веков в России помимо массового привлечения высококвалифицированных специалистов из Европы государство предпринимало серьезные шаги и в области подготовки собственных специалистов. Характерным примером этого могут служить издание российских учебников по математике.

Анализ учебников по математике, вышедших в России в XVII–XIX вв. интересен не только с исторической точки зрения, но также и с точки зрения учебно-методических подходов, существовавших в это период.

Характерной особенностью выбранного периода времени является то, что учебники по математике были предназначены для «избранных», появлялись достаточно редко и издавались они ограниченными тиражами. В конце XIX в. происходит постепенный переход к «массовой» школе, характеризующейся тем, что учебник превращается в массовое явление, становится привычным, обязательным элементом педагогической практики.

Следует заметить, что уже в XVI столетии существовали рукописные математические книги. К сожалению, до настоящего времени подлинники практически не уцелели. Главным предметом их являлась арифметика, имелись также сведения по землемерию, астрономии, псалхалии, товароведению. В книгах все вычисления велись при помощи арабских цифр. Церковно-славянские цифры встречались в условиях задач, как бы для пояснения стоящих рядом с ними арабских цифр. Сличение же арифметических частей математических рукописей показывает, что большинство из них (за исключением позднейших рукописей) представляет более или менее близкие списки одного и того же оригинала.

В музее редких книг Российской государственной библиотеки самым ранним печатным изданием на русском языке является «Руководство по начаткам арифметики», появившееся в самом конце XVII-го столетия, а именно в 1699 году: «Краткое и полезное руководство во арифметику, или в обучение и познание всякого счету, в сочтении всяких вещей» [1]. Это издание было составлено Ильей Копиевским и отпечатано в амстердамской типографии, которая была заведена амстердамским негоциантом Яном Тессингом по желанию Петра I для печатания для России «полезных книг различного содержания, кроме только книг церковных». И. Копиевский занимал должность кандидата пастыря при Амстердамском соборе, был человеком весьма образованным. По поручению Петра I помогал в освоении языков и других наук молодым дворянам, отправленным учиться за границу. Он, владея иностранными языками, оказал и любезность Яну Тессингу в переводе и печатании на кириллице данного издания. Содержание книги включает в себя сведения по арифметике: «числа; адыция или придача; субстракция или изъятие (убавка); мультипликация или умножение; дивизия или разделение. Сентенции».

Самой известной на сегодняшний день учебной книгой по математике того времени является «Арифметика, сиречь наука числительная...» Леонтия Магницкого. Книга была издана повелением Петра I «ради обучения мудростлюбивых российских отроков и всякого чина и возраста людей» [2] и явилась единственным собранием различных арифметических книг, переведенных с разных языков. 14 января 1701 года последовал указ Петра I об открытии Математико-навигационной школы. Леонтий Магницкий вместе с профессором Абердинского университета Андреем Фарварсоном, Стефаном Гвиллом и Рихардом Грейсом был

приглашен для проведения образовательного процесса (в помощь учителям). За два года по поручению Петра I Леонтий Филиппович написал учебник, по которому стали учиться школяры. В 1703 году «Арифметика...» выходит из печати и становится главным математическим руководством в школе.

В Российской государственной библиотеке хранится только первая часть первой книги, которая содержит предисловие («Стихи напредлежащий герб») и лишь начальные арифметические сведения. Тем не менее, в журнале «Физико-математические науки в их настоящем и прошедшем» под редакцией профессора МГУ В. В. Бобынина (№ 3, Т. 8, 1888 г.; № 1–4, Т. 8, 1889 г.) содержится анализ «Арифметики», проведенный самим В. В. Бобыниным [5]. Позднее, в 1914 году Петром Барановым книга была переиздана: «Арифметика Магницкого. Точное воспроизведение подлинника. С приложением статьи П. Баранова» [3]. Учебник содержит арифметические действия с целыми и дробными числами (обыкновенные дроби), сведения о денежном счете, мерах и весах. Представлены разделы по алгебре, геометрии и тригонометрии, прикладное применение математики в морском деле. Каждое правило снабжено большим количеством примеров и различных задач из обыденной жизни.

Интересно, что десятичные дроби не изучаются, встречаются лишь единожды, при рассмотрении темы «Кубические корни». Автор дает два приема извлечения кубического корня из точных кубов. Оба они основаны на тождестве куба суммы двух чисел. Один из способов состоит в извлечении кубического корня с точностью, выраженной дробью, числитель которой единица, а знаменатель — целая степень десяти, по обыкновенному правилу приписывания к числу тройного в сравнении со знаменателем приближения числа нулей и следующего затем извлечения корня с точностью до 1. В примере, к которому это правило после своего изложения прилагается и, которое состоит в извлечении кубического корня из числа 25585 с точностью до 0,01, полученный результат выражен в десятичной системе, то есть в виде 29,46, а в заключительном резюме, как и во всех подобных случаях,

с помощью простых дробей, то есть в виде  $29\frac{46}{100}$ .

По Арифметике Магницкого обучение велось вплоть до основания Петербургской Академии наук, и из употребления вышла в 50-х годах XVIII-го столетия. Часто, когда говорят об этом учебнике, приводят изречение М. В. Ломоносова, назвавшего «Арифметику» Магницкого «Вратами своей учености».

Государственная реформа Петра I дала мощный толчок в развитии образования. За учебником Магницкого тут же последовали другие издания по математике.

Василий Киприанов с благословения Петра I был начальником первой российской гражданской типографии, созданной по его же инициативе. Он оказывал помощь Л. Магницкому в печатании «Арифметики»,

был библиотекарем московской Навигацкой школы. В 1705 году была опубликована его книга «Новый способ арифметики, сочинен вопросами ради удобнейшего понятия» [4]. Из исследований В. В. Бобынина [5] следует, что содержание книги составляют определение арифметики и ее разделение. Затем следуют пять вертикальных отделов, из которых в первом содержатся общие понятия о числах, а в остальных — арифметические правила для действий над целыми числами и дробями, поясненные краткими примерами и сопровождаемые силлабическими стихами.

Среди учебных пособий второй половины XVIII века необходимо выделить «Руководство к арифметике, для употребления в народных училищах Российской империи, изданное по Высочайшему повелению царствующей Екатерины II» — первый учебник для народных училищ, непосредственное участие при его создании принимал Ф. И. Янкович [6] и «Руководство к арифметике» великого Л. Эйлера [7, 8].

Из учебников XIX века особо популярными были «Курс математики» Т. Ф. Осиповского [9]; «Руководство к арифметике» А. Ф. Малинина и К. П. Буренина [10]; «Краткая арифметика» А. П. Киселева [11]. Эти издания неоднократно переиздавались и широко применялись на практике.

По курсу Т. Ф. Осиповского успешно велось преподавание математики в Харьковском университете всю первую четверть XIX века. Этот курс был, в частности, основой математического образования М. В. Остроградского. По мнению Э. Я. Бахмутской «ни одно другое руководство не содержало столь систематического и полного и вместе с тем доступного для понимания учащегося изложения курса математики от начальных арифметических сведений до основ вариационного исчисления» [12]. Первое издание учебника имело такой успех, что уже в 1809 г. первый том был повсеместно распродан и возникла необходимость во втором издании. Первые два тома — «Общая и частная арифметика» — переиздавались дважды: в 1814 г. и в 1820 г. и имели широкое распространение в народных училищах.

В конце XIX века особенно популярной была «Арифметика» А. П. Киселева. Этот учебник применялся практически во всех учебных заведениях. Он был допущен Учебным комитетом Министерства народного просвещения в качестве руководства для мужских и женских средних учебных заведений, рекомендован Учебным комитетом при Священном Синоде для употребления в духовных училищах в качестве руководства; одобрен Учебным комитетом, состоящим при собственной Его Императорской Величества Канцелярии по учреждениям Императрицы Марии в качестве руководства для всех средних учебных заведений этого ведомства; одобрен департаментом Торговли как пособие для коммерческих училищ; допущен к употреблению в старших классах городских и уездных училищ; включен в каталог книг для учительских библиотек; как руководство рекомендован для кадетских корпусов.



В начале и конце XIX века вышли два учебника, схожие по структуре: «Курс математики» выдающегося французского математика Э. Безу [13], и «Азбука» Л. Толстого [14]. Э. Безу — первый из составителей российских учебных пособий, который изучение дробей начинает с десятичных. До него традиционно сначала шел раздел «Обыкновенные дроби», а уже затем — «Десятичные дроби». Л. Толстой в своей «Азбуке» повторил этот вариант. Выход «Азбуки» Л. Толстого вызвал немедленный отклик со стороны В. Я. Буняковского, в котором он высоко оценил ее арифметический раздел.

По мнению В. Г. Кондратьевой «вторая половина XIX в. — это особый период в ходе многовекового процесса совершенствования учебной книги по математике. Данный временной пласт в развитии математической учебной литературы представляет собой уникальный феномен, когда учебная книга из объекта для избранных (каким она была ранее) превращается в массовое явление, становится при-

вычным, даже обязательным элементом педагогической практики. Это было объективно подкреплено, прежде всего, ростом тиражей, а также увеличением наименований выпускаемых изданий. Учебная книга становится предметом активных творческих изысканий в рамках педагогической и методической мысли. Значительно расширяется дидактико-методическая вариативность изданий при стабилизации содержания в целом» [15].

Таким образом, в XVII — XIX веках издание учебников по математике в России в значительной мере поддерживалось государством и было связано с необходимостью подготовки собственных высококвалифицированных кадров. Этот период «до массовой школы» характеризуется редким изданием книг с ограниченными тиражами.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект 15-03-00435-а) и РФФИ (проект 16-01-00306-а).*

#### Литература:

1. Копиевский И. «Краткое и полезное руководство во арифметику, или в обучение и познание всякого счету, в сочтении всяких вещей». — 1699.
2. Магницкий Л. Арифметика. — Москва, 1703.
3. Арифметика Магницкого: Точное воспроизведение подлинника: с прилож. статьи П. Баранова (биограф. сведения о Магницком и ист. значен. его Арифметики). — Москва: Изд-во П. Баранова, 1914.
4. Киприанов Василий. «Новый способ арифметики, сочинен вопросами ради удобнейшего понятия. Сочинен через труды Василия Киприанова. Штыховал Ф. Н. с учеником Марком Петровым». — Москва, 1705.
5. Бобынин В. В. Журнал Физико-математические науки в их настоящем и прошедшем. Русская физико-математическая библиография. 1885—1894 гг.
6. Руководство к арифметике, для употребления в народных училищах Российской империи, изданное по Высочайшему повелению царствующей Екатерины II. Часть 1—2. — Санкт-Петербург, 1786.
7. Эйлер Л. Руководство к арифметике. Для употребления Гимназии при Императорской Академии наук. Переведено с нем. яз. чрез Василия Адодурова. Часть 1—2. — Санкт-Петербург, 1740—1760 гг.
8. Эйлер Л. Универсальная арифметика. — Санкт-Петербург, 1768.
9. Осиповский Т. Ф. Курс математики, т. 1—3. — Санкт-Петербург, 1801—1823 гг.
10. Малинин А. Ф. и Буренин К. П. Руководство арифметики. Для гимназий. — Москва, 1867.
11. Киселев А. П. Краткая арифметика для городских и уездных училищ. — М., 1895.
12. Бахмутская Э. Я. Тимофей Федорович Осиповский и его «Курс математики» // Историко-математические исследования, 1952, Вып. 5.
13. Безу Э. Курс математики. Часть 1—2—3—4. — Москва: Университетская типография, 1801—1804 гг.
14. Толстой Л. Н. Азбука. — Санкт-Петербург: Тип. Замысловского, 1872.
15. Кондратьева Г. В. Учебная книга по математике второй половины XIX в. (на основе изданий по арифметике) // Проблемы современного образования, 2012, № 5, С. 25—33. <http://www.pmedu.ru>.

## Процесс формирования федеральных университетов в РФ (на примере Сибирского федерального университета)

Гришина Екатерина Олеговна, студент

Научный руководитель: Луцаева Галина Михайловна, кандидат исторических наук  
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

**Ф**едеральный университет — это один из видов высших учебных заведений в РФ, созданных для укрепления социально-экономических связей университета и феде-

рального округа. Процесс создания федеральных университетов стал одним из основных итогов реализации национального проекта «Образование», стартовавшего

в 2005 г. Он также предполагал различные поощрения преподавательским кадрам, организацию сети национальных университетов.

Тенденции к укрупнению характерны для многих сфер общества, поэтому наряду с территориальным объединением — созданием федеральных округов, следовала идея о создании крупных научно-образовательных учреждений, способных стать центральным вузом определенного федерального округа. В то же время, необходимость создания федеральных университетов вызвана и тем, что РФ, на тот момент, теряла свои конкурентные позиции на мировом образовательном рынке, а также некоторым отставанием инновационной составляющей образования, нехваткой большого количества кадров различных специальностей в том или ином регионе, увеличением количества мелких и неконкурентоспособных вузов, зачастую не способных пройти государственную аккредитацию. Создание федеральных университетов — составная часть глобального процесса реформирования российского образования, начавшегося в 90-е гг. XX в.

Основными задачами, поставленными государством перед федеральными университетами являются: осуществление научной и инновационной деятельности по широкому спектру направлений, повышение квалификации кадров, использование высоких технологий при научных исследованиях, формирование и развитие конкурентоспособного интеллектуального капитала [4, с. 1–2].

Сибирский федеральный университет был в числе первых образовательных учреждений такого типа, образован 4 ноября 2006 г. [11, с. 2] путем слияния 4х вузов разного профиля: Красноярского государственного университета, который стал ядром нового университета, Красноярской государственной архитектурно-строительной академии, Красноярского государственного технического университета, Государственного университета цветных металлов и золота [12]. 27 апреля 2007 г. была утверждена программа развития СФУ, а в июне началось формирование первых 12 институтов, входящих в состав университета.

На примере и опыте СФУ должна была быть отработана модель слияния разнопрофильных вузов для решения комплексных задач реформы высшего профессионального образования [1, с. 62]. На протяжении своего существования университет претерпевал реорганизации путем присоединения к нему еще нескольких вузов — в 2012 г. был присоединен красноярский государственный торгово-экономический институт [8], а в 2015 г. — институт проблем непрерывного образования и сибирский научный центр [9]. Неоднократно, на различных уровнях, высказывались идеи о вхождении в состав СФУ и Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, но подобные идеи остались на уровне дискуссий.

Создание СФУ было обусловлено как потребностью в современном кадровом составе, подготовить который ранее существовавшие вузы не могли, так и инноваци-

онным развитием региона, его особым статусом в контексте экономики и производства. При создании университета были обозначены следующие приоритетные направления образовательной деятельности: информационные технологии, инженерная физика и химия, геотехнологии, управление человеческим капиталом и региональная экономика. СФУ — учебное заведение, прежде всего, технического направления, что вполне соответствует основным векторам развития территории Сибирского федерального округа [2, с. 63]. Подтверждение тому и наличие большого количества крупных предприятий и корпораций на территории региона. Вуз ориентируется на работу с ними путем создания исследовательских групп и лабораторий [3, с. 50].

После пары лет успешной работы СФУ, уже в 2008 г. издается Указ Президента РФ о формировании сети федеральных университетов [13]. В 2009 г. вступил в силу ФЗ РФ № 18 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам деятельности федеральных университетов» [6], который закрепил новый вид образовательного учреждения, а затем указ о создании таких университетов еще в 4х федеральных округах [14]. Всё это подтверждает то, что при реализации своей идеи Правительство и Президент РФ опирались на опыт СФУ — он стал своеобразной экспериментальной площадкой как по созданию учебного заведения нового типа, так и по реализации разного рода новейших образовательных программ.

Что касается долгосрочной программы развития университета, принятой в 2011 г, её основные пункты схожи с концепцией по развитию федеральных университетов, изложенных Министерством образования РФ. В 2015 г. программа была в плановом порядке актуализирована и одобрена Правительством страны. План развития университета с конкретными задачами, изложен до 2021 г. Сейчас идет второй этап, который посвящен выходу СФУ на мировую образовательную арену или дословно «выход на глобальный рынок научно-образовательных услуг» [10]. Структура университета в целом сложилась к 2012 г.

Несмотря на во-многом благополучные результаты многолетней работы, а также тот факт, что СФУ фигурирует в различных образовательных рейтингах [7], вуз столкнулся с рядом проблем:

- 1) Недостаточное внимание к специальностям гуманитарного профиля, при том что вуз такого типа предусматривает широкий спектр направлений развития,
- 2) Не решена проблема устаревшего оборудования, а также тот факт что некоторые части кампуса требуют перестройки,
- 3) Ограничение государственного финансирования и увеличение оплаты обучения при уменьшении бюджетных мест,
- 4) Рост престижа университета в Сибирском федеральном округе повлек за собой увеличение количества студентов не стремящихся в дальнейшем к работе по выбранной специальности т.е. существует недостаточная за-

интересованность студентов университетом — так называемая, проблема мотивации студентов,

5) Несмотря на стремление университета ориентироваться на западные стандарты образования, выпускникам вуза все также сложно конкурировать с выпускниками других вузов ведущих стран,

6) По прошествии 10 лет с момента масштабной реорганизации, институты — составные части университета, различаются между собой по многим пунктам, в том числе статусу, т.е. существует проблема неравномерного развития элементов университета,

7) некоторое отставание по количеству обучающихся на программах магистратуры от аналогичных показателей ведущих мировых вузов.

Безусловно, при имеющихся сегодня внутренних проблемах, СФУ на протяжении всех лет своего существования приобрел и преимущества: это развитие сетевых образовательных программ, прежде всего магистер-

ских, заметное увеличение иностранных студентов, проведение мероприятий и конференций с привлечением зарубежных учёных и специалистов, открытие новых институтов — в 2016 г. это институт экологии и географии, увеличение количества международных грантовых программ для студентов, магистрантов и аспирантов. Стоит упомянуть и предстоящее грандиозное спортивное событие — зимнюю Универсиаду 2019 г., центром студенческой активности которой и стал СФУ.

Подводя итоги, можно сказать о том, что процесс окончательного формирования университета еще не завершен и требует, прежде всего, решения внутренних проблем, а уже затем полной реализации второго этапа долгосрочной программы университета, связанной с международной образовательной интеграцией. Опыт работы СФУ показателен и может стать ориентиром для других высших учебных заведений, в том числе и опыт решения различных проблем.

#### Литература:

1. Ваганов Е. А., Вчерашний П. М., Туртапкина Е. А., Шорохов Р. Г. Опыт создания, становления и развития сибирского федерального университета через системное решение комплексных проблем // Вестник ВГУ. — 2012. — № 2. — С. 61–69.
2. Верховец С. В., Кирко В. И., Кеуш А. В. Роль федеральных университетов в формировании региональной инновационной инфраструктуры (на примере СФУ) // Инновации. — 2010. — № 10. — С. 60–64.
3. Дежина И. Г. Развитие науки и инноваций в федеральных университетах: российский опыт в международном контексте // Наука. Инновации. Образование. — 2008. — № 6. — С. 48–59.
4. Концепция создания и государственной поддержки развития федеральных университетов от 22.09.2009. [Электронный ресурс] URL: [минобрнауки.рф/документы/2005/файл/107/41d3da256993728fif3.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2005/файл/107/41d3da256993728fif3.pdf)
5. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ по вопросам деятельности федеральных университетов» [Электронный ресурс]: федер. Закон от 10.02.2009. № 18-ФЗ. // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_84791/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_84791/)
6. Позиции СФУ в рейтингах. [Электронный ресурс] URL: <http://about.sfu-kras.ru/rating>
7. Приказ Минобрнауки РФ от 15.02.2012. № 112 «О реорганизации СФУ, КГТЭИ и научно-исследовательского инженерного центра «Кристалл»» [Электронный ресурс] URL: <http://about.sfu-kras.ru/node/9224>
8. Приказ Минобрнауки РФ от 5.02.2015. № 57 «О реорганизации СФУ, Института проблем непрерывного образования РАО и ФГБУ Сибирский научный центр» [Электронный ресурс] URL: [минобрнауки.рф/документы/5125/файл/4063/Prikaz\\_No\\_57\\_ot\\_05.02.2015.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/5125/файл/4063/Prikaz_No_57_ot_05.02.2015.pdf)
9. Программа развития СФУ на 2011–2015 гг. от 10.07.2011. (в редакции распоряжения Правительства РФ от 25.07.2015 № 1455-р) [Электронный ресурс] URL: <http://about.sfu-kras.ru/docs/8232/pdf/841828>
10. Распоряжение Правительства РФ от 04.11.2006. № 1518-р «О переименовании КГУ и реорганизации СФУ» [Электронный ресурс] URL: [http://www.lawrussia.ru/texts/legal\\_205/doc205a860x976.htm](http://www.lawrussia.ru/texts/legal_205/doc205a860x976.htm)
11. Устав Сибирского Федерального Университета от 16.12.2015. [Электронный ресурс] URL: <http://about.sfu-kras.ru/docs/8028/pdf/841828>
12. Указ Президента РФ от 07.05.2008 № 16 «О федеральных университетах» [Электронный ресурс] URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/27386>
13. Указ Президента РФ от 21.10.2009 № 1172 «О создании федеральных университетов в Северо-Западном, Приволжском, Уральском и Дальневосточном федеральных округах» [Электронный ресурс] URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/29995>

## Проблемы организации главных и малых народных училищ по школьной реформе Екатерины II

Желенкова Наталья Олеговна, студент

Научный руководитель: Хаит Надежда Леонидовна, кандидат исторических наук

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

Последняя российская императрица и первая просвещенная женщина на российском престоле, Екатерина II, как никто другой понимала важность развития именно сферы образования для общества и государства. Это понимание и сподвигло ее на проведение школьной реформы 1782–1786 годов.

Мысль о народном образовании Екатерина Алексеевна заимствовала из Австрии. По рекомендации Иосифа II из Австрии на службу в Россию в 1782 году был приглашен специалист в области образования и ученый методист Федор Иванович Янкович. Собственно он и стал главным разработчиком школьной реформы и возглавил «комиссию об учреждении народных училищ». С открытием в 1786 году главных-народных училищ потеряла смысл «Комиссия об учреждении народных училищ». Тогда она была преобразована в «Главное правительство училищ», родоначальника современного министерства народного просвещения. Это «Главное правительство училищ» было непосредственно подчинено императрице, что говорило об особом внимании Екатерины к реформе образования в частности и к проблеме образования в Российской империи в целом.

Главным документом школьной реформы являлся, опубликованный комиссией об учреждении народных училищ 5 августа 1786 году, «Устав народным училищам в Российской империи». Данный устав в первом разделе первой главы, под названием «О классах главных народных училищ» регламентировал создание во всех городах и крупных селах народных училищ двух типов. В губернских городах — главные народные училища со сроком обучения 5 лет, а в уездных городах и селах — малые народные училища со сроком обучения 2 года. Следует отметить, что в Уставе не упоминалось об открытии народных училищ в деревнях.

Предусматривалось обучение по классно-урочной системе, то есть если раньше учитель занимался с каждым учеником отдельно, то теперь должны быть сформированы классы, в которых проходило бы совместное обучение учащихся примерно одного уровня знаний.

Данные нововведения были распространены на всю территорию Российской империи, в том числе и на Сибирь.

Сибирь тогда делилась на три наместничества: Тобольское, Колыванское и Иркутское. В каждом из них указом 3 ноября 1788 года было предписано открыть по Главному народному училищу. Соответственно, в 1789 году были открыты три главных народных училища — в Тобольске, Иркутске и Барнауле. Так же было открыто девять малых народных училищ — в 1789 году — в Тюмени, Туринске, Таре, Томске и Нарыме, в 1790 — в Енисейске, Красноярске и Кузнецке, в 1793 — в Верхнеудинске. [3, с. 88]

Безусловно, условия функционирования данных учебных заведений в Сибири отличались от условий любой другой части Российской Империи. В первую очередь это касается материально-технического обеспечения данных учебных заведений.

В Сибирские главные и малые народные училища комиссией об Учреждении народных училищ были посланы составленные ею учебники. В связи с отдаленностью региона учебные материалы доходили довольно долго. Таким образом, фонд учебной литературы в Сибирских училищах формировался в основном за счет добровольных пожертвований. Соответственно, он отличался скудностью в сравнении с центральными регионами Российской Империи.

Одним из факторов организации народных училищ в Сибири является то, что специальные здания для них не строились. Была распространена практика приспособления различных зданий под училища.

Для главного училища в Тобольске долгое время не могли найти здания, затем было решено занять дом петербургского купца Льва Мануйлова, который был взят в горючую казну за долги. В доме было 9 комнат, и находился он на улице Пиляцкой. Здание было отремонтировано. В 1797 году училище переходит в новое каменное здание по Богоявленской улице. Ремонт каменного корпуса вели шесть лет, сделали к нему пристрой, переоборудовали помещения под классные комнаты. [8, с. 130–131]

Красноярская городская дума арендовала трапезную Воскресенского собора. Енисейское малое народное училище помещалось в трапезной церкви Захария и Елизаветы Спасского мужского монастыря. [6, с. 39–43]

Первоначально Иркутское Главное народное училище расположилось в каменном здании градской гражданской школы, которое было построено в 1782 на средства купца Я. Протасова и иркутского городского общества и находилось «против Воскресенской (Тихвинской) церкви на Заморской улице, фасадом на Тихвинскую площадь». В июне — августе 1789 в этом здании по проекту архитектора Тименяшкова были произведены ремонт и переоборудование внутренних помещений под Главное народное училище. [2, с. 32–34]

О том, что существовала проблема обеспечения училищ зданиями, можно заключить, например из того, что учитель Томского малого народного училища в 1793 году жаловался в Тобольский приказ общественного призрения на то, что Томская городская дума не отводит для училища помещения и не принуждает родителей отдавать учеников на обучение в училище. [3, с. 103]

Следует подчеркнуть сложное финансовое положение училищ, которое, полностью возлагалось на местные власти. Поскольку городские управления плохо обеспечивали со-

держание училищ, эта обязанность повсеместно пала на Приказы Общественного Призрения, которым сверх того приходилось содержать больницы, вести разные земские повинности и т.п. В итоге Красноярское и Кузнецкое малые народные училища были закрыты из-за недостатка финансирования. Остальные 7 малых народных училищ работали в тяжелых условиях, имели трудности в нахождении денежных средств, не хватало дров, бумаги, свечей.

Но все же местные городские общества Томска, Тары, Тюмени, Туринска, Нарыма, Енисейска и Верхнеудинска изыскивали ежегодно по 250–350 рублей, необходимых на содержание малых народных училищ. Таким образом, они смогли просуществовать до преобразования их в начале XIX века в уездные училища. [3, с. 96]

Немало важной проблемой для функционирования народных училищ в Сибири была нехватка квалифицированных учителей. Для главных народных училищ учителя присылались из числа выпускников Петербургской учительской семинарии. Будущие педагоги набирались из числа выпускников духовных семинарий, школ воинских команд и из просто желающих учиться. Так, в Кольванское главное училище были направлены четверо учителей, окончивших духовную семинарию, трое из них также окончили Петербургскую учительскую семинарию, а четвертый — Киевскую академию.

Педагогический коллектив главного училища в Тобольске также состоял из выпускников Петербургской учительской и Тобольской духовной семинарии. [7, с. 78] Первыми учителями стали выпускники Санкт-Петербургской учительской семинарии: Т. Воскресенский, И. Лафинов, В. Прутковский, И. Набережнин. [9, с. 165–166]

Для малых народных училищ педагогов нужно было искать на местах. В связи с этим первыми учителями малых училищ были выпускники духовных семинарий.

Первым учителем Томского малого училища был воспитанник Тобольской духовной семинарии, подготовленный к учительству в Тобольском главном народном училище. Из семинарии были первые учителя в Кузнецком и Нарымском малых училищах. [9, с. 46]

Однако не всегда учителя малых народных училищ были выходцами из духовных семинарий. Например,

первым учителем Красноярского малого училища был Никита Звонников, окончивший Петербургскую главную учительскую семинарию по «математическим наукам». Его ценили как умного и творческого человека и жалели о его преждевременной смерти 5 июня 1792 года. Его похоронили на Всехсвятском кладбище, а на могильном холме положили чугунную плиту с надписью: «Здесь покойся тот, которого и малые дети знают». [6, с. 40]

Материальное положение учителей народных семинарий было крайне тяжелое. Преподаватели главных училищ, приезжающие из Петербурга, получали жалование из столицы Российской Империи, его часто задерживали. Учителя малых училищ получали жалование от городского общества, соответственно их материальное положение было еще хуже. Также следует упомянуть, что многие учителя жили прямо в зданиях школы, поскольку далеко не всем выделяли собственное жилье. Соответственно отсюда исходит проблема отсутствия семьи, так как в таких условиях просто невозможно ее обеспечение.

В некоторых классах иногда по году не велось преподавание из-за того, что не могли найти учителя. [8, с. 131]

Однако, не смотря на то, что учителей не хватало в случае болезни или административных изменений их во многих случаях увольняли. Так, например, произошло с учителем Красноярского малого народного училища Красиным, который работал без жалования с сентября 1796 года по май 1797 года и был уволен после возвращения из длительной командировки. [6, с. 41]

Основной причиной нехватки учителей, помимо их вынужденной бедности, является, непрестижность, если говорить современным языком, данной профессии. Учителя шли люди из низших сословий, в Сибири это в основном ссыльные. Лишь в первой половине XIX века учительские должности были соотнесены с чинами Табеля о рангах, что открывало возможность получения дворянства. [9, с. 167]

Несмотря на данные недостатки организации народных училищ в Сибири, их деятельность сыграла важную роль в подготовке грамотных кадров для государственных учреждений. Грамотность населения в Сибири в XVIII выросла, доступ к образованию получило торгово-ремесленное население и даже крестьяне.

#### Литература:

1. Быконя Г. Ф. История народного образования в центральной Сибири (XVII — середина XIX века) / Г. Ф. Быконя. — Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2015. — 262 с.
2. Иркутская летопись, 1661–1940 гг. / сост. Ю. П. Колмаков. — Иркутск, 2003. — 197 с.
3. Копылов А. Н. Очерки культурной жизни Сибири XVII — начала XIX в. / А. Н. Копылов. — Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1974. — 251 с.
4. Неупокоев И. В. Управление школьным делом в тобольской губернии в конце XVIII — начале XX в. / И. В. Неупокоев // Образование и наука. — № 1. — 2013. — С. 58–73.
5. Окладников А. П. История Сибири с древнейших времен до наших дней. Том 2. Сибирь в составе феодальной России / А. П. Окладников. — Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1968. — 458 с.
6. Очерки истории народного образования Красноярского края (XVII — начало XXI вв.): монография Г. Ф. Быконя, В. И. Федорова, С. Н. Ценюга и др.; отв. ред. В. И. Федорова; / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. — Красноярск, 2014. — 580 с.

7. Прибыльский Ю. П. Генезис народного образования Тюменского края в XVIII — XX вв. / Ю. П. Прибыльский // Образование и наука. — № 2. — 2004. — стр. 78.
8. Софронов В. Ю. Культурное наследие Западной Сибири / В. Ю. Софронов. — Екатеринбург: УрГУ, 2007. — 160 с.
9. Чуркина Н. И. Историческая география педагогического образования Западной Сибири (XVIII — XX вв.) / Н. И. Чуркина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — № 4. — 2009. — С. 163–173.
10. Чуркина Н. И. Социальный статус учителей в Западной Сибири в XVIII — XX вв. / Н. И. Чуркина // Вестник ЧГПУ. — № 4. — 2009. — С. 163–173.
11. Юрцовский Н. С. Очерки по истории просвещения в Сибири / Н. С. Юрцовский. — Ново-Николаевск: Сибирское областное государственное издательство, 1923. — 246 с.

# СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

## Технология дифференцированного обучения на уроках химии

Кудиярова Айман Смайловна, учитель химии и биологии  
КГУ «Школа-гимназия» Туран г. Жетысай (Казахстан)

В настоящее время наиболее приоритетной педагогической технологией обучения химии остается дифференцированный подход обучения школьников, основанный на личностно-ориентированном характере образования. Объективная реальность нашего времени — необходимость использования эффективных форм и методов обучения. Традиционные приемы во многом устарели, не способны обеспечить мотивацию обучения, сотрудничество и эффективную обратную связь учителя и учащихся, возможность действенного управления учебным процессом. В связи с этим от школы требуется формирование у учащихся таких черт, как гибкость мышления, изобретательность, чувство нового, чувство выбора. Такие черты характерны для человека, обладающего научным мировоззрением. Исходя из этого, следует считать, что общество требует от школы воспитывать у учащихся научное мировоззрение. Поэтому и концепция школьного химического образования должна быть направлена на решение именно этой задачи. Чтобы достичь поставленных перед школой задач, необходимо совершенствовать и находить новые методы обучения, обращать большое внимание на средства повышения эффективности преподавания. Принцип *дифференцированного образовательного процесса* как нельзя лучше способствует осуществлению личностного развития учащихся и подтверждает сущность и цели общего среднего образования.

Дифференциация в переводе с латинского «*differe*» означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени. В справочнике «*профессиональное образование*» дается следующее определение дифференцированного обучения: «Дифференцированное обучение — это распределение учебных планов и программ, разделение и усиление основных, профильных учебных предметов, что не противоречит принципу единой школы, так как при этом обеспечиваются установленные государственные стандарты общеобразовательных знаний по всем предметам и не увеличивается недельная нагрузка учеников». [1]

При дифференцированной организации учебной деятельности эти две стороны пересекаются. Осуществление дифференцированной организации учебной деятельности в личностно-ориентированном образовании потребует:

- изучение индивидуальных особенностей и учебных возможностей учащихся;

- определение критериев деления учащихся на группы;
- умение анализировать их работу, подмечая положительные сдвиги и трудности;
- перспективное планирование деятельности учащихся (индивидуальное и групповое), направленное на руководство учебным процессом;
- умение заменить малоэффективные приемы дифференциации руководства учением более рациональными. [2]

Дифференциация обучения является в настоящее время одним из ключевых направлений обновления школы. Основная задача дифференцированной организации учебной деятельности — раскрыть индивидуальность, помочь ей развиваться, устояться, проявиться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям. Дифференцированное обучение сводится к выявлению и к максимальному развитию задатков и способностей каждого учащегося. Применение дифференцированного подхода к учащимся на различных этапах учебного процесса в конечном итоге направлено на овладение всеми учащимися определенным программным минимумом знаний, умений и навыков.

Следующий шаг состоит в том, чтобы создать разноуровневую программу. Она состоит из комплексной дидактической цели и совокупности дифференцированных учебных занятий. Для создания разноуровневой программы необходимо выбрать крупную тему или раздел, разбить на теоретическую и практическую части, в зависимости от их объема распределить часы и изучать раздельно. Это позволит проходить первую, теоретическую часть темы быстро, компактно и создавать целостное представление о теме (разделе). Практические задания при этом выполняются на базисном уровне, что позволяет лучше освоить основные понятия, общие законы. Вторая часть освоения темы — это развитие индивидуальных способностей детей на практическом уровне. На первом уроке развития практических умений и навыков дается блок-схема, где выделяются:

- базис (понятия, законы, формулы, свойства, единицы величин и т.д.);
- основные умения ученика на первом уровне; пути перехода на более высокие уровни, закладывающие основу самостоятельного развития каждого ученика по его желанию. [3]

Практическая часть завершается уровневой контрольной работой. И, наконец, необходимо выделить интегрирующие дидактические цели на трех уровнях для каждого учебного занятия и отобразить содержание. В каждой теме выделяется базис — это тот минимум знаний, который позволит при желании освоить всю тему даже самостоятельно. Дифференцированное обучение должно просматриваться на каждом уроке и на всех его этапах. Одним из важнейших звеньев процесса обучения химии является активизация познавательной деятельности учащихся, развитие их внимания, памяти, мышления, речи, а также стимулирование интереса к изучению предмета, возможно и выбора профиля ориентированного на изучение именно этого предмета, в свете профильного образования обучающихся на старшей ступени. Правильное сочетание организационных форм, методов и методических приемов, способствующих формированию у учащихся сравнительно-элементарных, научно-правильных представлений и понятий о предметах и явлениях, происходящих вокруг нас, обеспечивает накопление систематизированного запаса основных химических знаний. Они, в свою очередь, становятся базой для новых понятий, суждений и выводов, раскрывающих в объеме, доступном для обучающихся, основные законы жизни и развития органического мира. Начинать следует с представления своего учебного курса как системы, т.е. провести первичное структурирование содержания. Когда в структуре содержания будут конкретизированы приоритетные ключевые образовательные идеи, принципы, положения, тогда значительно легче будет отбирать собственно химические знания, успешно решать проблему снятия перегрузки и дублирования. С этой целью учитель выделяет стержневые линии целого курса и затем по каждой линии для каждого класса выделяет то содержание, которое будет обеспечивать развитие представлений по рассматриваемой линии. Применение дифференцированного обучения при изучении нового материала дает учителю большие возможности для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Для детей, обладающих менее богатыми или менее гармоническими задатками, но развивающихся в пределах возрастной нормы, решающее значение имеют мотивирующая и тренировочная функция образовательной среды. От обучения, ориентированного на «среднего» ученика, страдают и учащиеся с менее развитыми способностями. Большая часть данной категория школьников постоянно находится в дискомфортном состоянии, что приводит к целому ряду негативных последствий: потере интереса к обучению, отрицательному отношению к школе и учебному труду, развитию чувства собственной неполноценности, которое по законам психологии требует вытеснения, поиска источника удовлетворения в других сферах. Разрешение противоречий видится во внешней дифференциации обучения. Необходимо, прежде всего, определить само понятие дифференциации, факторы, влияющие на дифференциацию, рассмотреть в рамках этого подхода

основные психологические критерии дифференцированного обучения.

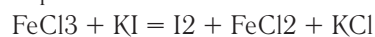
Для своей работы выделяю три типа дифференцированных программ («А», «В», «С») разной степени сложности. Между этими программами существует строгая преемственность, по каждой теме представлен обязательный минимум, который позволяет обеспечить неразрывную логику изложения и создать цельную картину основных представлений. Задания программы «С» зафиксированы как базовый стандарт — минимальный, или репродуктивный. Здесь особенностью обучения является многократность повторения, умение выделять смысловые группы. Вводится инструктаж о том, как учить, на что обратить внимание и т.д. Задание программы «С» должен уметь выполнить каждый, прежде чем приступить к заданиям «В», «А».

Программа «В» — аналитико-синтетический уровень, руководствуется приемами умственной деятельности, которые необходимы для решения задач на применение. Здесь, кроме конкретных знаний, вводятся дополнительные сведения, расширяющие материал уровня «С».

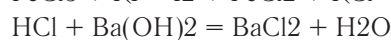
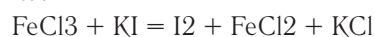
Программа «А» — творческий уровень, выводящий учащихся на уровень осознанного, творческого применения знаний, предусмотрены развивающие сведения, углубляющие материал, требующие логического обоснования. Этот уровень позволяет учащимся проявлять способность к дополнительной самостоятельной работе. [4]

Пример урока в рамках дифференцированного обучения по теме: «Окислительно-восстановительные реакции» для 8 класса. Разбить детей на 3 группы по уровню их подготовки и способностям к творческой работе: 1-я группа — учащиеся с низким уровнем обучаемости, им предлагаются репродуктивные задания, 2-я группа — учащиеся со средним уровнем обучаемости, 3-я группа — ученики с высоким уровнем обучаемости, им предлагаются задания с элементами творчества. После проверки у доски домашнего задания и объяснения нового материала для закрепления предложить следующие варианты заданий:

— для 1-й группы: проставить степени окисления элементов в следующих реакциях и уравнять их методом электронного баланса:

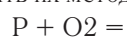


— для 2-й группы: определить тип данных реакций (ОВР/не ОВР), ОВР уравнять методом электронного баланса:



$\text{Al} + \text{CuO} = \text{Cu} + \text{Al}_2\text{O}_3$  Назвать все указанные соединения.

— для 3-й группы: написать продукты реакций и уравнять их методом электронного баланса:





Если учащиеся интересуются предметом, знают больше остальных, могут находить свой способ решения задач; способны переносить знания в нестандартные и незнакомые новые ситуации, выполняя задания, то они получают отметку «отлично». При организации уровней дифференциации работы учащихся на уроке необходимо, чтобы поставленная цель шла от ученика, а не для него, причем на разноуровневом занятии единая цель должна быть расписана по целям для каждого из трех уровней. Каждая цель предполагает, что учащиеся в конце урока должны знать, уметь, понимать и т.п. Организация дифференцированного подхода позволяет уча-

щимся реально оценивать возможности, а также видеть свои достижения. В результате повышается интерес к предмету, между учителем и учащимися устанавливаются партнерские отношения, снижается психологическое напряжение учащихся на уроках. Повышается качество знаний и активность слабоуспевающих учащихся. Адекватной стала самооценка учащихся, исчез страх перед проверкой знаний. Проанализировав возможности использования технологии дифференцированного обучения на уроках химии можно сделать выводы о том, что данная технология имеет свои положительные и эффективные аспекты.

#### *Литература:*

1. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: «Педагогика», 1990.
2. Бутузов И. Т. Дифференцированное обучение — важное дидактическое средство эффективного обучения школьников. М., 1968.
3. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань, 1982.
4. Клевченя М. С. Психологические проблемы дифференцированного обучения // Актуальные проблемы дифференцированного обучения. — Мн., «Народная асвета», 1992.
5. Монахов В. М., Орлов В. А., Фирсов В. В. Проблема дифференциации обучения в средней школе. — М., 1990.
6. «Изучаем химию в 8 классе» дидактические материалы, под редакцией Т. В. Смирновой, М.: «Блик и К», 2001 г.

## ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

### Родительское собрание в подготовительной логопедической группе на тему: «Играя, развиваем, обучаем»

Воронина Людмила Ивановна, педагог-психолог;  
Нагорнова Ольга Валентиновна, учитель-логопед;  
Клементьева Елена Евгеньевна, воспитатель высшей категории;  
Елеськина Галина Дмитриевна, воспитатель первой категории  
ГБОУ СОШ № 1 пгт Суходол структурное подразделение — детский сад «Сказка» (Самарская область)

**Цель.** Повышение психолого-педагогической компетентности родителей и обучение их способам эффективного общения с детьми при подготовке к обучению в школе.

Содержание:

1. Ролевая игра педагога — психолога «Готовность детей и родителей к школе»
2. Мастер-класс учителя логопеда «Игры между делом».
3. Презентация игр В. В. Воскобовича воспитателями группы.
4. Мастер — класс воспитателя группы по использованию «Двухцветного квадрата» В. В. Воскобовича.
5. Мастер — класс воспитателя группы по использованию блоков Дьенеша.

#### Ход мероприятия.

1. Сегодня мы собрались для того, чтобы поговорить о том, что ждет вас в недалеком будущем? О школе, о подготовке к школе.

Наше знакомство мне хотелось бы начать с приветствия. Пусть каждый, в чьих руках окажется мяч представиться (имя ребенка, свое имя отчество)

А сейчас предлагаю определить степень Вашего беспокойства по поводу приближающегося школьного обучения:

- Испытываете сильное беспокойство, поднимите 2 руки вверх (встают на черную дорожку)
- Слегка волнуетесь — поднимите 1 руку, например, правую (синяя дорожка)

Если испытываете чувство уверенности за своего ребенка (нет особого беспокойства) — сложите руки перед собой, как ученики (красная дорожка). *Родители разбились на группы по дорожкам. Идет обсуждение. От кого или от чего зависит нормализация в улучшении вашего самочувствия или что должно измениться, чтобы вы чувствовали себя лучше?*

Задание родителям. У вас на карточках написаны фразы, которые довольно часто употребляют родители. Прочтите и попробуйте прокомментировать их:

Какие детские чувства могут стимулировать у детей эти реплики

— «Вот пойдешь в школу, там тебе... Ты, наверное, будешь двоечником»

— (утрата веры в себя, желания ходить в школу, возникновение чувство неуверенности)

— «Только попробуй мне сделать ошибки в диктанте!» Прямая угроза наказания, развиваться комплекс неполноценности.

— «Учись так, чтобы мне за тебя не было стыдно» (на ребенка ложится двойная нагрузка иными словами, взрослый человек, испытывая страх «унижением» делает ответственным за свою самооценку ребенка)

Предлагается познакомиться с «портретом идеального (по мнению психологов, педагогов) первоклассника» (Презентация)

Психологическая готовность.

Интеллектуальная готовность. Данный компонент школьной готовности заключается в приобретении определенного кругозора, запаса знаний в развитии памяти, внимания, мышления, воображения, речи. Умение элементарно рассуждать, выделять существенные признаки предметов и явлений, доступные пониманию ребенка, сравнивать предметы, находить различия и сходство, выделять целое и его часть, группировать предметы по определенным признакам, делать простейшие умозаключения и обобщения и др. Развитие произвольного внимания (способность удерживать внимание на выполняемой работе в течение 15–20 минут).

Развитие произвольной памяти (способность к опосредованному запоминанию: связывать запоминаемый материал с конкретным символом / слово-картинка либо слово-ситуация).

Очень важна речевая готовность ребенка. Ребенок должен уметь общаться в диалоге, уметь задавать вопросы, отвечать на вопросы, иметь навык пересказа. Речь тесно связана с интеллектом и отражает как общее развитие ребенка, так и уровень его логического мышления. Необходимо, чтобы ребенок умел находить в словах отдельные звуки, т.е. у него должен быть развит фонематический слух.

Коммуникативная готовность. Коммуникация — общение.

Умение устанавливать контакт с учителем, сохранение чувства дистанции. В общении с взрослыми ребенок должен осознавать контекст общения и уметь действовать исходя из этого контекста. Например, знать, когда можно вставать во время урока и следовать этому; спрашивать учителя по делу, а не по пустякам.

Умение войти в детский коллектив. Это один из сложных компонентов готовности, т. к. зависит от характера и темперамента ребенка. Сложно приходится застенчивым «тихоням». Порой и активным «шустрикам» приходится постараться, чтобы влиться в новый коллектив. Общение со сверстниками должно заключаться в двух навыках: во-первых, ребенок должен уметь договариваться, кооперироваться с другим детьми. Во — вторых, ребенок должен достаточно спокойно себя чувствовать в условиях конкуренции, ведь школьная жизнь — это соревнование.

**Мотивационная готовность.** Важным компонентом школьной готовности считают мотивационную готовность, наличие мотивации к учебной деятельности.

К моменту поступления в школу у ребенка должно быть сформировано положительное отношение:

- к школе;
- учителю;
- к учебной деятельности;
- к самому себе.

Различают внешнюю и внутреннюю мотивацию. Если спросить ребенка, хочет ли он в школу, то большинство ответит «хочу». Но это «хочу» будет разным. Внешняя мотивация связана с внешней атрибутикой, например, «хочу портфель как у брата» или «хочу красивый пенал». Внутренняя мотивация связана с непосредственным желанием учиться, обрести знания.

Эмоционально-волевая готовность. Серьезного внимания требует и формирование волевой готовности будущего первоклассника. Ведь его ждет напряженный труд, от него потребуются умение делать не только то, что ему хочется, но и то, что от него потребуют учитель, школьный режим, программа.

К шести годам происходит оформление основных элементов волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенные усилия в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия. Но все эти компоненты волевого действия еще недостаточно развиты. Так, выделяемые цели не всегда достаточно устойчивы и осознанны; удержание цели в значительной степени определяется трудностью задания, длительностью его выполнения.

Важная задача перед родителями — научить доводить начатое дело до конца, пусть это будет занятие трудом или рисование, значение не имеет. Для этого нужны определенные условия: ничто не должно его отвлекать. Многие зависят от того, как дети подготовили свое рабочее место. Например, если ребенок сел рисовать, но не приготовил заранее все необходимое, то он будет постоянно отвлекаться: надо заточить карандаши, подобрать соответствующий

листок... В результате, ребенок теряет интерес к замыслу, затрачивает время в пустую, а то и оставляет дело незавершенным.

А также:

- развитие мелкой моторики (рука развита хорошо, ребенок уверенно владеет карандашом, ножницами, для овладения письмом важно развитие мелких групп мышц);
- пространственная организация, координация движений (умение правильно определять «выше — ниже», «вперед-назад», «слева — справа»);
- координация в системе «глаз-рука» (ребенок может правильно перенести в тетрадь простейший графический образ — узор, фигуру, зрительно воспринимаемый на расстоянии (например, из книг);

Для ребенка переход в школу — трудный и ответственный период в его жизни. Наша единая задача заключается в создании условий для успешной подготовки к обучению детей в школе. Играйте с ребенком в игры по правилам.

2. Развивать речевые навыки лучше в свободном общении с ребенком, в творческих играх. Дети, увлеченные замыслом игры, не замечают того, что они учатся, хотя им приходится сталкиваться с трудностями при решении задач, поставленных в игровой форме. Такие речевые игры способствуют развитию речи, фонематического восприятия, обогащения словаря, внимания, воображения ребенка. Поэтому можно легко и непринужденно, «между делом» проводить маленькие, но очень нужные «уроки».

**Вариант первый. Приключенческий.** Дети по утрам любят ходить неторопливо, по-хозяйски оглядывая слегка изменившийся за ночь мир. У них совсем иной отсчет времени, и то, что для нас всего лишь дорога, в детском воображении может превратиться в большое приключенческое путешествие. И здесь очень уместны словесные игры на сравнение, обобщение...

- Давайте «опробуем» варианты заданий ...
- Разбейтесь, пожалуйста, на пары, займите места за столами. Вы — уважаемые взрослые «становитесь» детьми. Итак, начинаем «играть»...

**Игра «Отгадай предмет по названию его частей».** Задание: отгадайте предмет по названию его частей...

- Кузов, кабина, колеса, руль, фары, дверцы (грузовик).
- Ствол, ветки, сучья, листья, кора, корни (дерево)
- Лепестки, стебель, листья, бутон (цветок)
- Фундамент, стены, крыша, окна, двери (дом)

**Игра «Назови одним словом».** Задание: назовите все предметы одним словом...

- Овца, собака, лошадь — это...
- Огурец, помидор, редиска — это...
- Диван, кровать, стол — это...
- Грусть, радость, стыд — это...

**Игра «Кто это? Что это?».** Придумайте, о чем можно так сказать...

- Длинная — дорога, лента...
- Холодный — день, ручей, квас...
- Круглый — ...,

Веселая — ...

**Игра «Если... — то».** Закончите предложение, подобрав признак...

Если шишка от ели, то она (какая?) ...еловая

Если дом из кирпича, то он ...

Если дверь из железа, то она ...

**Игра «Отгадай, что я вижу».** Отгадайте слово, которое я задумала, пользуясь словами-подсказками:

— Высокий, кирпичный, многоэтажный (дом).

— Маленький, серенький, умеет летать, чирикает (воробей).

— Едет по рельсам, возит пассажиров, звенит (трамвай).

**Вариант второй. Ситуативный.** Вы просто пользуетесь ситуацией, подвернувшимся случаем, чтобы что-то выучить или повторить с ребёнком.

**Игра «Что бывает?».**

— «Мягким может быть хлеб, а еще подушка, а что еще мягким может быть...?»

Или так:

Что бывает круглое?

Что бывает острое?

Что бывает жидкое?

Что бывает длинное?

**Игра «Что будет, если...».**

— Эта игра построена на вопросах и ответах.

«Что будет если, в ванну упадёт камень, бумага, жук?»

«Что будет, если летом пойдёт снег?» (Вопросы могут быть разные — как житейские, так и «фантазийные», например): «Что будет, если ты окажешься на Марсе?»

**Игра «Кто кем был или что чем было».** Ответьте на вопросы...

Кем или чем раньше был цыплёнок? (яйцом),

лошадь? (жеребёнком),

лягушка? (головастиком),

бабочка? (гусеницей),

ботинки? (кожей),

рубашка? (тканью),

рыба? (икринкой),

шкаф? (доской),

хлеб? (мукой),

велосипед? (железом),

свитер? (шерстью) и т.д.

**Игра «Закончи предложение».**

— Придумайте окончание предложений:

Марина не пошла сегодня в школу, потому что... (заболела)

Я не хочу спать, потому что... (ещё рано)

Мы поедим завтра в лес, если... (будет хорошая погода)

**Игра «Бывает — не бывает».** Подтвердите правильность высказывания словами «бывает» или «не бывает». Эта игра развивает слуховое внимание, которое необходимо каждому ребенку для успешного обучения.

— Чашка жарится на сковороде.

— Медведь спит в берлоге.

— Человек выше собаки.

— Воробей — это не птица и т.п.

**Игра «Добавь словечко».** Дети очень любят стихи — ритмичные тексты легче запоминаются, способствуют словотворчеству малышей, что в свою очередь помогает им освоить русский язык, его грамматику. Подскажите подходящее по смыслу слово

Ом-ом-ом — вот стоит высокий...(дом)

Ома-ома-ома — мы сегодня...(дома)

Ому-ому-ому — мы идем к...(дому)

Особенно нравится детям сочинять стихотворные небылицы

— Попробуем придумать складно и смешно

Ва-ва-ва — на столе растет... (трава)

Ву-ву-ву — съели волки всю...(траву)

Вы-вы-вы — суп сварили из...(травы)

**Игра «В магазине».** Мы оказались в магазине:

— «Я хочу сварить щи. Что мне нужно купить?»...

— «Мы с тобой купим масло. Куда же нам дома его положить? Я забыла, как называется посуда для масла?» ...

— «А в этом отделе я купила груши, апельсины и лимон. Как это можно назвать, одним словом?» ...

**Игра «Сравни».** Сравните предметы...

— В магазине сравнить две чашки (по цвету, объему, материалу).

На улице сравнить две машины, два дома, два дерева.

Что нравится больше? Почему? Объясни.

**Игра «Угадай первый звук в слове»**

— Определите первый звук в произнесенном слове (ложка — [л], кошка — [к]) и т.д.

**Игра «Придумай слово на звук ...»** Придумайте как можно больше слов на заданный звук. (Ф, К, Р ...) Спасибо! Желаем успехов, играйте чаще...

3. Сегодня мы предлагаем поговорить об уникальном комплексе разноплановых игровых пособий Вячеслава Владимировича Воскобовича, направленных на обучение ребенка основным знаниям в рамках игрового пространства.

Вячеслав Владимирович Воскобович никогда специально не связывал свою жизнь с педагогикой. По профессии он инженер-физик. Когда у Вячеслава Владимировича появились дети, он всерьез задумался о их всестороннем развитии. Вдохновившись работами Зайцева и Никитина, Воскобович решил создать что-то совершенно новое, что было бы интересно не только его детям, но и их сверстникам.

Методика Воскобовича включает в себя около 50 игр. Каждая из них представляет собой универсальное творческое пособие, которое делает обучение ребёнка весёлым и непринуждённым. Это достигается благодаря сказочной направленности всех игр, в которых главные герои помогают детям запомнить цифры, фигуры и буквы. Кроме этого, игры достаточно многофункциональны, нацелены на всестороннее развитие личности. Они позволяют сделать лёгким обучение чтению и счету, способствуя в то же время развитию логики, мышления, памяти, тренируют мелкую моторику, развивают творческие способности ре-

бёнка. Все игры разработаны на трёх важных принципах: интерес — познание — творчество. Игры Воскобовича условно можно разделить на несколько типов. **Первый вид игр — развивает логико-математические способности.**

Среди них выделяется **Геоконт — конструктор**. Это пособие представляет собой игровое поле с нанесенными лучами-осями и геометрическими фигурами, обозначенными буквами. В каждой точке пересечения лучей закреплен гвоздик с номером. Натягивая между гвоздиками специальные резиночки, ребенок может создавать различные фигуры и отрезки, как в пособии или включая свою фантазию. По своей сути — это уникальная и многоплановая развивающая игра, которую можно приобрести в магазинах или создать самим.

Закрепление знаний геометрических фигур автор предлагает проводить с помощью **«Квадрата Воскобовича»**, квадратная основа которого из ткани с наклеенными на нее треугольниками разных цветов. Это гибкое поле, на которое приклеено 32 пластиковых треугольника двух или четырёх цветов. Уникальная конструкция позволяет трансформировать квадрат в огромное количество плоских и объёмных фигур с различным рисунком. Двухлетки без труда соберут домик или ёжика, а детки постарше работают по предложенным в приложении схемам или выдумывают собственные образы. Ребенок может складывать из них всевозможные геометрические фигуры, тренируя память, мелкую моторику, расширяя представления о геометрических понятиях. Квадраты Воскобовича небольшого размера и их можно брать с собой в поездки, в поликлиники и даже на прогулки.

Универсальное пособие-игра, которое подходит как маленькому ребенку, так и старшим дошкольникам. С его помощью, ребенок тренируется в счете и учится различать числа и знаки. Речь идет о **«Цифроцирке»**.

**Второй вид игр — игры с буквами, звуками, словами.** Особое место среди развивающих игр Вячеслава Владимировича занимают «Теремки Воскобовича». Это настоящая авторская методика по раннему обучению чтению в игре. В игре 24 кубика. 12 кубиков теремов — согласные буквы, и 12 кубиков — вкладок-окошек — гласные буквы. С помощью этой игры малыши учатся складывать буквы в слоги, слог в слова.

Серия игр **«Ромашка», «Снеговик», «Яблонька»** научат наших детей словотворчеству.

Настоящая головоломка — **Конструктор Букв**. Складывание буквы из деталей, трансформирование одной

буквы в другую поможет дошкольнику лучше запомнить ее графический образ.

4. Уважаемые родители, давайте поиграем! Окунемся в мир сказки с помощью игры В. В. Воскобовича «Двухцветный квадрат». «Сказка об удивительных приключениях — превращениях Квадрата». И так, сказка, начинается! *Воспитатель проводит мастер-класс с родителями* (Приложение № 1)

5. И еще с одним видом развивающих игр мы хотели бы вас познакомить — это игры **с блоками Дьенеша**. Подобные игры способствуют ускорению процесса развития у дошкольников простейших логических структур мышления и математических представлений. Основная цель использования дидактического материала научить дошкольников решать логические задачи на разбиение по свойствам: форма, цвет, размеры, толщина.

На занятиях ребята не только закрепляют такие понятия как форма предмета, его величина, цвет, но знакомятся с понятием толщины и учатся представлять предметы объемно. То есть ребенок начинает понимать разницу между прямоугольником и параллелепипедом, квадратом и кубом. Дети начинают анализировать, сравнивать предметы, обобщать их. Упражнения для начала берем простые. Затем упражнения надо постепенно усложнять — пусть ребенок найдет все красные круги, а потом все синие большие треугольники. То есть, чем больше признаков предмета одновременно будет анализировать мозг ребенка, тем успешнее будет развиваться логическое мышление дошкольника. Мы не станем перечислять все игры с блоками Дьенеша, их существует огромное количество в зависимости от возраста ребенка. Давайте, поиграем!

Возьмите блок и расскажите о его свойствах. Например: синий, круглый, маленький, толстый — это синий, маленький, толстый круг.

Предлагаю вам поиграть в игру **«Выкладываем дорожки»**. Разделитесь на 2 команды. Смысл соревнования заключается в том, кто быстрее выложит дорожку из плиток (плоских фигур). Форму, размер, цвет выбирает согласно схемам.

На рисунке № 1 хорошо видно, что каждое свойство имеет свой «домик».

Рисунок № 2 подскажет нам, какие именно плитки (фигуры) надо выбирать для дорожки. Всего в дорожке будет — 12 плиток: их форма закодирована в первом столбике схеме, размер — во втором, а цвет в третьем. Дорожка, выкладывается или из блоков или из плоскостных фигур, по порядку от 1 до 12 плиток. (Приложение № 2)

### Приложение № 1

**Методическая сказка. Автор сказки: Воскобович В. «Тайна Ворона Метра, или Сказка об удивительных приключениях — превращениях Квадрата».**

В самом обыкновенном городе, в самом обыкновенном доме жила совсем обычная семья: мама **Трапеция**, папа

**Прямоугольник** и их сынишка **Квадрат**. Братишек и сестричек у Квадрата не было, но зато был дедушка **Четырехугольник**, который жил в другом городе. Дедушка жил далеко, добираться к нему надо было по суше, по воде и даже по воздуху. Так говорил папа.

Дедушка Четырехугольник часто писал письма. Однажды за завтраком папа сказал, что вчера он снова получил от дедушки письмо. Дедушка передает всем привет, желает доброго здоровья и спрашивает, кем его любимый внук Квадрат мечтает стать.

После завтрака мама с папой ушли на работу, а Квадрат остался дома один. «Интересно, а кем я смогу стать?» — вспомнил Квадрат дедушкин вопрос и подошел к зеркалу. На него смотрел обыкновенный Квадрат, у которого все стороны были равны и все углы тоже были равны. «Всюду одинаковый и ничем не примечательный, — думал про себя Квадрат. — То ли дело **домик** во дворе: такой стройный, такой нарядный! Вот если бы я мог стать домиком!» Квадрат подумал об этом робко и вдруг почувствовал, что уголки его пришли в движение, и он как-то необычно сложился. Квадрат снова посмотрел на себя в зеркало и увидел **ДОМИК**. Конечно, он этому немного удивился, но невеселые мысли отвлекли его, и он снова превратился в Квадрат.

Квадрат вспомнил Новогодний праздник, пушистую нарядную елку и почему-то большую **конфету**. Она ви-

села на ниточке среди красивых стеклянных игрушек и была ничуть не хуже их. «Вот бы мне стать конфетой», — подумал Квадрат и снова почувствовал, что уголки его ожили. Из зеркала на Квадрат смотрела **КОНФЕТА**.

На этот раз Квадрат не только удивился, но и задумался.

«Что же это, получается? — размышлял Квадрат. — Захотелось мне стать домиком, и я стал домиком. Захотелось стать конфетой, и я превратился в конфету. А если я захочу стать, — Квадрат стал напряженно думать, в кого бы ему превратиться, — ну, например, **летучей мышью?**»

— Да, — сказал он себе более решительно, — хочу превратиться в летучую мышшь!

Мгновение спустя Квадрат увидел в зеркале **ЛЕТУЧУЮ МЫШЬ**.

Это было настоящее открытие. Оказывается, стоит Квадрату очень захотеть, и он может превратиться, во что угодно и в кого угодно. Теперь ему было о чем написать дедушке в письмо.

## Приложение № 2

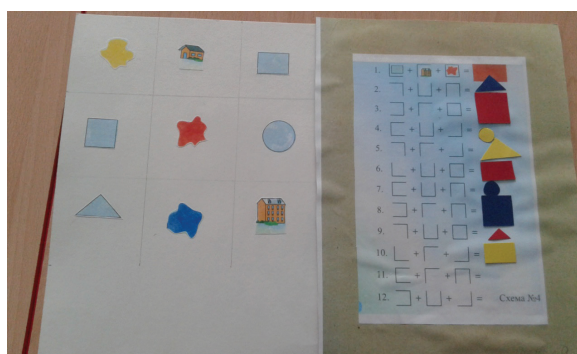


Рис. 1

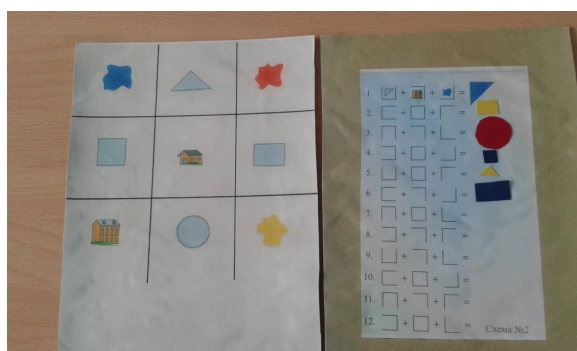


Рис. 2

## Литература:

1. Волина В. В. Учимся играя. — М.: Новая школа, 1994.
2. Воспитание детей в игре: Пособие для воспитателя дет. сада / Сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. — 2-е изд., перераб. И доп. — М.: Просвещение, 1983.
3. Данилова В. В. Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях. — М.: Просвещение, 1987.

4. Дидактические игры и упражнения, по сенсорному воспитанию дошкольников: Пособие для воспитателя детского сада. — Под ред. Л. А. Венгера. 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1998.
5. Использование игровых методов при формировании у дошкольников математических представлений». — Л.: 1990 г. стр. 47–62.
6. Ильина М. Н. Подготовка к школе: развивающие упражнения и тесты. — СПб: Дельта, 1998.
7. Нижегородцев Н. В., Шадрикоков В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001.

## Технологии формирования культуры познания у детей дошкольного возраста

Герасимова Алёна Николаевна, воспитатель первой квалификационной категории;  
Ермакова Татьяна Александровна, воспитатель высшей квалификационной категории;  
Мусифуллина Альфия Халиловна, воспитатель детей дошкольного возраста;  
Сирачева Ольга Николаевна, воспитатель детей дошкольного возраста;  
Шагалина Елена Ивановна, воспитатель первой квалификационной категории;  
Ямбулатова Зульфия Габдурахмановна, воспитатель детей дошкольного возраста  
МАОУ г. Тольятти «Детский сад № 210 »Ладушки» (Самарская обл.)

*Данная статья раскрывает актуальность и новизну темы технологии формирования культуры познания у детей дошкольного возраста. Обращает внимание на эффективные средства формирования произвольности в дошкольном возрасте, предпосылки возникновения познавательной, волевой и эмоциональной саморегуляции. Рассматривает модель культуры познания ребенка старшего дошкольного возраста, как совокупность побудительного, технологического, эмоционально-оценочного, управленческого и смыслового компонентов.*

**Ключевые слова:** познавательно-исследовательская деятельность, самостоятельность, инициативность, произвольность, ответственность ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности

*Все люди от природы стремятся к знанию.*

*Аристотель*

Наше время — это время перемен. Сейчас России нужны люди, способные самостоятельно принимать нестандартные решения, умеющие организовать, спланировать и при этом обладать такими важными качествами как настойчивость, целеустремленность, ответственность, дисциплинированность, чувство долга. Ответственность, самостоятельность, добросовестность, трудолюбие, отзывчивость, чувство коллективизма, представляют собой наиболее важные базовые свойства личности.

Установлено, что сенситивным периодом для формирования таких качеств личности является старший дошкольный возраст. У детей этого возраста наблюдаются повышенная эмоциональность, впечатлительность к внешним воздействиям, обращённость к миру позитивных ценностей, которые проявляются во всех видах деятельности.

По мере расширения ориентировки ребенка в природных явлениях он овладевает представлениями о живом и неживом, о причине и следствии, о пространстве и времени и др. Знакомясь с предметами, созданными руками человека, он начинает отличать рукотворное от природного, красивое от безобразного, реальное от воображаемого и т.п. Мир человеческих отношений раскрывается

ребенку в представлениях о добре и зле, о своем и чужом, о правде и лжи, о справедливости и несправедливости и т.д. Свой внутренний мир, свои возрастающие возможности раскрываются для ребенка в представлениях о желаемом и возможном, о том, что значит думать, предполагать, знать, и др.

Конечно, все действия, характеризующие высокий уровень произвольности поведения, свойственные зрелой личности, только начинают формироваться в дошкольном возрасте. Они выступают в своих начальных формах и, главное, еще не представляют собой целостной системы, определяющей поведение ребенка.

Обучение основам целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля и оценки результатов и их последствий осуществляется через сочетание игровых и неигровых моментов; распределение функций между взрослыми и детьми.

Одним из наиболее эффективных средств формирования произвольности в дошкольном возрасте являются игры с правилами, которые организуют, регулируют действия ребенка, ограничивают его спонтанную, импульсивную активность. Правила игры становятся той «точкой опоры», с которой можно сопоставить свои дей-

ствия, осознать и оценить их. Осознавая правила игры, дети начинают подчинять им свои собственные действия.

В результате складываются предпосылки возникновения познавательной, волевой и эмоциональной саморегуляции.

Дошкольный возраст — тот период, когда закладываются знания, а поэтому именно с этого возраста необходимо заинтересовать, вовлечь ребёнка к этому благому делу, т.к. «... цель познания в том, чтобы знать, почему вещь существует, а не только, что она есть... Природа вещи есть её цель, то ради чего она существует» (Аристотель).

Обоснованы и условия развития основ культуры познания у детей дошкольного возраста в контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (*Формирование познавательных интересов и познавательных действий ребёнка в различных видах деятельности один из принципов дошкольного образования. ФГОС ДО п. 1.4.7.*)

В «эпоху интеллектуальной культуры XXI века» (Н. С. Розов) познание выступает в качестве социального механизма, противостоящего кризисным явлениям и регрессивным линиям в развитии социума (Е. В. Бондаревская). Изменяется и характер человеческого познания: «техногенность» и установка на покорение природы уступают место «техносоциокультурному» познанию гуманитарного и комплексного характера. Состоится ли «эпоха интеллектуальной культуры» — это во многом зависит от современного образования, формирующего личностный потенциал XXI века. Культура познания наиболее интенсивно развивается у ребенка в школьные годы в процессе научно организованной учебно-познавательной деятельности. Однако весь ход физического, психического и социального развития ребенка показывает, что уже к концу дошкольного возраста подготовлена основа для развития культуры познания. Важно своевременно задействовать все уникальные возможности самоценного периода дошкольного детства, когда культура познания находится в «зоне ближайшего развития».

Модель культуры познания ребенка старшего дошкольного возраста представлена как совокупность побудительного, технологического, эмоционально-оценочного, управленческого и смыслового компонентов. Названные компоненты специфически проявляются у ребенка дошкольного возраста.

Побудительный компонент — Представлен потребностью в новых впечатлениях, любознательностью, характерной для детей до 5–6 лет, развитием у дошкольников

познавательного интереса к содержанию познавательной деятельности, её процессу, личностной мотивацией познавательной деятельности детей.

Технологический компонент — Представлен совокупностью средств и способов чувственного познания (восприятие, образное мышление, воспроизводящее и продуктивное воображение, образная память).

Эмоционально-оценочный компонент — Представлен совокупностью средств и способов чувственного познания (восприятие, образное мышление, воспроизводящее и продуктивное воображение, образная память).

Управленческий компонент — Представлен совокупностью средств и способов чувственного познания (восприятие, образное мышление, воспроизводящее и продуктивное воображение, образная память).

Смысловой компонент — Представлен совокупностью средств и способов чувственного познания (восприятие, образное мышление, воспроизводящее и продуктивное воображение, образная память).

Культура познания как качество познавательной деятельности характеризуется единством сознательно поставленной цели, целесообразных способов, средств познания и результата, адекватно отражающего предмет познания. Культура познания как качество личности характеризуется познавательными потребностями и мотивами, личностными смыслами, эмоциональным отношением и способностью личности к произвольному управлению процессом познания.

Дошкольный возраст является благоприятным для формирования природоведческих представлений, для пробуждения потребности в познании окружающих условий, для интегрированного усвоения местных климатических особенностей, конкретных традиций, физико-географических особенностей. Ребенок по своей природе — исследователь. В детском саду уделяется много внимания детскому экспериментированию. Организуется исследовательская деятельность детей, создаются специальные проблемные ситуации, проводится организованная образовательная деятельность, в процессе которой детям доступны различные опыты и эксперименты.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования направлен на формирование общей культуры личности детей, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности.

#### Литература:

1. Веракса Н. Е., Галимов О. Р. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. — М.: 2013 Мозаика — Синтез.
2. Дыбина О. В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром. М., 2002. 437 с.
3. Дыбина О. В. Неизведанное рядом. Опыты и эксперименты для дошкольников. Второе издание, исправленное. — М.: 2013 ТЦ«Сфера»



4. Зубкова, Н. М. Научные ответы на детские «почему». Опыты и эксперименты для детей от 5 до 9 лет [Текст] / Н. М. Зубкова. — М.: Сфера, 2011
5. Зыкова О. А. Экспериментирование с живой и неживой природой. — М.: ЗАО «ЭЛТИ-КУДИЦ» 2013.
6. Кобзева Т. Г. Развитие интереса к познанию истории и культуры родного края в проектной деятельности у детей 5–7 лет.: Волгоград, 2008. 232 с.
7. Михайлова З. А., Бабаева Т. И., Кларина Л. М., Серова З. А. Развитие познавательно — исследовательских умений у старших дошкольников — СПб.: ООО «Издательство »Детство-пресс», 2012.
8. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению [Текст] /А. И. Савенков. — М.: «Ось-89», 2006. — 408 с.
9. Хуторянская А. Д. Картина мира в современной гуманитарной науке // Гуманитарные науки. 2012. № 2. С. 4–17.
10. Интернет-ресурсы: <http://journal-discussion.ru/publication.php?id=1598>

## Формирование здорового образа жизни путём совместного сотрудничества детского сада и семьи

Дьяченко Яна Николаевна, воспитатель;

Свидзинская Оксана Васильевна, воспитатель

МБОУ г. Тольятти «Лицей № 51» Структурное подразделение Детский сад «Реченька»

Здоровье ребёнка с первых дней жизни зависит от того микросоциума, который его окружает. Это обстоятельство налагает на членов семьи, и в первую очередь на родителей, особую ответственность. Часто знания родителей о мерах по сохранению и укреплению здоровья не согласуются с их действиями. Ценностные ориентации относительно значимости здоровья не актуальны и в этой связи не реализованы в повседневной жизни родителей.

Таким образом, дальнейший поиск эффективных способов сохранения и укрепления здоровья дошкольников должен предусматривать повышение роли родителей в оздоровлении детей, приобщении их к здоровому образу жизни, создание традиций семейного физического воспитания. Важное место в решении этих социально значимых задач занимает детский сад, который может выступить в роли своеобразного центра пропаганды здорового образа жизни, воспитания физической культуры семьи, формирования у родителей знаний, умений и навыков по различным аспектам сохранения и укрепления здоровья, как детей, так и взрослых. Лишь при условии совместной целенаправленной деятельности родителей и педагогов может быть обеспечена положительная динамика показателей, характеризующих здоровье детей и их ориентацию на здоровый образ жизни.

Детский сад определяет основные **принципы** в работе с семьей:

1. Единство, которое достигается в том случае, если цели и задачи воспитания здорового ребенка хорошо поняты не только воспитателями, но и родителями, а педагоги используют лучший опыт семейного воспитания.
2. Системность и последовательность работы
3. Индивидуальный подход к каждому ребенку и к каждой семье.

4. Взаимное доверие и взаимопомощь педагогов и родителей

Была выделена и раскрыта **методика** контактного взаимодействия с родителями. Суть ее заключается в следующем:

Доверительное общение не может быть навязано, оно должно возникнуть как естественное желание другой стороны;

Процесс контактирования проходит в своем развитии определенные этапы. Процесс взаимодействия должен развиваться последовательно, а переход в другую стадию возможен только при наличии определенных промежуточных результатов.

Все это указывает на переосмысление и изменение содержания и форм работы с семьей. Из перечисленного выше можно сделать вывод, что оказание реальной помощи родителям становится возможным только при условии взаимодействия, установления доверительных отношений.

1. **Целью** нашей работы стало:

— Повышение педагогической грамотности родителей в вопросах формирования навыков по сохранению здоровья.

2. **Задачи:**

А) обучить родителей приемам эффективного взаимодействия с ребенком с целью сохранения его здоровья и создание в семье здорового нравственно-психологического климата;

Б) оказать конкретную практическую помощь семье в создании условий для сохранения и укрепления здоровья ребенка;

В) привлечь родителей к осуществлению воспитательного процесса, созданию здоровой среды;

Г) расширить спектр средств и способов работы с родителями;

### 3. Предполагаемые результаты:

Для детей:

- 1) Сформированные навыки здорового образа жизни.
- 2) Правильное физическое развитие детского организма, повышение его сопротивляемости инфекциям.
- 3) Улучшение соматических показателей здоровья и показателей физической подготовленности.
- 4) Сформированность гигиенической культуры, наличие потребности в здоровом образе жизни и возможностей его обеспечения.

Для родителей:

- 1) Сформированная активная родительская позиция.
- 2) Повышение компетентности родителей в вопросах физического развития и здоровья.
- 3) Активное участие родителей в жизнедеятельности Детского сада.

Детский сад предлагает следующие **формы работы с семьёй**

#### Развлекательные

Использование досуговых форм способствует тому, что благодаря установлению позитивной эмоциональной

атмосферы родители становятся более открытыми для общения, в дальнейшем педагогам проще налаживать с ними контакты, предоставлять педагогическую информацию

#### Познавательные

формы организации общения педагогов с семьёй предназначены для ознакомления родителей с особенностями возрастного и психологического развития детей, рациональными методами и приемами воспитания для формирования у родителей практических навыков. Основная роль продолжает принадлежать таким коллективным формам общения, как собрания, групповые консультации.

#### Наглядно-информационные

формы организации общения педагогов и родителей решают задачи ознакомления родителей с условиями, содержанием и методами воспитания детей в условиях дошкольного учреждения, позволяют правильнее оценить деятельность педагогов, пересмотреть методы и приемы домашнего воспитания, объективнее увидеть деятельность воспитателя. Папки-передвижки, странички сайта, презентации и т.д.

## Становление ценностей здорового образа жизни у детей дошкольного возраста как проблема формирования культурно-гигиенических навыков

Йотка Галина Борисовна, студент;

Научный руководитель: Аблитарова Алиде Рефиковна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель Крымский инженерно-педагогический университет (г. Симферополь)

*В данной статье автор раскрывает особенности становления ценностей здорового образа жизни у детей дошкольного возраста как проблемы формирования культурно-гигиенических навыков. Определены признаки и понятия здорового образа жизни детей дошкольного возраста, основы валеологического образования в условиях ДОУ.*

**Ключевые слова:** ребенок дошкольного возраста, культурно-гигиенические навыки, здоровый образ жизни, ДОУ

**П**остановка проблемы. Современные модернизационные процессы системы образования России ставят новые требования перед педагогической наукой и практикой, решения задачи разработки инновационных моделей воспитательной и оздоровительной среды дошкольных образовательных учреждений на принципах и закономерностях воспитательного процесса, направленного на формирование гармоничной, конкурентоспособной здоровой личности, способной осознать собственное достоинство, полноценность, неповторимость и общественную ответственность [1, 2].

Проблема формирования здорового образа жизни достаточно тщательно освещается во многих социально-философских, педагогических, социологических, медицинских трудах. Особую актуализацию эта проблематика приобрела во второй половине XX в. как в мире в целом, так и в России в частности. Выполнен ряд экспе-

риментальных исследований по проблеме формирования ценностей здорового образа жизни у детей дошкольного возраста (Н. Денисенко, В. Иванашко, С. Юрочкина). Определены условия профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования по воспитанию у детей навыков здорового образа жизни (В. Нестеренко). Именно в этот период накоплен немалый опыт ее решения. Однако, целостного анализа проблема формирования ценностей здорового образа жизни у детей среднего дошкольного возраста в период второй половины XX века в современных научных исследованиях не получила [5, 7].

Проблема формирования здорового образа жизни у детей актуальна в современном обществе, о чем свидетельствуют психолого-педагогические исследования Н. М. Амосова, Я. А. Коменского, Г. С. Шаталовой и др. По мнению Г. М. Коджаспировой, здоровье — это «есте-

ственное состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений; состояние полного телесного, душевного и социального благополучия, наличие у человека достаточного количества энергии, энтузиазма и настроения для выполнения или завершения дела» [3, с. 90].

Здоровье характеризуется биологическим потенциалом (наследственными возможностями), физиологическими резервами жизнедеятельности, нормальным психическим состоянием и социальными возможностями реализации человеком всех задатков (генетически детерминируемых).

Цель статьи — раскрыть и определить особенности формирования культурно-гигиенических навыков у детей дошкольного возраста посредством становления ценностей здорового образа жизни.

Установка на здоровье и здоровый образ жизни, как известно, не появляется у человека сама собой, а формируется в результате определенного педагогического воздействия, поэтому в структуре валеологического обеспечения жизнедеятельности особое значение приобретает педагогический компонент, сущность которого, состоит в обучении здоровью с самого раннего возраста [7, с.34–36].

Специалисты выделяют шесть признаков здоровья:

1. Отсутствие болезни, то есть состояние целостности и свободы от физических и психических заболеваний или болезней.

2. Нормальная функция организма на всех уровнях его организации нормальное течение типичных физиологических и биологических процессов, способствующих индивидуальному выживанию и воспроизводству, причем функции относятся к биологической категории, а нормальность — к статистической.

3. Способность к выполнению основных социальных функций.

4. Полное физическое, душевное, умственное и социальное благополучие, гармоничное развитие физических и духовных сил организма, принцип его единства, саморегуляции, гармоничного взаимодействия всех органов.

5. Динамическое равновесие организма, его функций и факторов окружающей среды, что может означать иммунологическое сопротивление инфекциям, физическую форму, эмоциональную стабильность, адекватные знания о здоровье, стили жизни, эффективный способ справляться со стрессом.

6. Способность приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям существования окружающей среды [5, с. 43].

Понятие «здоровый образ жизни» однозначно не определено: представители философско-социологического направления (П. А. Виноградов, В. А. Пономарчук, В. И. Столярков и др.) рассматривают здоровый образ жизни как глобальную социальную проблему, составную часть жизни общества в целом.

В психолого-педагогическом направлении (Г. П. Аксенов, В. К. Бальсевич, М. Я. Виленский, Р. Дитлс, И. О. Матынюк, Л. С. Кобелянская и др.) здоровый образ жизни рассматривают с точки зрения сознания, психологии человека, мотивации. Имеются и другие точки зрения: например, медико-биологическая; однако, резкой грани между ними нет, т.к. они нацелены на решение одной проблемы — укрепление здоровья индивидуума.

Понятие здоровый образ жизни (ЗОЖ) является концентрированным выражением взаимосвязи образа жизни и здоровья. ЗОЖ объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в наиболее оптимальных для здоровья и развития человека условиях. ЗОЖ выражает определенную ориентированность деятельности личности в направлении укрепления и развития личного (индивидуального) здоровья [3, с. 171].

В ЗОЖ отчетливо должны проступать:

- стремление к физическому совершенствованию,
- достижение душевной, психической гармонии в жизни,
- обеспечение полноценного питания,
- соблюдение правил личной гигиены,
- закаливание организма и его очищение и т.д.

Здоровый образ жизни рассматривается в нашем исследовании как совокупность внешних и внутренних условий жизнедеятельности человеческого организма, основными составляющими которого являются: питание (требования к качеству питьевой воды, сбалансированного объема витаминов, микроэлементов, протеинов, жиров, углеводов), быт (гигиенически-санитарные условия помещения для труда и отдыха), двигательная активность.

Так, например, нарушение принципов рационального питания неизбежно приводит к развитию заболеваний, которые укорачивают человеческую жизнь, делают ее неполноценной, а порой и мучительной. Таким образом, питание — важнейший фактор, определяющий здоровье человека. Каждый образованный человек должен обладать необходимыми сведениями о рациональном питании, веществах, составляющих пищу, об их роли в жизнедеятельности здорового и больного организма. Все это формирует культуру питания и является неотъемлемой частью культуры общества [2, с.31].

Рациональный режим жизни также является одним из важных факторов сохранения здоровья. Нормирование и рациональное чередование различных видов деятельности и отдыха сохраняет высокую работоспособность и здоровье, вырабатывает стереотип деятельности человека. Неправильный распорядок дня или частая его ломка вызывают нарушения здоровья, проявляющиеся в утомлении, нарушении сна, повышенной раздражительности, различных заболеваниях. В задачу построения рационального режима дня входит правильная организация сна, режима питания, смены видов деятельности, чередование труда и отдыха. Рациональный режим дня — это целесо-

образно организованный, соответствующий возрастным особенностям и индивидуальным биологическим ритмам распорядок суточной деятельности. При этом все элементы режима приводятся последовательно в одно и то же время, что способствует выработке стереотипов поведения, повышающих приспособляемость к окружающей среде [2, с.39].

Для осознания здорового образа жизни важны проинформированность и возможность доступа к специальным профилактическим процедурам, которые замедляют естественные процессы старения, наличие надлежащих экологических условий, других составляющих здорового образа жизни, касающиеся преимущественно не только физического и психического, но и социального и духовного здоровья.

Формирование здорового образа жизни — это побуждение к включению в повседневную жизнь индивида различных новых для него форм поведения; полезных для здоровья; изменение, а то и вовсе отказ от многих вредных для здоровья привычек; овладение знаниями, на основе которых можно грамотно безопасно и с пользой для здоровья начать вести здоровый образ жизни, постепенно добываясь, чтобы эти повседневные формы укрепления здоровья стали привычными [8, с. 95].

Управление педагогическим процессом осуществляет педагог, он должен спроектировать учебно-воспитательную работу, организовать сотрудничество семьи и учебного заведения, оперативно контролировать ход процесса и вносить соответствующие коррективы, анализировать достижения, результаты и выявлять недостатки, оперируя определениями, методами, средствами и формами педагогического процесса [3, с.72].

Актуальность проблемы валеологизации образования требует от педагогов комплексного подхода к оздоровительно-воспитательному процессу в ДООУ, который предполагает не только нормативный подход к физическому совершенствованию детей и укреплению их здоровья, но и создание условий для становления физкультурной, валеологической, гигиенической образованности дошкольников, обусловленной формированием у них мотивации здоровья валеологического воспитания — осознанное отношение к здоровью и жизни, знаний о здоровье и умений оберегать, поддерживать и сохранять его, а также самостоятельно и эффективно решать задачи, связанные со здоровым образом жизни, безопасным поведением, оказанием элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи [4, с.53].

#### *Литература:*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 года № 1155, зарегистрирован в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) режим доступа: [//www.firo.ru/?page\\_id=11678](http://www.firo.ru/?page_id=11678)
2. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА\$СИНТЕЗ, 2014. — 334с.

Одним из основных компонентов валеологического образования в ДООУ является комфортность в общении ребенка и педагога, творческое содружество детей и педагогов в нахождении путей решения проблемы, познание через игру, решение проблемно-творческих задач разного уровня сложности, подготовка детей к верному самоопределению в любой жизненной ситуации, опирающемуся на опыт самопознания и культурно-исторический опыт.

Цель валеологического образования: введение в работу учреждений ДООУ системы формирования общей валеологической культуры на основе психолого-педагогической, медицинской диагностики, адекватной коррекции, реабилитации психофизического здоровья детей, повышения резервных возможностей организма [4, с.16].

Большую роль в решении этой задачи играют дошкольные образовательные учреждения, которые, являясь первой ступенью общей системы образования, обязаны обеспечить охрану жизни и укрепление здоровья детей, их всестороннее развитие, сделать счастливым детство каждого ребенка [1]. В последние годы одной из ведущих стала идея валеологизации образования, согласно которой здоровье детей рассматривается как приоритетная ценность, цель, необходимое условие и результат успешного педагогического процесса.

**Выводы.** Здоровье детей в процессе их развития способно не только сохраняться или наращиваться, но определенным образом строиться и перестраиваться. Поэтому в рамках валеологии детства наиболее актуальной является задача развития у детей осознанной потребности в здоровье и становлении практических навыков ведения здорового образа жизни. В связи с этим актуальной становится проблема формирования валеологической культуры дошкольников. Учитывая реальность настоящей и объективной закономерности педагогики, валеологическое воспитание должно быть глубоко национальным, т.е. базироваться на культурном опыте народа, его традициях, обычаях, обрядах и формах социальной практики.

Организация воспитательной и образовательной работы в дошкольном учреждении должна быть направлена на то, чтобы дети овладели глубокими знаниями, общеучебными умениями и привычками, сохранили и укрепили здоровье. Достижение этой цели возможное при условии учета возрастных особенностей дошкольников, соблюдение гигиенических требований.

Многолетний опыт оздоровительной работы показал, что кроме создания благоприятных условий для развития здорового ребенка, необходимо сформировать у дошкольников новый пласт знаний по валеологии.

3. Аверина И. Е. Физкультурные минутки и динамические паузы в ДОУ. М., 2007. — 144с.
4. Алямовская, В. Г. Как воспитать здорового ребенка / В. Г. Алямовская. — М.: 1993. — 122с.
5. Воробьева, М. Воспитание здорового образа жизни у дошкольников / М. Воробьева // Дошкольное воспитание. — 1998. — № 7. — С. 5–9.
6. Шукшина с. Е. Я и мое тело: Пособие для занятий с детьми с практическими заданиями и играми. — М.: Школьная пресса, 2004. — 148с.
7. Шукшина с. Е. Я и мое тело: Программа занятий, упражнения, дидактические игры. Методическое пособие для педагогов, воспитателей, родителей. — М.: Школьная пресса, 2009. — 296с.

## Создание предметно-развивающей среды в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи

Кудрина Любовь Владимировна, воспитатель;

Кислинская Наталья Петровна, воспитатель;

Панфиленко Галина Ивановна, учитель-логопед

МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 31 »Журавлик» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В настоящее время согласно требованиям, Федерального государственного образовательного стандарта развивающая предметно-пространственная среда создается для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов.

Для выполнения этой задачи развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной, должна соответствовать индивидуальным, возрастным и гендерным особенностям воспитанников.

Итак, вас приветствуют воспитатели группы компенсирующей направленности.

Развивающее пространство нашей группы организовано так, чтобы каждый ребёнок имел возможность упражняться, играть, наблюдать. Обстановка группы позволяет предусмотреть чередование специально организованных занятий и свободной деятельности детей, способствует реализации режима двигательной активности.

Создавая коррекционно-развивающую среду группы, мы стремились к тому, чтобы окружающая обстановка была комфортной, эстетичной, подвижной, вызывала стремление участия детей во всех видах деятельности (игровой, познавательной, театральной)

Образовательное пространство группы оснащено достаточным количеством материалов для игр и исследований, что позволяет детям найти себе дело и занятие по душе совместно со сверстниками и индивидуально.

Интерьер группового помещения оформлен в соответствии с санитарно-гигиеническими требованиям. Группа хорошо освещена, мебель для организованной совместной деятельности подобрана по росту детей, промаркирована. Мебель нашей группы укреплена к стенам или полу. Так же интерьер соответствует пожарной безопасности, во всех помещениях нашей группы есть противопожарные датчики.

Игрушки соответствуют не только педагогическим, но и санитарно-гигиеническим требованиям и требованиям безопасности.

В группе выделены различные центры, которые доступны детям. а в зоне образовательной деятельности используются мебельные комплекты — столы и стулья, доска, на которой можно при помощи магнитов расположить различные наглядные пособия. Пространство группы трансформируется в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей. Столы, стульчики можно перемещать по группе, это позволяет организовать максимальное пространство для игр и развития детей.

Потребность в движении для детей нашей группы является важной задачей при организации предметно-развивающей среды. Для этого в раздевалке был создан **физкультурный центр**, который пользуется популярностью у детей, поскольку реализует их потребность в самостоятельной двигательной активности. Здесь дошкольники могут выполнять разные виды движений: прыжки с продвижением по извилистой дорожке, подлезание под дугу, игры с мячом, метание в цель. В этом центре имеется различное оборудование: мячи, обручи, мешочки, набитые песком, массажные коврики, разноцветные ленточки с колечками, атрибуты для проведения подвижных игр. Некоторые пособия, сделаны руками воспитателей и родителей.

Создание **мини-музея «В гостях у сказки»** — стало неотъемлемой частью развивающей среды нашей группы. Он помогает детям более подробно узнавать мир сказок, знакомиться с русским фольклором, способствует развитию речи, воображению, мышлению, творческих способностей, коммуникабельности детей. В мини музее происходит знакомство детей с различными видами театра, (пальчиковый театр, театр на руке, театр-пирамидка, настольный театр, театр игрушек). Каждый ребенок может выбрать именно тот театр, который ему наиболее близок

и удобен. А встреча с куклой помогает детям расслабиться, снять напряжение, создать радостную атмосферу.

**Центр науки и природы** состоит из 2 уголков:

**уголка природы** (для развития экологически грамотного, бережного отношения к живой и неживой природе. В уголке природы ухоженные растения по возрасту. Здесь представлены календарь природы, дидактические игры, тематические альбомы по временам года, красная книга, альбом домашние и дикие животные).

**и уголка познавательно-исследовательской деятельности** (для проведения элементарных опытов, экспериментов). Для развертывания этой деятельности предложено оборудование — мерные кружки, песочные часы, пробирки, формочки, нестандартные мерки; различный природный и бросовый материал, деревянные палочки. Представлены материалы для проведения опытов с водой, воздухом, магнитами, есть коллекция бабочек, семян, камней, полезных ископаемых Белгородской области.

Центр «Учимся конструировать» содержит различные виды конструкторов (пластмассовые, деревянные, магнитные), способствует развитию детского творчества, конструкторских способностей. Любой конструктор дети легко перемещают в удобное для них место: на ковер, на стол. Дети, особенно мальчики, с удовольствием занимаются постройками, обыгрывая их, комбинируя с другими видами деятельности.

**Центр «Здоровье и безопасность»** очень привлекает наших мальчиков. Он оснащен необходимыми атрибутами к сюжетно-ролевым играм, занятиям для закрепления знаний правил дорожного движения. Это всевозможные игрушки — транспортные средства, светофор, фуражка милиционера, жезл регулировщика, макет улицы, дорожные знаки. В наличии есть много настольных игр, для закрепления дорожных знаков, для изучения правил дорожного движения, для разрешенных ситуаций на дороге.

**Центр «Будем говорить правильно».** Речевая развивающая среда — это, особым образом организованное окружение, наиболее эффективно влияющее на развитие разных сторон речи наших детей. В этом центре используются: настольно — печатные игры для формирования фонематического слуха, для обучения грамоте. Очень много дидактического материала для развития мелкой моторики: это буквы и кубики, сделанные из различных материалов для тактильной чувствительности; фасоль, крупа, камни, ракушки, пуговицы для ощупывания, для выкладывания букв и рисунков из них, различные виды мозаики, представляющие возможность нашим воспитанникам действовать индивидуально.

У нас накоплен и систематизирован разнообразный практический материал для организации речевых игр: пособия для проведения артикуляционных упражнений, материалы для рассказывания, разнообразные дидактические, настольно-печатные игры, игры для развития мелкой моторики рук.

В центре представлены картотека словесных игр; речевые игры, дидактические игры; подборка стихов, за-

гадок, пословиц на разную тематику; картинки по лексическим темам, разрезные картинки, сюжетные картинки для составления рассказов; игры на развитие мелкой моторики, шнуровки, печатные игры, кубики, пособия для развития дыхания.

**Центр художественного творчества** оснащен необходимым материалом для продуктивной и творческой деятельности детей (листы бумаги и альбомы, кисти, краски, карандаши, фломастеры, разноцветные мелки, трафареты, пластилин, доска для рисования мелками, подставки для работы с пластилином, баночки для воды). В распоряжении детей находятся также акварель, гуашь. Все доступно и безопасно, дети свободно пользуются названным материалом. Здесь они в свободное время рисуют, лепят, выполняют аппликационные работы.

**Центр «Наша библиотека»** Здесь находятся необходимые материалы, стимулирующие развитие социальных интересов и познавательной активности детей. Детские энциклопедии, книги стоят на полке и доступны для детей. Иллюстрированные издания о животном и растительном мире планеты, детские журналы, альбомы — доступны для рассматривания, для раскрашивания, для игр.

Книжный уголок — это ступень к знаниям, объединению семьи, а также развивает: речевое общение, литературную речь; учит добру, дружбе, сопереживанию, взаимопомощи. Знакомит детей с детскими писателями, с народным устным творчеством.

**Центр «Учимся строить»** В нашей группе уголок строительного конструирования пользуется наибольшим спросом у наших мальчиков, в нем представлены разные виды конструкторов, крупногабаритный деревянный конструктор, большой конструктор лего, мелкий конструктор лего. Этот уголок позволяет детям нашей группы комфортно чувствовать себя, радостно и интересно проводить время в любимом уголке.

**Центр математического развития:** интеллектуально — познавательная зона дает пищу для ума и эмоций. Логико-математические игры (блоки Дьенеша, «Копилка цифр», «Палочки Кюэйнера», лото, разрезные картинки — помогают интеллектуальному развитию внимания, памяти, мышления, развивают пространственные представления. В центре имеется раздаточный счетный материал, комплекты цифр, математических знаков, геометрических фигур, счетного материала для магнитной доски, набор объемных геометрических фигур, счетные палочки.

**Центр «Наша Родина — Россия»** создан для формирования чувства любви к родному городу, к России, привязанности к родной земле, своему народу. Детям доступны для рассматривания, для удовлетворения познавательных интересов следующие предметы центра: портрет президента России, российский флаг, флаг города Старого Оскола, куклы в русском костюме, глиняные игрушки местных мастеров, изделия народных промыслов России, Старого Оскола, альбомы и наборы открыток с видами родного города, города Белгорода, глобус, карта мира, альбомы «Наш город».

**Центр сюжетно-ролевой игры.** В распоряжении детей находятся такие игры, как «Фабрика игрушек», «Мы фермеры», «Библиотека», «Консервный завод», «Поход в лес», «Стадион», «Дог-шоу», «Путешествие на батискафе», «Полет в космос» и др. Атрибуты к играм подобраны так, чтобы создать условия для реализации интересов детей в разных видах игр. Эстетичность и современность материалов вызывают у детей желание играть, позволяет комбинировать различные сюжеты, создавать новые игровые образы.

#### Литература:

1. Нищева Н. В. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с тяжёлыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) от 3 до 7 лет. «Детство-Пресс», 2015.
2. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации. /Сост. Нищева Н. В. — СПб, 2007.

Организованная таким образом предметно-пространственная среда в группе компенсирующей направленности создаёт возможности для успешного устранения речевого дефекта, преодоления отставания в речевом развитии и позволяет ребёнку проявлять свои способности не только на занятиях, но и в свободной деятельности, стимулирует развитие творческих способностей, самостоятельности, инициативности, помогает утвердиться в чувстве уверенности в себе, а значит, способствует всестороннему гармоничному развитию личности.

## Патриотическое воспитание детей как психолого-педагогическая проблема дошкольного образования

Новосёлова Оксана Павловна, студент

Крымский инженерно-педагогический университет, Керченский филиал

Научный руководитель: Аблитарова Алиде Рефиковна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
Крымский инженерно-педагогический университет (г. Симферополь)

*Статья посвящена проблеме патриотического воспитания детей дошкольного возраста в условиях детского сада и семьи. В данной статье автор уточняет и раскрывает основные понятия патриотического воспитания детей. Автор приходит к выводу, что именно в дошкольном детстве.*

**Ключевые слова:** *ребенок дошкольного возраста, патриотическое воспитание, основы патриотического воспитания, любовь к Родине*

**П**остановка проблемы. Патриотизм олицетворяет любовь к своему Отечеству, неразрывность с его историей, культурой, достижениями, проблемами, притягательными и неотделимыми в силу своей неповторимости и незаменимости, составляющими духовно-нравственную основу личности, формирующими ее гражданскую позицию и потребность в достойном, самоотверженном, вплоть до самопожертвования, служении Родине.

Важной психолого-педагогической проблемой сегодняшнего дня является патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. Уже с детства человек должен любить свою Родину, гордиться своей национальной принадлежностью, знать родной язык, любить родной край, увлекаться его культурой и историей. Ведь если все лучшее заложить в дошкольном возрасте, который является наиболее сензитивным периодом для воспитания высоких социально-нравственных чувств и качеств детей, для которых характерны податливость, известная внушаемость, доверчивость, склонность к подражанию

и огромный авторитет взрослого, это останется с ними на всю жизнь.

Особенности воспитания патриотизма у старших дошкольников — это воспитание положительного отношения детей к истории и современности родного края, к людям, его населяющим, его культуре и традициям, к своей Родине.

Патриотическое воспитание детей является одной из основных задач учреждения дошкольного образования. Это сложный педагогический процесс, в основе которого лежит развитие нравственных чувств.

По мнению С. А. Козловой, патриотическое воспитание детей дошкольного возраста — это целенаправленный процесс педагогического воздействия на личность ребенка с целью обогащения его знаний о Родине, воспитание патриотических чувств, формирование умений и навыков нравственного поведения, развитие потребности в деятельности на общую пользу. Педагог Л. Е. Никонова дает такое определение патриотическому воспитанию — это

процесс освоения наследия традиционной отечественной культуры, формирование отношения к стране и государству, где живёт человек. Исследователь И. Ф. Харламов рассматривает патриотизм как взаимосвязанную совокупность нравственных чувств и черт поведения, включающую любовь к Родине, активный труд на благо Родины, следование и умножение трудовых традиций народа, бережное отношение к историческим памятникам и обычаям родной страны, привязанность и любовь к родным местам, стремление к укреплению чести и достоинства Родины, готовность и умение защищать ее, воинскую храбрость, мужество и самоотверженность, братство и дружбу народов, нетерпимость к расовой и национальной неприязни, уважение обычаев и культуры других стран и народов, стремление к сотрудничеству с ними [5].

**Цель статьи** — раскрыть проблему патриотического воспитания детей дошкольного возраста через призму образовательных стандартов.

Целью патриотического воспитания является сформированность основ патриотизма как нравственного качества личности, развитие в личности высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление личности, обладающей позитивными ценностями и качествами, способной проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества; воспитание убежденного патриота, любящего свою Родину, преданного Отечеству, готового служить ему своим трудом и защищать его интересы.

Патриотизм можно определить как такое нравственное качество человека, которое выражается в его любви и преданности своей родине, осознании ее величия и славы и переживании своей духовной связи с ней, в потребности и стремлении в любых условиях беречь ее честь и достоинство, практическими делами укреплять ее могущество и независимость.

Следует, однако, более детально уяснить содержание патриотизма. В частности, патриотизм включает в себя: чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; уважительное отношение к родному языку; заботу об интересах родины; проявление гражданских чувств и сохранение верности родине; гордость за ее социальные и культурные достижения; отстаивание ее свободы и независимости; уважительное отношение к историческому прошлому родины и унаследованным от него традициям; стремление посвящать свой труд, силы и способности расцвету родины [3].

Но патриотическое чувство не возникает у людей само по себе. Это результат длительного целенаправленного воспитательного воздействия на человека, начиная с раннего возраста, который формируется под влиянием образа жизни, воспитательной работы в семье и дошкольном учреждении, в школе, в трудовом коллективе.

Отечественный педагог В. А. Сухомлинский утверждал, что детство — каждодневное открытие мира и поэтому надо сделать так, чтоб оно стало, прежде всего, познанием человека и Отечества, их красоты и величия. Базовым

этапом формирования у детей любви к Родине следует считать накопление ими социального опыта жизни в своем городе (селе, поселке), усвоение принятых в нем норм поведения, взаимоотношений, приобщение к миру его культуры [5]. Любовь к Отчизне начинается с любви к своей малой родине — месту, где родился человек. Сегодня как никогда становится ясно, что без воспитания патриотизма у подрастающего поколения ни в экономике, ни в культуре, ни в образовании нельзя уверенно двигаться вперед, так как наше будущее должно иметь свою духовно-нравственную основу, свой духовно-нравственный стержень — Любовь к Отечеству, к своей Родине. С раннего возраста человек начинает осознавать себя частицей своей семьи, своей нации, своей Родины. Поэтому именно с дошкольного возраста следует воспитывать в детях чувство достоинства и гордости, ответственности и надежды, раскрыть им истинные ценности семьи, нации, Родины.

Период дошкольного возраста по своим психологическим характеристикам наиболее благоприятен для воспитания патриотизма, так как дошкольника отличает доверие взрослому, ему присуща подражательность, внушаемость, эмоциональная отзывчивость, искренность чувств. Знания, впечатления, пережитые в детстве, остаются с человеком на всю жизнь.

За последнее время всё большее распространение приобретает взгляд на патриотическое воспитание как на важнейшую ценность, интегрирующую не только духовно-нравственный, идеологический, военно-исторический компонент, но и социально-культурный, гражданственный.

Современные понятия «патриотическое воспитание» связывают сознание человека с эмоциями на проявления воздействий внешней среды в месте рождения данного индивида, его воспитания, детских и юношеских впечатлений, становления его как личности. Вместе с тем организм каждого человека, как и организмы его соотечественников, сотнями, если не тысячами нитей связан с ландшафтом его обитания с присущим ему растительным и животным миром, с обычаями и традициями данных мест, с образом жизни местного населения, его культурно-историческим прошлым, родовыми корнями.

В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан РФ» (2010 г.) дано следующее определение патриотического воспитания: это систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

В концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации цель патриотического воспитания это — развитие в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления



государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития.

Реализация задач патриотического воспитания граждан Российской Федерации осуществляется через более частные задачи с учетом специфики субъектов и объектов воспитания, условий, в которых оно проводится, особенностей их решения в экономической, социальной, правовой, политической, духовной и других сферах.

Решая задачи патриотического воспитания, педагог должен строить свою работу в соответствии с местными условиями и особенностями детей, учитывая следующие принципы:

- «позитивный центризм» (отбор знаний, наиболее актуальных для ребёнка данного возраста);
- непрерывность и преемственность педагогического процесса;
- дифференцированный подход к каждому ребёнку, максимальный учёт его психологических особенностей, возможностей и интересов;
- рациональное сочетание разных видов деятельности, адекватный возрасту баланс интеллектуальных, эмоциональных и двигательных нагрузок;
- деятельностный подход;
- развивающий характер обучения, основанный на детской активности [2, с. 14].

Более полно и в комплексе задачи патриотического воспитания вобрала в себя Региональная программа «Крымский венок», целью которой является — воспитание у ребенка уважения к родителям, их культурной самобытности, языку и национальным ценностям страны проживания и страны происхождения, к культурам, отличиям от его собственной; подготовка ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, терпимости, дружбы между всеми народами, этническими, национальными и религиозными группами.

Патриотические чувства закладываются в процессе жизни и бытия человека, находящегося в рамках конкретной социокультурной среды. Зарождение этих чувств начинается уже в дошкольном возрасте. В. А. Сухомлинский утверждал, что детство — каждодневное открытие мира и поэтому надо сделать так, чтобы оно стало, прежде всего, познанием человека и Отечества, их красоты и величия. Основа патриотического воспитания, воспитания любви к родной земле, к Родине — это введение растущего человека в поле родной культуры, в духовную атмосферу того места, с которого начинается его судьба.

Итак, мир взрослых и сверстников, мир культуры представлены во внутреннем мире ребенка, который интенсивно развивается под влиянием разнообразных видов деятельности. В связи с этим большое значение для формирования начал патриотизма у детей дошкольного воз-

раста приобретает как собственная, так и совместная с взрослым активность [35].

Таким образом, к старшему дошкольному возрасту у детей увеличивается общая произвольность поведения на основе активного развития волевых процессов. Развивается способность сдерживать непосредственные побуждения, подчинять свои поступки выдвигаемым требованиям. Деятельность ребенка начинает определяться общественными целями. Складываются действенные отношения к родине, проявляющиеся в умении заботиться о родных и близких людях, делать нужное для других, беречь то, что создано трудом человека, ответственно относиться к порученному делу, бережно обращаться с природой. Кроме того, в этом возрасте у ребенка появляется соподчинение мотивов, на основе чего формируются общественные мотивы различных видов деятельности. Это имеет большое значение для воспитания патриотизма у дошкольников, поскольку появление социальных мотивов деятельности является основой развития нравственных качеств личности.

**Выводы.** Следовательно, воспитание патриотизма как интегративного нравственного качества личности должно осуществляться комплексно через развитие и обогащение эмоциональной, когнитивной и мотивационно-потребностной сфер психики дошкольника.

В воспитании дошкольников большое значение имеет пример эмоционального отношения взрослых к действительности. От богатства проявлений чувств взрослых зависит эмоциональное восприятие детьми того или иного явления действительности.

Отечественные психологи подчёркивают важность возникновения ростков патриотизма, которые составляют «прошлый опыт» человека, опыт чувств, отношений к окружающей действительности. Если ребёнок в детстве испытал чувство жалости к другому человеку, радость от хорошего поступка, гордость за своих родителей, уважение к трудящемуся человеку, восхищение подвигом, подъём от соприкосновения с прекрасным, он тем самым приобрёл «эмоциональный опыт», «фонд эмоциональных переживаний», который будет иметь громадное значение для его дальнейшего развития. Тем самым будут «проторены пути для ассоциаций эмоционального характера», а это является основой, фундаментом более глубоких чувств, условием полноценного эмоционального развития человека.

Вместе с тем отечественные психологи утверждают, что нравственные чувства не могут возникнуть путём естественного вызревания. Их развитие зависит от средств и методов воспитания, от условий, в которых живёт ребёнок. При целенаправленном воспитании чувства ребёнка гораздо богаче, разнообразнее и проявляются они раньше, чем у детей, не получивших правильного воспитания.

#### Литература:

1. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма Министерства образования и науки Российской Федерации. / Сост. Т. Цветкова. — М.: Сфера, 2016. — 96 с.

2. Александрова Е.Ю., Гордеева Е.П. Система патриотического воспитания в ДОУ.— Волгоград «Учитель», 2007.— 200с.
3. Алешина Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников / Н.В. Алешина.— М.: ЦГЛ, 2005.— 256 с.
4. Алябьева Е.А. Тематические дни и недели в детском саду / Е.А. Алябьева.— М.: Творческий Центр Сфера, 2007.— 64 с.
5. Андреева Н.Ф. Планирование работы по патриотическому воспитанию в ДОУ/ Н.Ф. Андреева// Управление ДОУ.— 2005.— № 1.— С. 16–24.

## Роль художественной литературы в нравственно-трудовом воспитании детей

Тайбарей Надежда Васильевна, воспитатель высшей квалификационной категории  
МБДОУ № 46 Детский сад «Калинка» г. Северодвинска (Архангельская обл.)

Чувство Родины... Оно начинается с отношения к семье, к самым близким людям — матери, отцу, бабушке, дедушке. Это корни, связующие его с родным домом, с ближайшим окружением. Чувство Родины начинается с восхищения тем, что видит перед собой малыш, чему он изумляется и что вызывает отклик в его душе. И хотя многие впечатления еще не осознаны им глубоко, но пропущенные через детское восприятие, они играют огромную роль в становлении личности.

У каждого народа свои сказки, и все они передают от поколения к поколению основные нравственные ценности: добро, дружбу, взаимопомощь, трудолюбие. «Это — первые блестящие попытки русской народной педагогики, — писал К.Д. Ушинский — и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа»

Не случайно К.Д. Ушинский подчеркивал, что «воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным». Он ввел в русскую педагогическую литературу термин «народная педагогика», видя в фольклорных произведениях национальную самобытность народа, богатый материал для воспитания любви к Родине.

Художественное слово вызывает интерес к теме, помогает привлечь внимание детей к той или иной теме. Неназойливое использование художественного слова создает эмоциональный настрой, оживляет образ.

Своей эмоциональностью, образностью, живостью детская книжка заражает детей энтузиазмом труда, пробуждает интерес, уважение к труду, желание подражать героям литературных произведений, подобно им, хорошо трудиться.

Воспринимая художественные произведения, ребенок как бы превращает в своем представлении и воображении литературные образы и ситуации в реальность, а затем переносит полученные впечатления в свою жизнь, отражая их в игре, лепке, и других видах деятельности. В свою очередь, эта активная деятельность стимулирует желание еще раз послушать знакомые произведения (или новое на ту же тему, рассмотреть картинки, т.е. формирует интерес к х/л)

Обобщенный, несущий необходимую нравственную нагрузку, образ возникает в сознании детей, если о пред-

ставителях одной профессии им читают разные произведения, например, о почтальонах — «Почта» и «Почтово-военная» С. Маршака; о пожарных — «Пожар» и «Рассказ о неизвестном герое» С. Михалкова и «Пожарные собаки» Л. Толстого.

Знакомство детей с любой профессией («кто нас лечит», «кто нас кормит», «кто нас учит» — дает возможность показать детям значение каждого вида труда для всех людей, для всей страны).

Хорошими помощниками воспитанию детей уважения к труду хлеборобов, расширению, углублению и систематизации знаний о выращивании хлеба, о машинах, помогающих в этом людям, являются такие художественные произведения: «На дальнем поле» Л. Воронковой, «Все здесь» Я. Тайц, «Хлеб с росой» Г. Виеру, «Большие дела маленького Микия» Ю. Ванга и др.

Чувство благодарности людям, растившим хлеб, усиливают такие строчки из стихотворения Е. Серовой:

«Ветерок спросил пролетая  
От чего ты, рожь, золотая,  
А в ответ колоски шелестят  
«Золотые руки растят».

В этих произведениях раскрывается отношение людей к труду, природе, воспеваются красота и богатство нашей Родины, родного края, рассматриваются взаимоотношения людей в работе.

Эмоционально окрашивают занятия и другие рассказы. Они подчеркивают нравственность труда людей, помогают детям сформировать и выразить свое отношение. Например: рассказ И. Винокурова «Как самолет в поле работает» — на примере сельскохозяйственного труда показана взаимопомощь трудящихся.

Особое воспитательное значение имеют рассказы о героических делах русского народа. Например: проводится беседа по рассказу И. Винокурова «Сквозь буран» — вопросы воспитателя к беседе по рассказу должны помочь детям увидеть и понять нравственную идею произведения «как лётчики помогли врачам спасти больного»

Для бесед, рассказ воспитателя о природе нашей Родины хорошо использовать отрывки из поэтической книги Н. Сладкова «Разноцветная Земля». Не большие рас-

сказы о севере, пустыне, тайге, море, написаны простым, живым, образным языком: «земля наша разноцветная; белая Арктика, седая тундра, зеленая тайга, серебристые степи, желтые пустыни, пестрые горы, голубые озера и реки». Книга эта о красоте разноцветной Земли.

Рассказы воспитателя о природе севера и юга сочетаются с беседами о труде людей, рассматриванием национальных костюмов, предметов быта. Поможет в этом рассказ «Окся — труженица» В. Челинцовой, Н. Емельяновой, П. Воронько «Мальчик Помогай», Р. Кашаускаса «Виноград», А. Барто «Твой праздник».

Для воспитания интереса и любви к Российской армии дети учат стихи о пограничниках, моряках, и других видах войск. Им читают рассказы Л. Кассиля «Твои защитники», М. Исаковского «У самой границы», С. Михалкова «Здравствуй, воин — победитель», А. Митяева «Почему Армия всем родная» и другие рассказы.

Незадолго до 8 Марта целесообразно рассказать детям, что в войне участвовали и женщины. Почитать рассказ Л. Кассиля «Медсестра», рассмотреть иллюстрации к книге и картину А. Худякова «Медсестра» (из серии «Наша Армия»).

Художественные произведения помогают углубить интерес детей и чувство благодарности к людям разного труда. Так, произведения В. В. Маяковского, С. Я. Маршака приобщают ребенка к жизни страны, воспитывают гражданские чувства.

Основная мысль стихотворной повести С. Я. Маршака «Как печатали вашу книгу?» — всё что тебя окружает сделано руками человека. Как много труда затрачено разными людьми, чтобы сделать книгу. Беречь книгу — значит беречь труд людей.

Тема труда в природе, связи человека с природой, умелого и доброго ее использования звучит во многих произведениях русских поэтов. Вспомним известные стихи С. Маршака «Откуда стол пришел?», «Праздник леса» — автор как бы беседует с детьми «что мы совершаем, сажая лес?».

За последние годы наши детские писатели создали значительное количество произведений о труде. Эти произведения помогают воспитывать у детей интерес к труду взрослых, побуждают желание подражать им, учат любить родные места, гордиться достижениями своего народа, ощущать неразрывность с окружающим миром, желание сохранять и приумножать богатство своей страны.

## Коррекция речевых нарушений у детей в процессе познавательно-двигательной деятельности

Труфанова Наталья Анатольевна, воспитатель  
МБДОУ детский сад № 16 «Ивушка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

*Целью данной статьи показать, как специально организованной познавательно-двигательной активностью детей способствовать более эффективной коррекции нарушений устной речи и профилактике нарушений письма.*

**Ключевые слова:** коррекция речевых нарушений, комплексный подход, единое образовательное пространство, взаимодействие специалистов

Полноценная речь ребёнка влияет на гармоничное развитие его личности и является непременным условием успешного обучения в школе. Освоение грамматически правильной речи даёт возможность детям свободно общаться, рассуждать, задавать вопросы, делать выводы, отражать разнообразные связи между предметами и явлениями.

В свою очередь, речевые нарушения отрицательно влияют в той или иной степени на психическое развитие ребёнка. Поэтому в дошкольном возрасте необходимо устранять не только речевые нарушения, но и вести работу по коррекции всех психических процессов.

Для того чтобы добиться стойкости результатов работы по преодолению и профилактике нарушений речи у детей, должны быть объединены усилия всех участников образовательных отношений. Многолетний опыт работы показывает, что эффективной формой взаимодей-

ствия педагогов с семьями воспитанников является организация познавательно — двигательных мероприятий с целью создания оптимальных условий для преодоления речевых нарушений и коррекции эмоциональной сферы детей и, как следствие, их дальнейшей социализации в обществе.

Данная форма взаимодействия позволяет решать четыре блока задач:

Первый блок — создание единого коррекционно-образовательного пространства, которое предполагает:

- Сотрудничество педагогов и родителей, совместное принятие общих целей и задач коррекции речевых нарушений у дошкольников;
- Определение единых требований к ребёнку в ДОУ и дома;
- Согласование путей решения проблем формирования у детей грамотной речи;

— Обобщение и согласование педагогических методов и приёмов на основе изучения воспитательного опыта семьи;

— Ознакомление родителей с коррекционно-логопедическими технологиями и методиками.

Организация познавательно-двигательных мероприятий способствует созданию единой сплочённой команды педагогов, специалистов и родителей, координации их действий.

Второй блок — организация коррекционно-развивающей образовательной среды, которая предусматривает создание комфортной обстановки, стимулирующей речевое развитие воспитанников. С этой целью используются различные пособия для развития мелкой моторики рук (шнуровка «Яблоки на дереве»), фонематического слуха (пособие «Звуковое дерево»), зрительно-моторной координации (коврик «Дорожка следопыта»), уточнения словаря антонимов (большие картонные блоки «Парные кубики»).

Для развития зрительной памяти и самостоятельной игровой деятельности детей используется дидактическая накладка на ширму, служащая перегородкой пространства в группе.

Принцип работы с ней заключается в том, что поставленные логопедом звуки закрепляются воспитателем в течение дня с помощью специально подобранных картинок. Педагог ставит их в прозрачные кармашки и периодически привлекает внимание детей, стимулируя проговаривание закрепляемого звука. Также картинки используются для определения наличия того или иного звука в названии предмета и закрепления обобщающих понятий («фрукты», «овощи», «животные» и так далее).

Для достижения желаемого результата важно учитывать принцип опоры на разные виды анализаторов. Поэтому в ходе мероприятий используются мультимедийные средства обучения, которые позволяют детям выполнять задания, задействовав зрительный и слуховой анализаторы. Также используются для этих целей «Тактильные буквы» с контуром из различных материалов.

#### Литература:

1. Кольцова М. М. 1973 г. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. Москва.
2. Филиппова с. О. 2004 г. Подготовка дошкольников к обучению письму. Влияние специальных физических упражнений на эффективность формирования графических навыков. Санкт-Петербург. 94с.
3. Волкова Г. А. 1985 г. Логопедическая ритмика. Москва.

## Особенности воспитательной работы с дошкольниками с ОВЗ

Фадеева Юлия Александровна, учитель-логопед;

Жилина Ирина Ивановна, воспитатель;

Пестерева Елена Петровна, воспитатель

ГБОУ г. Москвы гимназия № 1590 имени Героя Советского Союза В. В. Колесника

Третий блок — воздействие, направленное на речевые и неречевые психические процессы, активизацию познавательной деятельности воспитанников, успешная коррекция речевых нарушений в ходе проведения познавательно-двигательных мероприятий.

Четвёртый блок — развитие речи посредством разных форм и видов движений.

Овладение сложно координированными физическими упражнениями требует концентрации внимания на выполняемых движениях, быстрой и адекватной двигательной реакции на изменение ситуации.

Наибольшие трудности для детей представляет выполнение движений по словесной инструкции. Из-за недостаточного самоконтроля при выполнении задания возникают затруднения в овладении простейшими навыками самообслуживания. Неловкость движений обнаруживается практически во всех видах деятельности. Учитывая это, необходимо организовать работу по развитию грамотной речи посредством различных форм и видов движений.

Одной только пальчиковой гимнастики недостаточно для решения коррекционных задач. Мероприятия, в свою очередь, посредством специально организованной познавательно-двигательной активности воспитанников способствуют более эффективной коррекции нарушений речи, профилактике нарушений письма.

Как правило, после такой плодотворной совместной работы дети показывают хорошие результаты при выполнении заданий речевой направленности (правильно и быстро собрать букву из частей, придумать слова по заданию и т.д.) и двигательных упражнений, демонстрируя быстрые, точные, согласованные действия.

Таким образом, система совместной работы в форме познавательно-двигательных мероприятий наглядно демонстрирует эффективное взаимодействие всех специалистов ДОУ и родителей, обеспечивающее комплексное сопровождение детей с речевыми нарушениями.

**Д**ети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — это дети, состояние здоровья которых пре-

пятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания.

Нашу группу дошкольников посещают дети с ОВЗ, имеющие различные заключения центральной психолого-педагогической комиссии. Её посещают дети с тяжелыми нарушениями речи, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с различными интеллектуальными нарушениями (задержка психического развития, синдромом Дауна), расстройствами аутистического спектра.

В начале учебного года уровень развития дошкольников оценивается как воспитателями, так и специалистами (учителем-логопедом, педагогом-психологом), чтобы потом провести мониторинг усвоения адаптированной основной образовательной программы ДО каждым из воспитанников.

План изучения ребенка включает такие мероприятия, как:

- беседа с родителями;
- изучение медицинской карты ребенка;
- обследование физического развития;
- обследование психического развития: характеристика детских видов деятельности и познавательных психических процессов, речи.

В нашей образовательной организации нет штатного учителя-дефектолога, поэтому администрация и Служба психолого-педагогического сопровождения Гимназии заключила договор с ГППЦ ДОгМ о предоставлении детям с интеллектуальными нарушениями индивидуальных коррекционных занятий с дефектологом, который в течение учебного года дважды в неделю выезжает к нам.

На каждого воспитанника по результатам обследования в начале учебного года составляется индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ОВЗ.

Модель профессиональной взаимосвязи воспитателей и специалистов (учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре) в работе с ребенком с особыми образовательными потребностями следующая:

Учитель-логопед:

- по результатам диагностики уровня развития импрессивной и экспрессивной речи каждого из детей составляет индивидуальные планы коррекционно-развивающего обучения;
- проводит фронтальные занятия (формирование лексико-грамматического строя речи, развитие фонематического восприятия, подготовка к обучению грамоте, пропедевтика нарушений чтения и письма);
- проводит индивидуальные занятия (постановка правильного речевого дыхания, коррекция звукопроизношения, работа над слоговой структурой слов);
- консультирует педагогических работников и родителей о применении логопедических методов и технологий коррекционно-развивающей работы.

Учитель-дефектолог:

- проводит первичное обследование состояния высших психических функций (восприятия, внимания, памяти, мышления) воспитанников с интеллектуальными нарушениями;

- разрабатывает индивидуальные планы занятий;
- проводит индивидуальные и подгрупповые занятия по формированию ВПФ, познавательной активности детей с интеллектуальными нарушениями;
- консультирует педагогических работников и родителей по вопросам коррекционно-развивающего обучения.

Педагог-психолог:

- проводит психологическое обследование воспитанников с ОВЗ и разрабатывает индивидуальные планы развития каждого ребенка;
- проводит психопрофилактическую и психодиагностическую работу с детьми (в форме индивидуальных и подгрупповых занятий);
- участвует в составлении индивидуальных образовательных маршрутов детей с ОВЗ;
- осуществляет динамическое психолого-педагогическое изучение воспитанников с ОВЗ;
- повышает уровень психологической компетентности педагогов;
- проводит консультативную работу с родителями.

Музыкальный руководитель:

- осуществляет музыкальное и эстетическое воспитание детей;
- учитывает психологическое, речевое и физическое развитие детей при подборе материала для занятий, проведении досугов и праздников;
- использует на занятиях элементы музыкотерапии, логоритмики.

Инструктор по физической культуре:

- осуществляет укрепление здоровья детей;
- совершенствует psychomotorные способности дошкольников.

Воспитатель:

- проводит занятия по образовательным областям АООП (адаптированных общих образовательных программ дошкольного образования, составленных с учетом рекомендаций ЦПМПК);
- организует совместную и самостоятельную деятельность детей;
- воспитывает культурно-гигиенические навыки;
- развивает мелкую и общую моторику;
- организует фронтальную и индивидуальную работу с детьми по заданиям и с учетом рекомендаций специалистов (учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога);
- применяет здоровьесберегающие технологии, создает благоприятный микроклимат в группе;
- консультирует родителей о формировании навыков самообслуживания у детей, об индивидуальных особенностях ребенка, о приемах развития мелкой моторики и др.

Деятельность воспитателей группы направлена на создание оптимальных условий для амплификации развития эмоционально-волевой, познавательной, двигательной сферы, развития позитивных качеств личности каждого ребенка, его оздоровление.

Коррекционно-педагогическое воздействие направлено на преодоление и предупреждение вторичных нарушений развития, формирование компетенций, необходимых для успешной подготовки детей к школьному обучению.

Важнейший этап воспитательной работы с детьми дошкольного возраста — адаптационный период ребенка в группе. Воспитателю требуется быть максимально внимательным к каждому воспитаннику с ОВЗ, учитывать его индивидуальные психологические особенности. На этом этапе воспитатель должен приучить детей к пониманию различных схем и условных знаков, которые эффективно им используются, например, для усвоения последовательности действий при пользовании туалетом, мытье рук, одевании.

Для работы со всеми категориями детей с ОВЗ будут полезны следующие **правила для педагога**:

- 1) давать короткие, четкие и конкретные инструкции.
- 2) подавать учебный материал эмоционально.
- 3) делить работу на более короткие, но более частые периоды. Использовать физкультминутки.
- 4) снизить требования к аккуратности в начале работы, чтобы сформировать чувство успеха.
- 5) предоставлять ребенку возможность выбора.
- 6) поощрять ребенка сразу же, не откладывая на будущее.
- 7) договариваться с ребенком о тех или иных действиях заранее.
- 8) использовать тактильный контакт (элементы массажа, прикосновения, поглаживания).

У большинства детей нашей группы в той или иной степени наблюдается гиперактивность и синдром дефицита внимания. Это, безусловно, приходится учитывать при организации игровой деятельности дошкольников. Ведь у таких детей можно отметить импульсивность, очень высокую активность, неумение подчиняться правилам (заострять внимание на деталях), быструю утомляемость. В игре им трудно дожидаться своей очереди и считаться с интересами других. Поэтому мы включаем этих детей в подвижные коллективные игры поэтапно. Начинать целесообразно с индивидуальных игр и игр в малых подгруппах, и только потом привлекать их к коллективным играм. Желательно подбирать игры с четкими правилами.

Снять излишнюю двигательную активность детей с ОВЗ могут помочь некоторые игры и упражнения, которые полезно знать воспитателю.

#### **Игра «Передай мяч»**

Стоя в кругу или сидя на стульях, дети стараются передать мяч соседу, не уронив его. Можно передавать мяч, стоя спиной друг к другу.

Вариант этой игры: мяч передается под музыку. Как только музыка выключается, мяч «останавливается». Ребенку, у которого оказался мяч, задается вопрос по теме занятия (например, назвать домашнее животное).

#### **Игра «Кричалки — шепталки — молчалки»**

Для игры нужны три сигнальные карточки из разноцветного картона (вырезаны в форме ладошки) — красная, желтая и синяя.

Когда воспитатель поднимает красную ладошку — «кричалку» — дети могут бегать, прыгать, кричать, шуметь; желтую карточку — «шепталку» — можно шептаться, тихо ходить. Если поднята синяя карточка — «молчалка» — детям нужно замереть на месте или лечь на ковер и не шевелиться.

Игру следует заканчивать «молчалкой».

#### **Игра «Запретный номер»**

Заранее оговаривается, что какое-то одно число — например, два — нельзя произносить, вместо этого нужно хлопнуть в ладоши два раза. Дети по очереди вслух называют числа и хлопают, когда нужно сказать «два».

Игра особенно полезна для детей, испытывающих трудности при необходимости сосредоточиться. С помощью этой игры можно потренировать детей в счете, так как часто развитие навыков счета происходит автоматически, «на слух». Другими словами, ребенок может посчитать, допустим, от 1 до 10, но не может сказать, какая цифра стоит между 4 и 6.

#### **Игра «Чайник»**

Играющие хаотично двигаются по кругу, задевают друг друга, но не толкаются. Представляют себя пузырьками воды в чайнике и меняют темп движения в соответствии с указанием ведущего:

«Чайник нагревается: 10 градусов, 20, 30... 100 закипел. Чайник остывает: 90 градусов, 80, 70... 10 — остыл».

#### **Игра «Бездомный заяц»**

Игра способствует развитию быстроты реакции, отработке навыков невербального взаимодействия с детьми.

В игре принимают участие от 3 до 10 человек. Каждый игрок — заяц — чертит вокруг себя мелком круг диаметром примерно 50 см. Расстояние между кругами — один-два метра. Один из зайцев — бездомный. Он водит. Заяц должен незаметно от него (взглядами, жестами) договориться о «жилищном обмене» и перебежать из домика в домик. Задача водящего — во время этого обмена за домик, оставшийся на минутку без хозяина.

Тот, кто остался бездомным, становится водящим.

#### **Упражнение «Маленькая птичка»**

Ребенку в ладошки дают пушистую, мягкую, хрупкую игрушечную птичку (или другого зверька).

Взрослый говорит: «Прилетела к тебе птичка, она такая маленькая, нежная, беззащитная. Она так боится коршуна! Подержи, поговори с ней, успокой ее».

Ребенок берет в ладошки птичку, держит ее, гладит, говорит добрые слова, успокаивает ее, и вместе с тем успокаивается сам.

В дальнейшем можно птичку уже не класть ребенку в ладошки, а просто напомнить ему: «Помнишь, как надо успокаивать птичку? Успокой ее снова». Тогда ребенок сам садится на стульчик, складывает ладошки и успокаивается.

#### **Упражнение «Маленькое привидение»**

Так можно научить выплеснуть накопившийся у агрессивного ребенка гнев в приемлемой форме.

«Ребята! Сейчас мы с вами будем играть роль маленьких добрых привидений. Нам захотелось немного похулиганить и слегка напугать друг друга. По моему хлопку вы будете делать руками вот такое движение (педагог приподнимает согнутые в локтях руки, пальцы напряжены и разведены) и произносить страшным го-

лосом: »У-у-у«. Если буду тихо хлопать, вы будете тихо произносить; если я буду громко хлопать, вы будете пугать громко. Но помните, что мы добрые привидения и хотим только слегка пошутить». Затем педагог хлопает в ладоши. «Молодцы! Пошутили и достаточно. Давайте снова станем детьми!»

#### Литература:

1. Лютова Е. К., Монина ГБ «Шпаргалка для взрослых. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми» — СПб: Изд. «Речь», 2007, 82 стр.

## Организация развивающей предметно-пространственной среды в период адаптации к ДОО детей раннего возраста

Ходеева Светлана Фёдоровна, воспитатель;

Клевцова Марина Николаевна, воспитатель

МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 31 »Журавлик» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Ребёнок переступает порог детского сада. В жизни наступает самый сложный период за все его пребывание в детском саду — период адаптации. Адаптация к детскому саду — тяжёлое время для каждого ребёнка. Это не только процесс привыкания к новой обстановке, к новому режиму дня, к новым отношениям, но и выработка новых умений и навыков. Ведут себя дети в этот период по-разному: одни безутешно плачут, другие отказываются общаться с детьми и воспитателем, третьи реагируют достаточно спокойно. Отрыв от дома и близких ребенку людей, встреча с новыми взрослыми, незнакомыми могут стать для ребенка серьезной психической травмой. Очень важно, чтобы этот переход был плавным, мягким.

Опыт работы с детьми младшего возраста приводит к выводу: к организации развивающей предметно-пространственной среды необходимо относиться более осмысленно, чтобы пребывание малыша в детском саду было наиболее комфортным. Развивающая среда — это единство социальных и природных факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь ребёнка, (т.е. социальная культура общества, собственно это тот мир, в который ребёнок приходит, рождаясь на свет).

Развивающая предметно-пространственная среда должна быть: содержательно насыщенной, развивающей, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной, безопасной, здоровьесберегающей, эстетически — привлекательной.

Вопрос организации развивающей предметно-пространственной среды ДОО на сегодняшний день стоит особо актуально. Это связано с введением нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Создавая развивающую предметно-пространственную среду, учитыва-

лись требования программы, отображая её во всех зонах группы.

Для того, чтобы максимально ускорить и облегчить адаптационный период детей в детском саду, создать эмоционально положительную атмосферу в группе, обеспечить индивидуальное гармоничное развитие ребенка среда должна быть разнообразной, яркой, информативно богатой. Придерживаясь общепринятых принципов построения развивающей среды в группе, продумана организация пространства так, чтобы всегда можно было удивить и заинтересовать вновь поступивших детей. При оформлении развивающей предметно-пространственной среды учтены возрастные особенности и задачи воспитания, принципы гигиеничности, безопасности. Организована предметная среда так, чтобы каждый ребёнок имел возможность свободно заниматься любимым делом.

Богатая развивающая среда необходима ребёнку, но когда малыш расстается с близкими людьми, здесь не до игрушек. Первая задача воспитателя — получить доверие ребёнка, заинтересовать его. И вот здесь уже и начинается развивающая предметно — пространственная среда.

В первый день знакомства предлагается домой фотоальбом «Давайте познакомимся». Его герой — колобок, который живёт в группе и очень ждёт встречи с малышами. Колобок знакомит детей с детским садом: это и музыкальный зал, где можно будет петь песенки, танцевать; и участок с верандой, где играют в песочнице, качаются на качелях; и спортивный зал, где занимаются спортом; и разные игрушки в группе; и кровать, где ждёт куколка или мишутка, чтобы спать; и комната, где моют руки.

В период адаптации в раздевалке встречают детей различные игрушки-забавы. Это промышленные игрушки-забавы: неваляшки, матрешки, заводные игрушки, а также сделанные своими руками: маленькие петушки, курочка-красавица, сорока-белобока, театр игрушек.

По утрам трудно расставаться малышам с родителями. Чтобы этот процесс проходил более спокойно, была сделана книга «Мамочка милая, мама моя...». Это книга с фотографиями мам детей. Дети любят её рассматривать. Они радуются, когда находят своих мам, называют их по имени, рассказывают, какая мама красивая, добрая, что любит делать. Это помогает снять эмоциональное напряжение, раскрепощает их, вызывает желание общаться.

Групповое помещение — это место, в котором ребенок проводит большую часть дня, поэтому работа требовала наибольших усилий. Работа начата с зонирования группы, предлагаемой программой «Детство». В результате были обозначены следующие зоны: игровая (в которую входят зоны сюжетных и строительных игр, игр с транспортом, и с природным материалом), физического развития, творчества, музыкальных занятий, чтения и рассматривания иллюстраций.

Одной из основных потребностей ребенка третьего года жизни является потребность в движении. Чтобы способствовать этому, *зона физического развития*, оснащена оригинальными видами нестандартного оборудования, разнообразным физкультурным инвентарём, масками для подвижных игр, что позволяет детей упражнять в различных движениях, тренировать мышцы, развивать ловкость, меткость, что в полной мере реализует их потребность в двигательной активности. Дети самостоятельно могут выбирать то или иное оборудование для игр, использовать его в других центрах группы.

Особая роль выделена игровой зоне. Игра — основной вид деятельности наших малышей. Яркая, насыщенная зона сюжетных игр создает условия для творческой деятельности детей, развивает фантазию, формирует игровые навыки и умения, воспитывает дружеское взаимоотношение между детьми. Дети очень любят играть в «жилой комнате» и «кухне». Как девочки, так и мальчики с большим удовольствием готовят куклам обед, укладывают их спать, купают, расчёсывают, катают на колясках. Игровая среда пополняется и меняется в зависимости от игровых ситуаций (приобретаются новые игрушки, сменяются наборы кукольной посуды, одежды, дополняются муляжами овощей и фруктов, различными продуктами питания).

Немало усилий было приложено к тому, чтобы вызвать интерес детей к строительным играм, начинать формировать интерес к конструированию. Малышам интересно действовать с деталями строительного материала различными способами: постукивать деталь о деталь, накладывать одну на другую, приставлять, прикладывать. При этом они открывают для себя их физические свойства: форму, величину, цвет и динамические свойства (шарик катится, кубик устойчиво стоит, кирпичик неустойчиво стоит на узкой короткой грани). Дети познают элементарные действия со строительными деталями, запоминают и узнают детали по более характерным признакам и свойствам. В группе имеются как традиционный материал для строительных игр (пласт-

массовый цветной конструктор), так и нестандартный — это обычные губки для мытья посуды, которые являются замечательными «кирпичиками» для построек (они легки, устойчивы, имеют различную фактуру). Все это в достаточном количестве имеется в группе в *зоне строительных игр*.

В *зоне игр с транспортом* собраны технические игрушки, которые пользуются большой популярностью у детей, особенно у мальчишек — это машины — самосвалы, грузовики (в них дети легко могут катать кукол, мягкие игрушки, перевозить детали конструктора), легковые автомобили, каталки. Есть большие машины, на которых могут кататься дети.

Особое удовольствие детям доставляют игры с каштанами, шишками, желудями, камешками, с песком и водой, которые находятся в *зоне игр с природным материалом*. Такие игры имеют большие развивающие возможности, но в период адаптации главным является их успокаивающее и расслабляющее действие. Комплекс «Песок и вода» — это прекрасный посредник для установления контакта с ребенком и если ребенок еще плохо говорит и не может сказать взрослому о своих переживаниях, то в играх с песком все становится возможным. Дети очень любят доставать предметы из воды, переливать воду в различные сосуды, наблюдать, как плавают в воде рыбки, набирать в резиновые игрушки воду и выталкивать её струей. Из песка строят различные постройки, также ищут в песке мелкие предметы, разыскивая в нем игрушку-сюрприз, рисуют на песке. Организация таких игр требует определённых условий, поэтому они проводятся с небольшим количеством детей или в утренние часы, когда надо отвлечь малышей от мамы, или вечером, когда они начинают переживать, что за кем-то из детей уже пришли родители. Проигрывая ситуацию с помощью маленьких фигурок, создавая картину из песка, ребенок освобождается от напряжения и беспокойства.

И хотя в программе игры по сенсорике не выделены в отдельную зону, но важной задачей при организации развивающей предметно-пространственной среды детей младшего возраста является их сенсорное развитие, которое осуществляется в основном в предметной и ориентировочной деятельности, поэтому была выделена *зона сенсорики*. Для развития предметной деятельности и сенсорных способностей подобраны игрушки и пособия, различные по цвету, форме и материалу, из которого они сделаны. Малышам предлагаются различной сложности пирамидки, матрешки из двух — трех частей, различные вкладыши, прищепки основных цветов, сюжетно-дидактическое панно «Домашние животные», «Теремок», игрушки-шнуровки разного вида. Особенно популярностью у детей пользуются стучалки, забивание гвоздиков. Дидактические пособия доступны для детей, они яркие, разнообразные, а также они полифункциональны т.к. при их использовании одновременно решаются задачи по развитию речи, сенсорному развитию и расширяются представления детей об окружающем мире.



Ранний возраст наиболее благоприятен для развития изобразительной деятельности. Главная задача — пробудить в ребенке веру в его творческие способности, заинтересовать, дать ему возможность получать новые впечатления. Разнообразный изобразительный материал находится в свободном доступе, что позволяет развивать у детей интерес к творчеству, формирует эстетическое восприятие, воображение. Малыши любят лепить из воскового пластилина, приобретённого родителями. Он легко разминается, мягкий, пластичный, детали хорошо скрепляются друг к другу. Особое удовольствие доставляет детям рисование восковыми карандашами, фломастерами, маркерами, оставляющими толстые линии на листе бумаги. Маленькие фантазеры создают свои первые шедевры, которые затем демонстрируются родителям. При помощи родителей зона творчества обогащена раскрасками со знакомыми сюжетами сказок и мультфильмов.

Никогда не бывает скучно в зоне музыкальных занятий. Малыши с удовольствием гремят погремушками, шумелочками и маракасами, сделанными из киндер-сюрпризов, играют на барабане, бубнах. Мальчики особенно любят музыкальные рули. В уголке есть музыкальный центр, на котором прослушиваются детские песни, сказки и звуки (дождя, животных, птиц, транспорта). Подобрана фоно-

тека со спокойной музыкой и веселыми детскими песнями. Движения под музыку вызывают у детей бурю положительных эмоций.

Воспитать у каждого ребёнка интерес к чтению, научить его бережно относиться к книге — одна из задач, которую ставит перед собой каждый воспитатель. В зоне чтения и рассматривания иллюстраций привлекают ребят различные яркие книжки, здесь есть и потешки и русские народные сказки и «книжки-малышки», и книги с единым сюжетом, но нарисованные разными художниками-иллюстраторами. Все книги с яркими иллюстрациями, они вызывают у малышей эмоциональный отклик, помогают понять содержание сказки, песенки, потешки, лучше представить внешность героев и их характер. Дети очень любят не только слушать чтение книжек воспитателем, но и просматривать их сами. Изготовлены альбомы с иллюстрациями из любимых сказок и мультфильмов.

При организации развивающей предметно-пространственной среды были учтены требования ФГОС, все основные направления развития ребенка третьего года жизни. Если обстановка в группе будет приближена к домашней, а дети будут ощущать заботу, любовь и тепло наших сердец и с удовольствием бежать в детский сад, то основная задача адаптационного периода будет выполнена.

#### Литература:

1. Воспитание детей раннего возраста. Аксарина, Н.М. — М.: Медицина 2007
2. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации / сост. Н.В. Нищева. — СПб.: Детство-Пресс, 2006
3. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста. Карбанова О.А., Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Рабинович П.Д., Марич Е.М. — М.: Федеральный институт развития образования, 2014.

## Игры спортивного характера как основное средство развития физических качеств детей дошкольного возраста

Шейхбаева Линура Шамилевна, студент

Крымский инженерно-педагогический университет, Керченский филиал

Научный руководитель: Аблитарова Алиде Рефиковна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
Крымский инженерно-педагогический университет (г. Симферополь)

*Статья посвящена проблеме развития физических качеств детей дошкольного возраста посредством проведения и организации игр спортивного характера. Автор статьи методически раскрывает поэтапность проведения спортивных игр, доступных пониманию детей и использованию в практике ДОУ.*

**Ключевые слова:** ребенок дошкольного возраста, игры спортивного характера, развитие, формирование, физические качества, ДОУ

**П**остановка проблемы. Развитие движений детей старшего дошкольного возраста тесно связано со всем

воспитательным процессом детского сада, определяющим общее развитие ребенка, его психических качеств, пове-

дения, направленности интересов. Физическое воспитание детей старшей группы требует особого внимания. Возрастные особенности детей этой группы благоприятны для достижения хорошего физического развития и укрепления здоровья. Старшим дошкольникам доступно овладение новыми сложными формами движений, а также совершенствование некоторых элементов их техники. Дети достигают сравнительно высоких результатов в выполнении движений, способны совершать их в различном темпе, амплитуде, проявляя значительные скоростно-силовые возможности и выносливость. Для оптимального решения задач физического воспитания детей дошкольного возраста в настоящее время особое значение приобретает использование во время прогулок спортивных упражнений и подвижных игр.

Повышению интереса детей к игре и ее результатам способствует внесение элементов соревнования. Введение элементов соревнования воспитывает у детей внимание, выдержку, умение владеть собой.

Цель статьи — определить условия и особенности проведения игр спортивного характера с детьми дошкольного возраста как основного средства развития физических качеств.

Наиболее эффективной формой обучения дошкольников спортивным играм и упражнениям являются организованные занятия на прогулках. Физкультурные занятия являются основной формой обучения детей двигательным навыкам и воспитания физических качеств: быстроты, ловкости, силы, выносливости, гибкости. Учитывая большое значение выносливости в повышении функциональных возможностей организма, ее воспитанию уделяется основное внимание в процессе проведения занятий на воздухе.

Содержание занятий на воздухе строится на программном материале. Сочетание таких занятий с утренней гимнастикой, подвижными играми и спортивными упражнениями на прогулке позволяет полностью освоить программу по развитию движений. Программный материал распределен с учетом особенностей детей каждого возрастного периода, с постоянным нарастанием трудностей как внутри возрастной группы, так и от группы к группе. Занятия на воздухе проводятся при высокой двигательной активности детей, которая достигается благодаря включению в занятие до 5 продолжительных пробежек, использованию фронтального и группового методов организации детей при выполнении основных движений, подбору игр и эстафет. Сохранению высокой работоспособности детей на протяжении всего занятия способствует правильное сочетание нагрузки и активного отдыха: упражнения высокой интенсивности (бег, прыжки, подвижные игры) чередуются с упражнениями низкой и средней интенсивности (ходьба, перестроения, лазанье, метание, упражнения в равновесии). При проведении занятий необходимо не только обучать детей двигательным навыкам и повышать функциональные возможности их организма, но и решать образовательные и воспитательные задачи,

тем более что занятия на воздухе создают для этого благоприятные возможности [1, с. 28].

До начала занятий и в процессе выполнения упражнений дети должны получать сведения о частях тела, направлениях движения, представление о правильной осанке. Они должны знать о пользе занятий на воздухе, значении и технике физических упражнений, о правилах подвижных игр, о нормах личной и общественной гигиены и др. Во время игр и физических упражнений нужно воспитывать у детей решительность, смелость, чувство товарищества, стремление к взаимопомощи, доброе отношение друг к другу. Используя упражнения на выносливость, нужно вырабатывать настойчивость, прививать детям умение преодолевать трудности.

Отличительная черта занятий спортивными играми и упражнениями — их эмоциональность. Положительный эмоциональный тонус является важной предпосылкой здоровья, предупреждает различные заболевания, поддерживает интерес к физическим упражнениям. Во время занятия очень важно определить оптимальное число повторений упражнений, чтобы у детей не возникали вредные привычки, мешающие дальнейшему обучению. Если в качестве подводящего упражнения используется хорошо освоенное ранее движение, то достаточно повторить его всего лишь несколько раз непосредственно перед разучиванием нового двигательного действия [2, с. 34].

Более сложные действия спортивных игр можно разучивать в специально созданных условиях (вне игры). При этом внимание ребенка целесообразно направлять на качество выполнения движения. В дальнейшем можно усложнять условия выполнения действий, подводить детей к более трудным заданиям. Например, упражнения с элементами соревнования можно проводить в следующей последовательности усложнения: в начале обучения соревнования проводятся на точность выполнения действий, а затем — на скорость выполнения движений сначала между отдельными детьми, а в дальнейшем между группами детей. После этого возможно проводить упражнения с элементами соревнования, которые требуют не только точно, но и быстро выполнять движения. Это обеспечивает преемственность и постепенность усложнения условий выполнения, закрепление правильного навыка, помогает избежать однообразной, утомляющей детей дошкольного возраста работы над техникой [3, с. 17].

В процессе обучения спортивным упражнениям и играм чрезвычайно важно обеспечить сознательное освоение действий. Понимание детьми смысла действий ускоряет процесс формирования навыков, способствует умению в последующей двигательной деятельности самостоятельно подбирать эффективные действия и целесообразно их применять. Занятие спортивным играм и упражнениям, как и занятие, обучающее основным движениям, состоит из трех взаимосвязанных частей: вводной, основной и заключительной.

*Спортивные упражнения по сезонам:*

1) в зимний период (декабрь, январь, февраль)

— Катание на санках: оно оказывает большое влияние на физическое влияние и закалку организма ребенка. Вызвать активность, самостоятельность, инициативу помогает окружающая обстановка, содержание игр и упражнений. Дети приучаются проявлять волю, преодолевать трудности и препятствия, помогать друг другу.

Техника катания на санках:

а) Ведение санок. Дети ведут санки взявшись за шнур обеими руками или одной рукой (поочередно). Передвижение осуществляется шагом или бегом, туловище при этом должно быть наклонено вперед.

б) Сидение на санках. Ребенок становится сбоку санок, берет шнур обеими руками, переносит ногу через санки и опускает ее на полоз. Затем садится на середину санок, вторую ногу ставит на другой полоз. Когда ребенок сидит на санках, спина при этом должна быть прямая, смотреть надо вперед.

в) Спуски с горы. Дети должны кататься сидя, ноги при этом должны быть поставлены на полозья. После того, как старшие дети научатся хорошо управлять санками при спуске с горы вниз, можно разрешать спускаться и более сложными способами: лежа на животе, лежа на спине (ногами вперед), стоя на коленях, стоя на санках и держась за шнур. Это способствует совершенствованию движения, развитию координации, ловкости, чувства равновесия и, повышает эмоциональный подъем на занятиях.

г) Торможение. Для торможения ноги следует поставить на снег и пятки прижать к земле, руками нужно держаться за шнур и, легко подтянуть его к себе, слегка отклоняться назад.

д) Повороты. Осуществляются в правую и левую сторону. Для замедления движения перед поворотом применяется торможение обеими ногами. Во время поворота торможение продолжается той ногой, в сторону которой выполняется поворот. Шнур подтягивается руками к себе, при этом следует слегка отклониться назад.

Для детей старших групп уже доступны более сложные действия, которые требуют ловкости и координации движений в свою очередь воспитывают смелость и решительность. Например при спуске с горы можно предложить ребенку попасть снежком в цель, повернуться в сторону в указанном месте, объехать препятствие и т.д.

— Скольжение по ледяным дорожкам: Способствует предупреждению заболеваний, укреплению защитных сил организма, повышению работоспособности, организованности, дисциплинированности, самостоятельности,

активности и проявлению волевых качеств (смелости, решительности, уверенности в своих силах и т.д.).

а) Разбег. Движения рук согласовываются с движениями ног, туловище немного обращается вперед. Руки слегка согнуты в локтях, кисти расслаблены, пальцы легко согнуты, стопа ставится с перекатом с пятки на носок. Скорость постепенно нарастает и достигает предельной величины к моменту отталкивания.

б) Отталкивание. В начале обучения отталкивание осуществляется той ногой, которой ребенку более удобно. На этапе углубленного разучивания целесообразно отталкиваться поочередно, то правой, то левой ногой. Дети обучаются отталкиваться после разбега без замедления темпа и остановки.

в) Скольжение. После разбега и толчка одной ногой другая нога выносится вперед и вес тела переносится на нее. Скольжение осуществляется на обеих ногах без отрыва их от льда. Руки свободно опущены вдоль туловища или выносятся вперед. Скорость скольжения постепенно снижается, и в конце дорожки ребенок начинает бежать короткими шагами.

Физическая культура как часть общечеловеческой культуры может рассматриваться в качестве уникального средства созидания человеком самого себя, своего тела и духа, как способ самовыражения своего внутреннего мира. Физкультурное образование означает не только приобретение различных двигательных умений и навыков, но и развитие эмоционально-волевой сферы человека, формирование этических установок. Занятия физической культурой и спортом воздействуют на все стороны личности, способствуют воспитанию нравственно-волевых качеств дошкольников.

**Вывод.** Таким образом, спортивные игры позволяют преодолевать однообразие стандартных средств физической подготовки. Их набор обычно сводится к типовым физическим упражнениям (подтягиванию, сгибанию и разгибанию рук в упоре лежа на полу, бегу и др.). При таком подходе дети зачастую утрачивают интерес к занятиям физической культурой, относятся к ним как к неизбежному злу. Использование подвижных игр в сочетании с общеразвивающими, гимнастическими, акробатическими упражнениями создает благоприятные условия и для повышения уровня физической подготовленности детей. Игры создают атмосферу праздника, разнообразят учебный процесс, повышают мотивацию физических и спортивных занятий [5, с 67–72].

#### Литература:

1. Адашкявичене Э. Й. Спортивные игры и упражнения в детском саду: Кн. для воспитателя дет. сада. — М., 1992.
2. Дмитриенко Т. И. Спортивные упражнения и игры для детей дошкольного возраста. — Киев, 1983. — 122 с.
3. Дошкольная педагогика. Учеб. пособие для студентов пед. ин-ов. / В. И. Логинова, П. Г. Саморукова, Б. С. Лейкина и др. — М., 1995.
4. Пензулаева Л. И. Физкультурные занятия с детьми 5–6 лет: Пособие для воспитателя дет. сада. — М., 2002.
5. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми разного возраста / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 2003.

## ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

### Отработка здоровьесберегающих технологий в школьном спортивно-оздоровительном центре

Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;  
Панкова Ольга Михайловна, учитель начальных классов;  
Гладкова Наталья Анатольевна, учитель истории  
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Разработка эффективных мер по укреплению здоровья учащихся, создание условий для полезного досуга исключительно важно для современной общеобразовательной школы. Необходимость диктуется ухудшением здоровья учащихся и ростом числа правонарушений среди несовершеннолетних.

Стремясь повлиять на сложившуюся тревожную ситуацию, в нашей школе создан спортивно-оздоровительный центр, который является структурным подразделением школы и осуществляет свою деятельность в соответствии с ее уставом и положением о комплексном спортивно-оздоровительном центре.

Этот центр объединяет и координирует усилия медицинских работников, педагога-психолога, учителей физической культуры, других предметников и классных руководителей в совместной деятельности по обеспечению физического и духовного становления личности учащихся, формированию здорового образа жизни, созданию условий, сохраняющих здоровье всех участников образовательного процесса и обеспечивающих полезный досуг.

Функции и основные направления работы центра обуславливаются потребностями личностно-физического развития членов школьного коллектива, целевыми установками, интересами и возможностями работников школы.

Центр состоит из отделений, которые проводят работу по соответствующим направлениям:

- психологическое и социально-педагогическое — осуществляют изучение воспитательного потенциала семьи, школьного и классного коллективов, окружающего социума, влияющего на формирование здорового образа жизни; организуют деятельность по социальной защите учащихся и членов их семей;

- медицинское и логопедическое — осуществляют мониторинг за состоянием здоровья учащихся, медицинское просвещение педагогических кадров и родителей, оказывают помощь учащимся в решении вопросов по спортивно-оздоровительному досугу;

- организационно-оздоровительное — осуществляет комплектование оздоровительных групп и контроль за реализацией оздоровительных методик; организует научно-

исследовательскую работу и деятельность по повышению квалификации педагогов;

- спортивно-массовое — проводит спортивно-оздоровительные мероприятия развивающего, коррекционного, компенсирующего характера, используя групповые, индивидуальные и массовые формы работы.

На начальном этапе работы центра было сформировано 16 групп из учащихся всех параллелей, отнесенных по состоянию здоровья к подготовительной физкультурной группе, а также имеющих низкий уровень физической подготовленности. Учащиеся данных групп два раза в неделю во внеурочное время занимались ритмической гимнастикой, плаванием, подвижными и спортивными играми, оздоровительной гимнастикой, обучались у психолога основам саморегуляции. Таким образом, увеличился объем двигательной активности учащихся до 136 часов в год (с учетом уроков физической культуры), что способствовало повышению резистентности и общей работоспособности организма.

Систематически осуществлялся медико-педагогический контроль за проведением занятий.

Педагоги проводили исследовательскую работу: формировали банк данных о каждом ученике, вели валеологическую карту, в которой прослеживались результаты тестирования: уровень физического развития и его оценка; уровень физической подготовленности; оценка психического развития.

В процессе работы учителя отрабатывают здоровьесберегающие технологии по профилактике и коррекции нарушений органов зрения, опорно-двигательного аппарата и других отклонений в состоянии здоровья.

В результате работы были достигнуты ощутимые результаты: простудные заболевания по школе составили 49%, а по оздоровительному центру — 15,8%. По уровню физической подготовленности улучшили показатели 27% учащихся.

Учитывая положительную динамику в работе центра, были введены дополнительные факультативные занятия в каждом классе, проводят их квалифицированные специалисты:

- антистрессовая пластическая гимнастика — новое направление массовой оздоровительной физкультуры,

которая обеспечивает единый подход как к физическому, так и нравственному здоровью;

— ритмическая гимнастика — позволяет развивать координацию;

— плавание — способствует закаливанию, формированию осанки, профилактике сердечно-сосудистых заболеваний.

Создано 8 групп внеурочной деятельности для 1–5 классов, где учащиеся ежедневно занимаются физическими упражнениями, преимущественно на свежем воздухе, и осваивают курс «Основы саморегуляции», который помогает понять тесную взаимосвязь физического и психического здоровья и овладеть доступными средствами регуляции как своего психического состояния, так и поведения в целом.

Возобновлены физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного дня — гимнастика до занятий и динамические перемены, на более высоком уровне организуются традиционные спортивные праздники и соревнования.

Реализуется междисциплинарная программа «Здоровье» — целостная образовательная программа, направленная на укрепление здоровья и составленная с учетом возрастных психофизиологических особенностей учащихся и в соответствии с физиолого-гигиеническими нормативами. Как основа деятельности школь-

ников позиционируется усвоение гуманистических форм общественного взаимодействия, духовных и нравственных традиций.

Функционирует клуб «Здоровье» для учителей и «Школа здоровья» для родителей, в которых проводятся консультации по закаливанию в повседневной жизни, единству школы и семьи в вопросах воспитания здорового ребенка. Дополнительные занятия во внеурочное время позволяет на 50% компенсировать дефицит двигательной активности учащихся, более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве, раскрывать духовные и творческие способности и эффективно проводить профилактику асоциального поведения. Таким образом, воплощается в жизнь важнейшая цель дальнейшего развития школы — создание единого образовательного пространства, где учебно-воспитательный процесс выступает как единая система деятельности, направленная на формирование образа выпускника — человека нравственного, обладающего устойчивой системой духовных ценностей. Во главу угла ставится Человек как исследователь и творец, преодолевающий препятствия ради открытия новых горизонтов, новых перспектив, непривычных точек зрения, которые помогут всем нам приблизиться к осознанию многообразия жизни во всех ее формах и сферах, воспитать в себе толерантность и уважение к знаниям и представлениям другого человека.

#### *Литература:*

1. Иванов, И.И. Управление регионом / И.И. Иванов // Региональные эксперименты. — 2010. — № 1. — С. 33–38.

# ДЕФЕКТОЛОГИЯ

## Дополнительные технологии диагностики в работе логопеда

Билетина Татьяна Александровна, учитель-логопед  
МБОУ СОШ № 14 г. Апатиты (Мурманская обл.)

**В** настоящее время специалисты — логопеды должны владеть большим арсеналом диагностических, развивающих, обучающих и корригирующих современных методик, разработка и внедрение их в практику становится приоритетным направлением. На фоне данной задачи в коррекционной педагогике и логопедии продолжает оставаться актуальной проблема выявления, предупреждения и коррекции нарушений речевой деятельности у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи. []

Работая на протяжении значительного времени с детьми, имеющими тяжёлые речевые нарушения, мы пришли к выводу, что традиционное логопедическое обследование (Приложение 2. Инструктивного письма Министерства образования РФ от 14.12.2000) недостаточно информативно для долговременной коррекционной работы. Проведение интегральной диагностики, конечной целью которой является оказание практической помощи конкретному ученику, создаёт более широкое представление о системе базовых предпосылок психического развития ребёнка.

Диагностический инструментарий.

### Инструмент 1

Методика оценки функционального развития и раннего прогнозирования школьного трудностей у детей 6—7 лет. []

Методика включает:

- анализ раннего развития и состояния здоровья ребёнка;
- анализ показателей организации деятельности общего развития;
- анализ «школьно-значимых» показателей функционального развития.

Основная цель обследования — выявление тех детей, у которых наиболее вероятны трудности в процессе обучения чтению, письму, математике; выявление слабых звеньев в развитии, которые требуют специфической и неспецифической коррекции. []

С целью проработки нарушений чтения и письма мы проводим эту диагностику с детьми 6,5—7 лет с осложнённым неврологическим анамнезом и субнормальным уровнем развития речи.

### Инструмент 2

Модифицированная методика нейропсихологической диагностики и коррекции при нарушениях развития высших психических функций у детей. []

Проведение нейропсихологической диагностики позволяет:

- получить описание и анализ клинической картины нарушений психической деятельности ребёнка;
- определить основной фактор (механизм), являющийся причиной нарушений тех или других ВПФ;
- определить зону поражения коры головного мозга;
- вычленить и провести анализ сохранных высших психических функций;
- получить рекомендации по проведению адекватной коррекционно-воспитательной работы. []

Особую ценность для нас эта диагностика представляет в работе детьми младшего школьного возраста V—VII видов обучения, имеющих парциальную несформированность ВПФ (тип «недостаточного развития»).

Известно, что речевая функциональная система основывается на деятельности многих мозговых структур головного мозга, каждая из которых выполняет определённую операцию речевой деятельности. Поэтому, несмотря на некоторую схожесть особенностей отдельных типов «недостаточного» развития, требуется различный подход к построению коррекционно-развивающей работы.

Учитывая законы гетерохронии и асинхронии, предложенная методика открывает возможность для составления индивидуального «профиля развития» ребёнка, указывает направление коррекционной работы, позволяет за счёт сохранных (сильных) психических функций «взрастить» слабые — в течение первых 2—3 лет обучения в школе.

### Инструмент 3

Составление индивидуального латерального профиля учащихся с недостаточным развитием.

#### ШАГ 1

- определение ведущего полушария с помощью комплексного метода (Л. В. Ясман, В. Н. Данюков, 1999).

#### ШАГ 2

- составление профиля латеральной организации (сочетания функциональной асимметрии полушарий, моторной и сенсорной й).

#### ШАГ 3

- использование классификации латеральной организации по П. Деннису для описания индивидуального латерального профиля учащихся.

Известно, что учащиеся различаются определёнными особенностями стратегий познавательных процессов («когнитивными стилями»).

Проведение указанной диагностики помогает определить «стратегию и тактику» коррекционной работы и выявить:

- тип восприятия, понимания и усвоения информации учащимися;
- особенности обучения правополушарных и левополушарных детей;
- психофизиологические особенности детей в стрессовой ситуации;
- индивидуальный показатель стрессустойчивости.

С позиции когнитивной психологии организация обучения предполагает внимательное отношение к индивидуальным познавательным стилям, а не к поиску совершенных методических приёмов.

#### Инструмент 4

«Диагностика состояния готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи».

Задачи диагностики:

- анализ особенностей самостоятельных письменных высказываний учащихся;

#### Литература:

1. Российская Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. — М. Айрис-пресс, 2004.
2. Безруких М. М., Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А. Психофизиология ребёнка. — М., 2005.
3. Корнев А. Н. Нарушение чтения и письма у детей. — СПб.: Речь, 2003.
4. Реброва Н. П., Чернышева М. П. Функциональная межполушарная асимметрия мозга человека и психические процессы. — СПб, Речь, 2004.
5. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. — М.: АРКТИ, 2003.
6. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М.: «Академия», 2002.
7. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизическое сопровождение обучения. — М.: ТЦ Сфера, 2003.
8. Скворцов И. А., Адашинская Г. А., Нефёдова И. В. Модифицированная методика нейропсихологической диагностики и коррекции при нарушениях развития высших психических функций у детей. М., 2000.

## Конспект занятия по обучению грамоте. Тема: Звук и буква «Ч»

Богатырева Алла Вячеславовна, учитель-логопед

ГБОУ г. Москвы гимназия № 1590 имени Героя Советского Союза В. В. Колесника

#### Цель:

1. Продолжить знакомить детей с буквой «Ч»
2. Упражнять в чтении слогов, слов, предложений
3. Закреплять правописание слов со слогами ЧА, ЧУ
4. Развивать фонематический слух
5. Формировать сложные формы звукового анализа и синтеза слов
6. Закреплять навык слогового анализа и синтеза слов
7. Формировать навык анализа структуры предложения
8. Закреплять умение подбирать родственные слова
9. Развивать память, внимание, логическое мышление
10. Закреплять новые словообразования

- описание типологии ошибок;
- выявление причин затруднений и нарушений в порождении письменного текста;
- сравнение уровня готовности школьников во 2–4 классах к овладению письменно-речевой деятельностью учащихся мы проводим в конце 2 класса (диагностический этап) и 4 класса (сравнительный этап).

#### Инструмент 5

Методика раннего выявления дислексии (МРВД) [1]

Проведение этой диагностики в сочетании с традиционным психолого-логопедическим обследованием позволяет выбрать оптимальный вариант обучения (программа, режим) детей, поступающих в школу.

Психологической сущностью новых технологий обучения должно стать планирование учебного процесса от ученика, т.е. психологически-ориентированное обучение.

Таким образом, комплексное использование диагностического инструментария является отправной точкой в разработке индивидуального маршрута развития, текущих наблюдений и сравнений результатов работы.

#### Материал к занятию:

Таблицы для чтения, буквы магнитной азбуки, схемы для моделирования слов, индивидуальные схемы для моделирования предложений, предметные картинки, иллюстрации к игре «Грузовики», «Кормушки для птиц», игра «Лесенка».

#### Ход занятия

1. Организационный момент
- Ребята, давайте вспомним пословицы и поговорки об учебе
- Учить — ум точить
  - Ученье — свет, а не ученье — тьма

- Чтение — вот лучшее учение
- Почитай учителя как родителя
- Хочешь есть калачи, не сиди на печи

Какой звук чаще других повторяется в словах пословиц (звук «Ч»)

На прошлых занятиях мы познакомились со звуком «Ч»

2. Характеристика звука «Ч» по артикуляционным и акустическим признакам

- какой это звук? (согласный, глухой, мягкий звук)
- Какого цвета кружочком или квадратиком мы обозначаем звук «Ч» (кружочком зеленого цвета)

На доску вывешивается картинка — символ мягкого согласного звука.

— Мы знаем, что звук «Ч» всегда мягкий, у него нет брата — твердого звука

3. Сообщение темы занятия

Сегодня на занятии мы продолжим знакомство с буквой «Ч».

На что похожа буква «Ч»

«Ч» — вы правильно решили —

Пишут также, как «4»,  
Только с цифрами, друзья,  
Путать буквы нам нельзя.

4. Чтение слогов

Буква «Ч» непростая, она с характером.

Давайте вспомним, с какими гласными буквами она дружит, а с какими нет

(На доске выстраиваются буквы А, Я, О, У, Ю, И, Ы, Е)  
(Дети подходят к доске, выбирают буквы и читают слоги).

— Запомните: ЧА — пиши с буквой А

ЧУ — пиши с буквой У

5. Чтение слов

Звуко-слоговой анализ и синтез слов

1) Игра «Буква потерялась»

(На плакате напечатаны слова, в которых пропущена одна буква (ч\_й, дач\_))

В этих словах одна буква потерялась. Догадайтесь, какая это буква и прочитайте получившееся слово.

2) Игра «Запоминайка»

Предложить детям прочитать слово и повторить его вместе с предыдущими по памяти (слово закрывается). Например: бочка, точка, кочка.

1 ребенок — бочка

2 ребенок — бочка, точка

3 ребенок — бочка, точка, кочка.

Когда все слова прочитаны и закрыты листом бумаги, логопед задает вопросы:

— вспомните, какое было первое слово, второе, последнее.

3) Игра «Подбег к схеме слово»

На плакате изображены графические схемы слов.

Логопед просит детей подобрать к каждой из них соответствующие слова.

4) Игра «Кормушки для птиц»

На доску вывешиваются картинки с изображением кормушек и графической схемой под каждым рисунком,

а также картинки с изображением птиц: грач, чайка, чижики, чайка.

Логопед просит детей помочь разобраться, из каких кормушек будут клевать зерна эти птички.

5) Игра «Назови ласково»

— Звук «Ч» — нежный

Захотелось ласковых нам слов...

Кто из звуков нам помочь готов?

«Ч» — он самый мягкий звук

Не откажемся мы от его услуг!

Зазвучали ласково словечки,

В них звук «Ч» нашел себе местечко.

Читаем на плакате: чулок — чулочек и т.д. (белка, ваза, цветок, стул, палец, жук, стакан, бык, чашка)

6) Игра «Слово рассыпалось» (слоговой синтез)

Слова рассыпались на части. И эти части называются... (слоги).

— Ребята, помогите собрать слова из слогов.

да-за-ча

та-ча-зай

чок-ба-ка

у-па-чок

са-чу-де

7) Игра «Наборщики»

Ребята, и со словами у нас иногда происходят чудеса.

В одном слове могут «спрятаться» несколько других слов.

Прочитайте это слово: ЧАСТУШКА

Сейчас мы с вами поиграем в игру «Наборщики». Вы пробуете из букв слова «ЧАСТУШКА» составить другие слова (час, скат, сук., туша, тушка, шут, утка, шутка, суша, чашка, ток, тук, стук, каша, Саша, сушка).

Можно провести игру в форме голосования — кто больше придумает слов (получит фишек) — тот победитель.

8) Игра «Волшебная цепочка» («Фокусник») (преобразование слов путем замены букв)

Ребята, помогите мне отгадать ребус.

Были «очки» — стали «дочки».

А теперь сами придумайте, как можно превратить одно слово в другое, заменив всего одну первую букву (звук). И тогда можно получить «Волшебную цепочку».

Дочки — бочки — почки — точки — кочки — ночки — мочки.

Работа на доске.

Отгадайте загадку.

Ног нет, а хожу,

Рта нет, а скажу:

Когда спать, когда вставать

Когда работу начинать.

Мы ходим ночью, ходим днем,

Но никуда мы не уйдем.

Мы бьем исправно

Каждый час.

А вы, друзья, не бейте нас!

6. Физминутка

«Часы»

Тик-так, тик-так-



Все часы идут вот так:

Тик-так.

(Наклоните голову то к одному, то к другому плечу)

Смотри скорей, который час:

Тик-так, тик-так, тик-так.

(Раскачивайтесь в такт маятника)

Налево — раз, направо — раз.

Мы тоже можем так,

(Ноги вместе, руки на поясе.)

(На счет «раз» голову наклоните к правому плечу, потом — к левому, как часики)

Тик-так, тик-так.

7. Закрепление умения подбирать родственные слова.

Игра «Лесенка»

Вы должны спускаться по лесенке, придумывая и записывая слова, которые начинаются с буквы «Ч».

С каждой ступенькой слово становится длиннее на одну букву. Все слова являются родственными.

ЧАС

ЧАСЫ

ЧАСОК

ЧАСИКИ

8. Чтение рассказа. Вопросы по содержанию рассказа.

**Мячик.**

**На столе стояли чашка и чайник. Мальчик играл в мячик. Мячик попал в чайник. Чайник упал и разбился. Мальчик заплакал. Мама вошла и сказала: «Нельзя в комнате играть в мячик!»**

*Литература:*

1. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. М: Просвещение, 1985
2. Пожиленко Е. А. Волшебный мир звуков и слов. М.: Владос, 2003
3. Волосовец Т. В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: В. Секачев, 2007
4. Кобзарева Л. Т. Коррекционная работа со школьниками с нерезко выраженным общим недоразвитием речи на первом этапе обучения. Воронеж: Учитель, 2001

## Сознание — «интегральный момент психических процессов»

Калугина Светлана Евгеньевна, логопед  
Ивановская областная клиническая больница

*В статье предложен анализ классических и современных трудов по философии и афазиологии, рассмотрены вопросы взаимоотношения категорий «мышление», «сознание», «язык», «речь», освещена структура категории «сознание» и его источники.*

**Ключевые слова:** афазия, коммуникация, речь, язык, сознание, мышление

**П**роблема взаимосвязи языка и сознания, языка и мышления всегда была в центре психологических и филологических исследований. Это не случайно, так как изучение

— Посчитайте сколько предложений в этом рассказе?  
— Что помогло вам определить количество предложений? (точка в конце предложения)

— А когда мы читаем предложение, что помогает определить конец предложения, — остановка в конце предложения, понижение голоса.

Давайте вспомним правила написания предложения:

1) Первое слово в предложении пишется с большой буквы.

2) Между словами должно быть расстояние (интервал).

3) В конце предложения ставится точка.

— Найдите второе предложение

— Выложите схему предложения

— Что обозначает уголок — начало предложения, точка — конец предложения.

— Сколько слов в предложении?

— Назовите 1,2,3,4 слово

— Назовите «маленькое слово».

Чтобы правильно построить предложение, необходимо помнить о маленьких, но очень важных словах, без которых предложение теряет смысл. Эти «маленькие» слова называются — предлоги.

Мы знаем правило: предлоги с другими словами пишутся отдельно.

— А какое еще предложение в рассказе соответствует этой схеме?

— Придумайте свое предложение по этой схеме?

— Измените предложение так, чтобы слов стало на одно больше.

9. Итог.

данного вопроса позволяет не только прояснить природу самого сознания и языка как уникальных феноменов, обуславливающих все человеческое в человеке, но и по-

зволит проследить развитие человека, процесс становления его сознания и речи [7, с. 82].

Когнитивная и коммуникативная работа языка невозможна без использования творческого потенциала сознания и ресурсов мозга... Именно речь, обеспечиваемая и регулируемая ресурсами мозга, оказывается осознанным способом употребления языка... Рассматриваемые при этом... различные проблемы, в том числе трансформации сукцессивного процесса произнесения в симультанный образ восприятия (слушания) в актах речевой коммуникации, а также речевые акты переживания, протекающие в обратной последовательности от симультанного образа к сукцессивной аналитике и обобщению, относятся к числу трудноразрешимых проблем [13, с. 61].

Каковы же отношения между мыслью и словом?

Какова структура сознания и его источники?

Как взаимосвязаны сознание и речь?

Сознание человека «носит системный характер» [11, с. 84]. Исходным пунктом для анализа сознания как целостной системы является его содержание, уровни и формы идеального воспроизведения в нем реальной действительности и его конструктивно — творческой деятельности... Если рассматривать сознание как систему, то в ней, как и в любой другой системе, каждый элемент представляет собой нечто относительно самостоятельное, а именно — элемент системы... Как чрезвычайно сложная система, сознание сохраняет свою относительную тождественность с самим собой, несмотря на непрерывный поток как бы сквозь него протекающих различных переживаний, мыслей, идей [11, с. 84–86]. Категория «сознание», обозначает свойство высокоорганизованной материи, каким является мозг человека. Только человек обладает высшим проявлением подобного свойства [8, с. 51].

Научный метод не допускает дробления психики человека на множество функций, способностей и свойств как абсолютно обособленных форм сознания. В психической деятельности никогда не бывает ни одного акта порознь... Против изоляции ощущений от мышления, воли от чувств, чувств от мышления выступал уже Гегель, считавший несправедливым утверждение, что ум и воля совершенно независимы друг от друга... Нет необходимости искать сознание среди отдельных психических процессов. Сознание не входит в это множество в качестве одного из элементов, а является интегральным моментом психических процессов... Сознание есть единое целое, предполагающее известную системность происходящих в нем событий... И наполняется оно разным содержанием и социально — политической ориентацией в зависимости от конкретно — исторических условий жизни человека [11, с. 86–87].

Мышление — это деятельное сознание. Сознание и мышление взаимосвязаны между собой, так как выступают характеристиками единого целого. Нет и не может быть сознания без мышления, как нет мышления без сознания [8, с. 53].

Отношение между мышлением и речью изменяется в процессе развития и в своем количественном и в качественном значении. Иначе говоря, развитие речи и мышления совершается непараллельно и неравномерно. Кривые их развития многократно сходятся и расходятся, пересекаются, выравниваются в отдельные периоды и идут параллельно, даже сливаются в отдельных своих частях, затем снова разветвляются. Это верно как в отношении филогенеза, так и онтогенеза [3, с. 81–82].

В мышлении взрослого человека отношение интеллекта и речи не является постоянным и одинаковым для всех функций, для всех форм интеллектуальной и речевой деятельности [3, с. 84].

Отношение между мышлением и речью в филогенетическом развитии показывает в своей монографии «Мышление и речь» Л. С. Выготский: «Мышление и речь имеют различные генетические корни... Развитие мышления и речи идет по различным линиям и независимо друг от друга... Отношение между мышлением и речью не является сколько-нибудь постоянной величиной на всем протяжении филогенетического развития... В филогенезе мышления и речи мы можем с несомненностью констатировать доречевую фазу в развитии интеллекта и доинтеллектуальную фазу в развитии речи» [3, с. 93].

В онтогенезе отношение обеих линий развития — мышления и речи — гораздо более смутно и спутано. Однако и здесь, совершенно оставляя в стороне всякий вопрос о параллельности онто- и филогенеза или об ином, более сложном отношении между ними, мы можем установить и различные генетические корни, и различные линии в развитии мышления и речи [3, с. 94].

В онтогенетическом развитии мышления и речи мы также находим различные корни того и другого процесса. В развитии речи ребенка мы с несомненностью можем констатировать «доинтеллектуальную стадию», так же как и в развитии мышления — «доречевую стадию». До известного момента то и другое развитие идет по различным линиям, независимо одно от другого. В известном пункте обе линии пересекаются, после чего мышление становится речевым, а речь становится интеллектуальной [3, с. 96–97].

Отношение мысли к слову есть прежде всего не вещь, а процесс, это отношение есть движение от мысли к слову и обратно — от слова к мысли... Мысль не выражается в слове, но совершается в слове. Можно было бы поэтому говорить о становлении (единстве бытия и небытия) мысли в слове [3, с. 284].

Отношение мышления и речи в этом случае можно было бы схематически обозначить двумя пересекающимися окружностями, которые показали бы, что известная часть процессов речи и мышления совпадает. Это — так называемая сфера «речевого мышления» [3, с. 101] (см. рис. 1).

Утрата речи при афазии приводит к нарушению всех видов речевой деятельности: нарушение связи «артикулема — фонема», «артикулема — графема» приводит

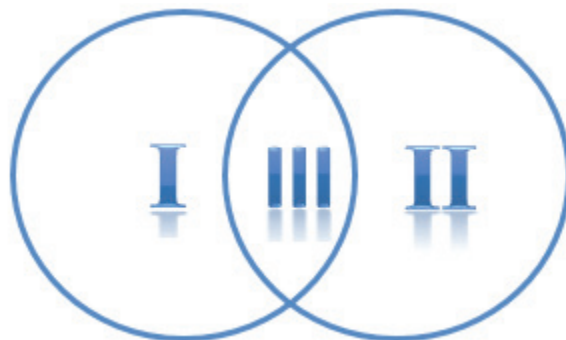


Рис. 1. Отношение мышления и речи взрослого человека по Л. С. Выготскому:  
I – мышление, II – речь, III – речевое мышление или внутренняя речь

к невозможности произнести или прочитать что-либо; нарушение фонематического слуха или слуха — речевой памяти неизбежно ведет к невозможности понимать человеческую речь, утрате смысла слов, нарушениям внутренней речи и речевого мышления и мн. др.

Человеческое сознание является сложным феноменом; оно многомерно, многоаспектно... Многогранность сознания делает его объектом изучения множества наук, среди которых философия, психология, биофизика, информатика, кибернетика, юриспруденция, психиатрия. Вследствие объективной своей многосистемности сознание с большим трудом поддается общесистемному определению и любое его определение... оказывается неполным, односторонним [2, с. 254].

— Сознание — это высшая, свойственная только человеку и связанная с речью функция мозга, заключающаяся в обобщенном, оценочном и целенаправленном отражении и конструктивно — творческом преобразовании действительности, в предварительном мысленном построении действий и предвидении их результатов, в разумном регулировании и самоконтролировании поведения человека [2, с. 256; 12, с. 32].

— Сознание — высшая, свойственная лишь человеку форма отражения объективной действительности, способ его отношения к миру и самому себе, опосредствованный

всеобщими формами общественно-исторической деятельности людей [10, с. 741].

— Сознание — высшая форма отражения действительности, присущая только человеку, позволяющая ему целенаправленно регулировать свои взаимоотношения с окружающим миром [9, с. 159].

«Поле» сознания хорошо представлено А. В. Ивановым в виде круга, куда вписан крест, делящий его на четыре равные части (см. рис. 2).

Сектор (I) является сферой телесно-перцептивных способностей и получаемого на их основе знания. К этим способностям относятся ощущения, восприятия и конкретные представления, с помощью которых человек получает первичную информацию о внешнем мире, о своем собственном теле и о его взаимоотношениях с другими телами [2, с. 256].

С сектором (II) соотносятся логико-понятийные компоненты сознания. С помощью мышления человек выходит за пределы непосредственно чувственно данного в сущностные уровни объектов; это сфера общих понятий, аналитико-синтетических мыслительных операций и жестких логических доказательств [2, с. 256–257].

Сектор III можно связать с эмоциональной компонентой сознания... Это скорее сфера личностных, субъективно — психологических переживаний, воспоминаний,



Рис. 2. Структура сознания по А. В. Иванову

предчувствий по поводу ситуаций и событий, с которыми сталкивался, сталкивается или может столкнуться человек...

Сектор IV может быть соотнесен... с ценностно — мотивационной (или ценностно — смысловой) компонентой единого «поля» нашего сознания. Здесь укоренены высшие мотивы деятельности и духовные идеалы личности...

III и IV сектора образуют ценностно-эмоциональную составляющую нашего сознания, где в качестве предмета познания выступают собственное «я», другие «я», а также продукты их творческой самореализации... (художественных и философско-религиозных текстов, произведений музыки, живописи, архитектуры) [2, с. 257].

Как замечает А. В. Иванов, предложенную схему сознания можно, при желании, соотнести с фактом межполушарной асимметрии мозга, где внешнепознавательной составляющей сознания будет соответствовать деятельность левого, «языкового», аналитико-дискурсивного полушария, а ценностно-эмоциональной компоненте сознания — интегративно — интуитивная «работа» правого полушария [2, с. 257].

У 30% -50% людей, перенесших острое нарушение мозгового кровообращения, наблюдается системное нарушение уже сформировавшейся речевой функции — афазия.

Та или другая форма возникает при поражении определенного участка так называемой «речевой зоны» мозга, которая располагается именно в левой гемисфере и захватывает почти все ее участки, в которых расположены двигательный, акустический и зрительный анализаторы [4, с. 31].

Рассматривая вопрос об источниках сознания философско-реалистическое направление выделяет следующие факторы:

Во — первых, внешний предметный и духовный мир; природные, социальные и духовные явления отражаются в сознании в виде конкретно-чувственных и понятийных образов... Такого рода информация является результатом взаимодействия человека с наличной ситуацией.

Вторым источником сознания является социокультурная среда, общие понятия, этические, эстетические установки, социальные идеалы, правовые нормы, накопленные обществом знания; здесь и средства, способы, формы познавательной деятельности...

Третьим источником сознания выступает весь духовный мир индивида, его собственный уникальный опыт жизни и переживаний: в отсутствии непосредственных внешних воздействий человек способен переосмысливать свое прошлое, конструировать свое будущее и т. п... В динамику отражательного процесса вовлекается ... духовная реальность самого человека.

Четвертый источник сознания — мозг как макроструктурная природная система, состоящая из множества нейронов, их связей и обеспечивающая на клеточном уровне организации материи осуществление общих функций сознания [2, с. 261—262].

Мы приходим к общему выводу, что источником индивидуального сознания являются не сами по себе идеи ... и не сам по себе мозг... Источником сознания является реальность (объективная и субъективная), отражаемая человеком посредством высокоорганизованного материального субстрата — головного мозга и в системе надличностных форм общественного сознания [2, с. 263].

Анализируя состояние человека в случае афазии, можно понять. Что все четыре источника индивидуального сознания в данном случае оказываются не полноценно функционирующими. Так в случае нарушения речевого восприятия, например, отражение в сознании внешнего предметного и духовного мира оказывается неполноценным. Второй источник для человека, потерявшего возможность говорить, читать, писать, оказывается тоже закрыт.

Возможно человек с афазией мог бы заняться размышлением о прошлом и будущем, но в случае нарушения внутренней речи, это размышление также в полной мере окажется не доступным. То есть речевое нарушение — афазия, вызванное локальным органическим поражением мозга качественно изменяет возможность мыслить и сознание человека как таковое.

Проблема взаимного общения людей — это прежде всего проблема взаимной связи сознания и речи, языка как системы знаков. Сознание предполагает речь как свою материальную действительность, а значит и взаимное общение людей. Речь может передавать мысли, чувства и волю в процессе взаимного общения, в силу того что слова — материальны и потому доступны чувственному восприятию...

Язык и речь не одно и то же. Речь — это язык, функционирующий в конкретной ситуации общения, это деятельность общения и его фиксированные результаты. Язык же — определенный, данным народом социально — исторически отработанный, национальный по своему характеру словарный состав и сложившийся у данного народа грамматический, выражающийся в особых правилах, закономерностях построения предложений, соотнесения слов в предложении [11, с. 215—216].

Речь есть материальное выражение мысли... Действительностью сознания является не столько язык, сколько речь: именно в речи фиксируется содержание сознания...

Речь выполняет ряд неразрывно связанных друг с другом функций: коммуникативную (средство сообщения, взаимного обмена опытом), мыслительную (орудие мышления), функцию средства выражения и воздействия. Исходной и ведущей является коммуникативная функция [11, с. 216].

Коммуникация — это сложный процесс, требующий множества навыков. Речь — только один из многих способов, которыми мы передаем свои сообщения. С древнейших времен в человеческом обществе использовались дополнительные средства общения и передачи информации, многие из которых существуют до сих пор.

Невербальная коммуникация — это система символов, знаков, используемых для передачи сообщения и предна-

значенная для более полного его понимания, которая в некоторой степени независима от психологических и социально-психологических качеств личности, которая имеет достаточно четкий круг значений и может быть описана как специфическая знаковая система. Невербальная коммуникация не предполагает использования звуковой речи, естественного языка в качестве средства общения [5; с. 153].

Примером невербальной коммуникации может являться, язык свиста у коренного населения Африки, сигналы барабанов, колокольчиков, гонга и т.п. «Язык цветов», распространенный на Востоке, также является средством передачи информации, которую в некоторых ситуациях не разрешается выражать словами (например, роза — символ любви, астра — печали, незабудка — памяти и т.д.). Дорожные знаки, сигналы светофора, сигнализация флагами и т.п. — все это средства передачи информации, дополняющие основное средство человеческого общения — язык [1, с. 1].

Вербальная коммуникация — общение с помощью слов или речевая коммуникация. Вербальная коммуникация может быть направлена на отдельного человека, определенную группу (или даже не иметь конкретного адресата), но в любом случае она имеет диалоговый характер и представляет собой постоянный коммуникативный акт [1, с. 2].

Использование чаще всего сохранного зрительного анализатора является оправданным при нарушении восприятия речи и речи как таковой, поэтому использование невербальных методов коммуникации наряду с вербальными в восстановительном обучении у пациентов с афазией является целесообразным на наш взгляд.

Речь развертывает перед слушателями ту картину реальной или вымышленной действительности, которая отразилась в сознании говорящего и о которой он сообщает. Хотя на органы чувств непосредственно воздействует речь, но сама ее материальная фактура выступает как нечто неощутимое... Было бы неправильным полностью интеллектуализировать речь, превращая ее только в средство

обмена мыслями. Она выполняет и эмоционально — выразительную функцию. Ее эмоциональное содержание проступает в ритме, паузах, интонации, в различного рода междометиях, особой эмоционально — выразительной лексике, во всей совокупности лирических и стилистических моментов [11, с. 219].

Соотношение сознания и речи не простое сосуществование и взаимовлияние, а единство, в котором определяющей стороной является сознание: будучи отражением действительности, оно «лепит» формы и диктует законы своего речевого бытия. Сознание есть всегда словесно означенное отражение: где нет знака, там нет и сознания. Нельзя представить себе дело таким образом, что сознание и речь живут параллельной, независимой друг от друга жизнью, соединяясь лишь в момент высказывания мысли. Эти две стороны единого процесса: осуществляя речевую деятельность, человек мыслит; мысля, он осуществляет речевую деятельность [11, с. 221].

Сознание — результат речевого, вообще духовного общения [6, с. 40]. Сознание отражает действительность, а речь обозначает ее и выражает мысли [11, с. 222].

Если у человека имеет место поражение мозга и афазия, то у него вместе с тем нарушается способность к отвлеченному мышлению, на наш взгляд.

Проанализировав ряд классических и современных исследований в сфере философии и афазиологии, можно сделать следующие выводы:

1) Сознание человека — понятие многомерное и многоаспектное, имеющее свои источники, изменяющееся в случае поражения мозга.

2) Сознание предполагает речь, выполняющую ряд функций, как свою материальную действительность.

3) Соотношение «сознание — речь» — это единство, в котором определяющей стороной является сознание, но и сознание — результат речевого и вообще духовного общения.

4) Сознание и язык образуют взаимовлияющее единство, сознание отражает действительность, а речь обозначает ее и выражает мысли.

### Литература:

1. Айвазян О.О. Коммуникация и речь [Текст] / О.О. Айвазян // Вестник Адыгейского гос. ун — та. — 2012. — № 3 (103). — С. 1–4.
2. Алексеев П.В. Философия. Учебник. Изд-е третье [Текст] / П.В. Алексеев, А.В. Панин. — М.: ПБОЮЛ Грачев С.М., 2000. — 608 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. — М.: «Лабиринт», 1999. — 352 с.
4. Калугина С.Е. Паралингвистические средства коммуникации в системе восстановительного обучения пациентов с афазией в остром периоде инсульта [Текст] / С.Е. Калугина // IX Международная научная конференция «Педагогическое мастерство». — М.: Изд. Дом. «Буки — Веди», 2016. — 30–34.
5. Ключев Е.В. Речевая коммуникация [Текст] / Е.В. Ключев. — М.: Рипол Классик, 2002. — 320 с.
6. Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия [Текст] / А.Н. Леонтьев. — М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1994. — 228 с.
7. Лобанова Н.И. Язык и сознание: проблема взаимосвязи (опыт анализа философии языка В. фон Гумбольта) [Текст] / Н.И. Лобанова // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. — 2010. — № 123. — С. 82–88.

8. Лощилин А. Н. Язык, сознание, мышление [Текст] / А. Н. Лощилин // Вестник МГЛУ. — 2014. — Выпуск 11 (697). — С. 50–60.
9. Новоторцева Н. В. Специальная педагогика и психология: учебный понятийно-терминологический словарь [Текст] / Н. В. Новоторцева. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. — 199 с.
10. Петрова Е. А. Взаимодействие языка, мышления и сознания [Текст] / Е. А. Петрова // Вестник Башкирского ун-та. — 2011. — № 3. — т. 16. — С. 739–742.
11. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание [Текст] / А. Г. Спиркин. — М.: Политиздат, 1972. — 303 с.
12. Спиркин А. Г. Философия: Учебник для технических вузов [Текст] / А. Г. Спиркин. — М.: Гардарики, 2000. — 368 с.
13. Шилков Ю. М. Язык, сознание, мозг: когнитивисткая парадигма [Текст] / Ю. М. Шилков // Эпистемология и философия науки. — 2006. — № 3. — том 9. — С. 56–64.

## Система работы по дифференциации звуков при фонетико-фонематическом недоразвитии речи

Косткина Мария Александровна, учитель-логопед;

Богатырева Алла Вячеславовна, учитель-логопед

ГБОУ г. Москвы гимназия № 1590 имени Героя Советского Союза В. В. Колесника

Среди детей с различными речевыми нарушениями большую группу составляют дети с недоразвитием фонетико-фонематической стороны речи.

В картине недоразвития на первый план выступает несформированность фонетической стороны речи (звукопроизношения), а также незаконченность процесса формирования фонематического восприятия (звукоразличения). Низкий уровень фонематического восприятия выражается в нечетком различении фонем на слух в собственной и чужой речи, а также в дальнейшем в овладении звуковым анализом и синтезом, что является показателем возможности обучения грамоте.

Преодоление фонетико-фонематического недоразвития достигается путем логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи, развитию фонематического восприятия и формированию навыков звукового анализа и синтеза.

Формирование произносительных навыков включает несколько этапов:

- этап формирования навыка правильного произнесения изолированного звука, закрепление слухового и кинестетического образа звука;
- этап автоматизации звука, т.е. закрепление рефлексорных речедвигательных связей на различном речевом материале;
- этап дифференциации звуков.

Ниже мы остановимся на этом важном этапе на примере звуков ч — щ.

Работа по дифференциации звуков осуществляется в следующих направлениях: развитие слуховой дифференциации, закрепление произносительной дифференциации, формирование фонематического анализа и синтеза.

Особенно важно проводить дифференциацию фонетически близких звуков: твердых и мягких, звонких и глухих, свистящих и шипящих, аффрикат и звуков, входящих в их состав. Определена следующая последовательность дифференциации звуков: б — п, д — т, г — к, з — с, ж — ш, с — ш, з — ж, ц — с, ч — т, ч — щ. Логопедическая работа по дифференциации смешиваемых звуков включает пять этапов: 1) этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков; 2) этап произносительной дифференциации смешиваемых звуков в слогах; 3) этап произносительной дифференциации смешиваемых звуков в словах; 4) этап произносительной дифференциации смешиваемых звуков в предложениях; 5) этап произносительной дифференциации смешиваемых звуков в текстах.

На первом этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков.

1. Уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения. Например, при уточнении правильной артикуляции звука ч необходимо обратить внимание на его произнесение: губы выдвинуты вперед и округлены, широкий кончик языка вместе со спинкой образует смычку с альвеолами (язычок стучит за зубками по «потолочку» — нёбу). С помощью тактильного ощущения уточняется, что при произнесении этого звука образуется тёплая струя воздуха, голосовые складки не дрожат. При произнесении звука щ губы выдвинуты вперед, широкий кончик языка — за верхними зубами, средняя часть языка поднимается к твердому «потолочку» — нёбу.

На втором — пятом этапах проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. На этапе дифференциации звуков большое место отводится развитию звукового анализа и синтеза. Работа проводится по следующему плану:

2. Выделение звука на фоне слога. Дети учатся выделять звук из слога на слух и в произношении, различать слоги с заданным звуком и без него.

3. Формирование умения определять наличие звука в слове.
4. Выделение слов с данными звуками из предложения.
5. Работа над текстом.

По данному плану отрабатываются все пары смешиваемых звуков.

Для того чтобы процесс дифференциации звуков Ч, Щ был более увлекательным и эффективным, можно предложить ряд вспомогательных приёмов. Одним из них является использование в работе мелких объёмных или плоских игрушек, названия которых содержат закрепляемые звуки. Этот приём также помогает активизировать внимание ребёнка (детей) и максимально поддерживать его интерес к изучаемому материалу на протяжении всего занятия, вызывая положительные эмоции. Игровая ситуация создаёт непринуждённую обстановку на занятии, освобождая ребёнка от скованности, побуждая его к общению.

Этапы работы:

1. Дифференциация на уровне звуков

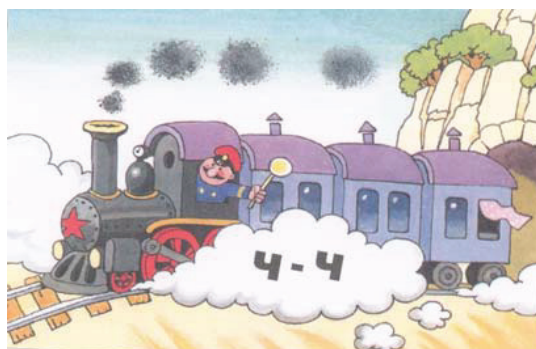
В помощь детям широко используются символы звуков или опорные картинки. Например: [ч] — червячок, дворник подметает улицу; [щ] — щепка, поезд едет.



— «Узнай звук»

Ход игры:

Старичок Звуковичок предлагает узнать звуки [ч] — [щ] в ряде звуков, которые я буду произносить. Услышав звук [ч], ты должен показать червячка, услышав [щ] — показать щепку. Педагог произносит звуки: [т], [ш], [ч], [щ], [ч], [ш], [к], [р], [щ], [т], [ч].



## 2. Дифференциация на уровне слогов

В процессе работы на слогом детям предлагаются игры на координацию речи и мелкой моторики:

— «Пианино»

Ход игры:

Детям предлагается имитировать игру на пианино и одновременно произносить ряд слогов: *ча-ща, що-чо, чу-щу, щи-чи, че-ще*.

— «Запомни и повтори»

Ход игры:

По образцу взрослого ребёнок пальцами «шагает» по столу и произносит цепочки слогов: *ча-ча-ща, ча-ща-ча, ща-ча-ча* (то же с гласными О, У, И Э).

— «Пальчики здороваются»

Ход игры:

Ребёнок по очереди соединяет пальцы правой и левой руки друг с другом начиная с больших пальцев и заканчивая мизинцами обеих рук. Одновременно с этим произносятся ряд слогов: **чаща** (*чаща, чачаща*) — тоже обыгрывается с другими гласными звуками О, У, И, Э.

## 3. Дифференциация на уровне слов

Игры на дифференциацию в словах проводятся с опорой на слуховое восприятие, на букву, картинку.

— «Узнай слово»

Ход игры:

Старичок Звуковичок предлагает узнать звуки [ч] — [щ] в ряде слов, которые я буду произносить. Услышав звук [ч], ты должен постучать карандашом по столу один раз, услышав [щ] — два раза. Педагог произносит звуки: *чайка, дочка, щипцы, калач, щенок, овощи, качели, вещь*.

— «Собери слова»

Ход игры:

Логопед предлагает детям добавить слог:

— **ча** или — **ща**: борода..., пи..., све..., гу..., ку..., да..., ро..., добы...;

— **чи** или — **щи**: встре..., зада..., мя..., пла..., ре..., ча...;

— **чик** или — **щик**: бан..., пла..., кладов..., паль..., зай..., пон..., маль..., сигнал...;

— «Разложи картинки»

Ход игры:

Детям предлагаются картинки, в названии которых есть звуки [ч] — [щ]. Логопед просит детей помочь Незнайке навести порядок и убрать все предметы по своим местам. Картинки со звуком [щ] — в ящик, а со звуком [ч] — в чемодан. Кто из детей будет самым внимательным?

— «Один — много»

Ход игры:

Детям раздаются карточки с изображением предметов во множественном числе. У логопеда остаются карточки с предметами в единственном числе.

Логопед: *У меня мяч (ключ, бабочка, щётка, плащ, черепаха, щенок и т.д.).*

Ребёнок: *У меня мячи (ключи, бабочки, щётки, плащи, черепахи, щенки и т.д.); много мячей (ключей, бабочек, щёток, плащей, черепах, щенков и т.д.).*

— «Измени слово так, чтобы в нём появился звук ч(самоварчик) ...звук о (самоварище)»

Ход игры:

Сейчас мы с вами поиграем. Один из вас будет мальчик-с-пальчик, а другой великан. У мальчика-с-пальчика всё маленькое. А у великана всё огромное. Собрались они вместе стали рассказывать одну историю, каждый по-своему. Я буду рассказывать эту историю, а последнее слово каждый из вас будет говорить по-своему.

— Жили — были мальчик-с-пальчик и великан. И были у них разные предметы.

тарелочка	тарелка	тарелище
самоварчик	самовар	самоварище
чашечка	чашка	чашища
замочек	замок	замочище
ручка	рука	ручища
кулачок	кулак	кулачище

## 4. Дифференциация на уровне предложений

— «Исправь ошибки взрослого»





Ход игры:

Логопед: я могу говорить неправильно, вы слушайте внимательно. Если я ошибаюсь — исправьте меня.

*Лещо из овощей. — Лечо из овощей.*

*Девочка ищет чипчики для ногтей. — Девочка ищет щипчики для ногтей.*

*Учительница ушит нас щитать. — Учительница учит нас читать.*

*Бабушка пещёт пирожки с овощной ничинкой. — Бабушка печёт пирожки с овощной начинкой.*

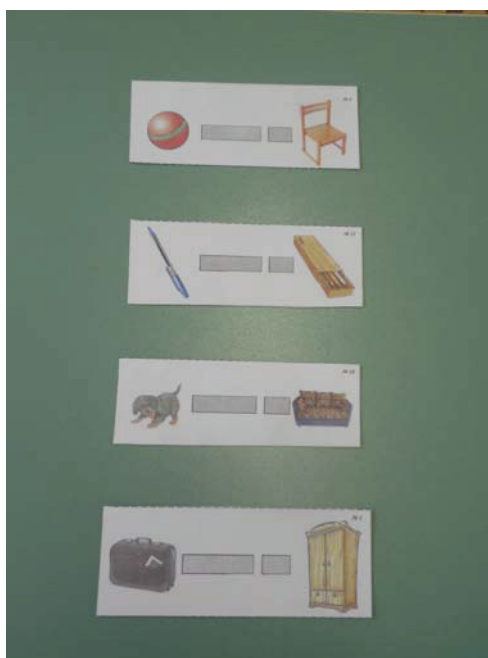
— «Кто придумает больше предложений»

Ход игры:

Детям предлагаются карточки со схематическим изображением предложения. Логопед просит детей придумать как можно больше предложений со своей карточкой и не повторяться. У кого больше предложений, то и выиграл.

*Мяч лежит у стула. Мяч закатился под стул. И т.д.*

*Щенок играет у ящика. Щенок спит в ящике. И т.д.*



— «Повтори предложение с разной интонацией»

Ход игры:

Я произнесу предложение. Вы его повторите. К каждому слову в предложении надо задать вопрос. Кто из вас скажет правильно?

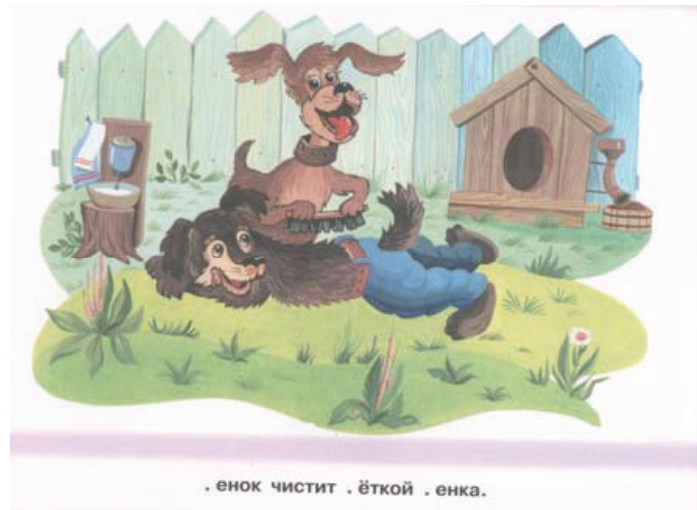
*Щенок чистит щёткой щенка. Гончики мчатся вокруг площади. Кощей в пещере над золотом чахнет.*

**Щенок** чистит щёткой щенка.

Щенок **чистит** щёткой щенка.

Щенок чистит щёткой щенка.

Щенок чистит щёткой щенка.



5. Дифференциация на уровне текстов

— «Конкурс говорунов»

Ход игры:

Сегодня у нас конкурс говорунов. Вы будете рассказывать друг другу скороговорки со звуками [ч] — [щ]. Выиграет тот, кто быстрее и без ошибок проговорит свою скороговорку.

<i>В роце щебечут стрижи, Чечётки, щеглы и чижи.</i>	<i>Два щенка, щека к щеке, Щиплют щётку в уголке.</i>
<i>Волки рыщут, пищу ищут.</i>	<i>Чешуя у щучки — щетинки у чушки.</i>
<i>Часовщик, прищурив глаз, Чинит часики для нас.</i>	<i>Дрессировщик в клетке хищников Щедро поощрял «отличников».</i>

— «Расскажи стихотворение своими словами»

Ход игры:

Послушай стихотворение и расскажи его так, как ты его запомнил своими словами.

В тексте стихотворения подчеркни звук [ч] — одной чертой, а звук [щ] — двумя чертами.

<i>На город брошен плащ И тёмн, и блестящ. Со звёздами блестящими, С луною настоящею. Так вечера родная дочь На землю опустилась ночь.</i>	<i>Не хочу калача, не хочу борща. Я уху хочу! Отварю леца И ухой своей Угощу друзей.</i>
<i>Раз крольчиха-бабушка Испекла оладушков. Позвала внучат — Маленьких крольчат, Приглашала, угощала, В чай сгущёнку добавляла. Вкусные оладушки У любимой бабушки! Крольчата «спасибо» сказали. В чащу играть убежали.</i>	<i>Краснощёкие детишки, Очень добрые малышки, Построили домишки Для пушистенных птенцов, Для щеглов и для скворцов, Для дроздов и дл чижей, И для шустреньких стрижей.</i>



Раз крольчиха-бабушка  
Испекла оладушков.  
Позвала внучат —  
Маленьких крольчат,  
Приглашала, угощала,  
В чай сгущёнку  
добавляла.  
Вкусные оладушки  
У любимой бабушки!  
Крольчата «спасибо»  
сказали.  
В чашу играть убежали.

### Литература:

1. Е. В. Даниличева, М. В. Сергеева «В чудесной чаше», занимательная логопедия. Издательство «Белый город».
2. Г. А. Каше «Подготовка к школе детей с недоразвитием речи». М., издательство Просвещение 1985 г.
3. Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова «Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Воспитание и обучение». М., издательство ГНОМ и Д, 2000 г.
4. И. С. Лопухина Логопедия. Упражнения для развития речи. «Дельта» С. — П. 1999.
5. В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко Тетради для закрепления звуков. (Звуки «Ч, Щ»).
6. Л. Г. Парамонова Говори и пиши правильно «Дельта» «Аквариум» 1996.
7. Е.Ф., Рау В.И. Рождественская, «Исправление недостатков произношения у школьников» М. Просвещение” 1969.

## Экспериментальное изучение состояния невербальных (кинестических) средств общения у детей с общим недоразвитием речи: специфика взаимосвязи невербальных и вербальных средств общения у детей с общим недоразвитием речи

Хомякова Светлана Евгеньевна, учитель-логопед

ГБОУ г. Москвы гимназия № 1590 имени Героя Советского Союза В.В. Колесника

Изучение невербального общения детей с недоразвитием речи и определение коррекционно-развивающего эффекта невербальных средств общения является одной из актуальных проблем современной логопедии. С одной стороны невербальные средства общения рассматриваются как средство компенсации коммуникативных трудностей в условиях ограниченности языковых средств (В. А. Ковшиков, Е. А. Чаладзе и др.), с другой стороны — как своеобразная предречевая, предкоммуникативная подготовка детей с ОНР (О. Е. Грибова, О. Е. Громова, И. Ю. Кондратенко, О. С. Павлова, С. Н. Шаховская, К. В. Якунина и др.). Кроме этого, у детей с ОНР в определенном возрасте могут возникнуть специфические трудности перехода к слову как генетическому приемнику жеста.

Общепризнанно, что в условиях речевого недоразвития процесс формирования речи и усвоения системы языка не просто запаздывает по времени, а отличается

рядом специфических черт. Отмечается, что при ОНР затрагиваются глубокие уровни речезыковой системы, затрудняется процесс становления языковой личности ребёнка в её способности к совершению речевых поступков. На большом количестве экспериментального материала было продемонстрировано наличие стойких лексических, грамматических, синтаксических нарушений речи у детей с ОНР.

В ходе исследований было выявлено, что речевая продукция при общем недоразвитии речи отличается дегментированностью и когнитивной слабостью; отсутствием смысловой целостности и структурированности; недостатками передачи логических звеньев сюжета; смысловым несоответствием и незавершённостью сюжета; ориентировкой на формальную оболочку вербального материала (план выражения), а не на его семантическую сторону (план содержания).

Исследователи указывают на то, что при общем недоразвитии речи оказываются нарушены естественные эмоционально-выразительные предпосылки к развитию речи. Вербальные нарушения взаимосвязаны с незрелостью психолингвистических операций, в том числе с недостатками глубинного синтаксиса, осуществляемого на довербальном этапе порождения речи. Недостатки глубинного синтаксиса речи проявляются в специфике невербального поведения детей данной категории.

В исследованиях И. Ю. Кондратенко, О. С. Павловой, С. Н. Шаховской, К. В. Якуниной показано, что невербальное поведение детей с ОНР отличается от такового у дошкольников с нормальным развитием речи. Отмечается не просто преобладание невербальных компонентов, а наличие особого варианта взаимосвязи с вербальными единицами.

И. Ю. Кондратенко указывает на трудности дифференциации выраженных невербально эмоциональных состояний, недостаточную осознанность экспрессивных невербальных средств общения. По данным исследователя большинство дошкольников с ОНР характеризуются выраженной гипомимичностью, трудностями адекватного невербального выражения эмоций.

Сложный этиопатогенез общего недоразвития речи подтверждается данными о специфике протекания довербальных этапов речевого развития: длительностью доречевой стадии, стойким отсутствием речевого подражания, нарушениями психомоторного, эмоционального и социального развития детей. Отмечается, что дети с нарушениями речи затрудняются построить прогноз собственной деятельности, эмоционально предвосхитить её результаты.

На основании экспериментальных данных Корнев А. Н. пришёл к выводу о том, что признаки дизонтогенеза психического развития детей данной категории проявляется, прежде всего, в своеобразной асинхронии развития, в дисгармоничности развития мышления и интеллекта с дефицитом вербально-логических форм мышления, в дефиците коммуникативно-речевой компетенции, в своеобразных проявлениях эмоционально-волевой незрелости и в особых, специфичных формах социальной дезадаптации.

Анализ нейрофизиологических сведений показывает, что при общем недоразвитии речи наблюдаются нарушения интегративной деятельности головного мозга, несогласованность работы полушарий, наличие функциональной незрелости коры головного мозга, несоответствие развития электрической активности коры и регуляторных механизмов возрастному уровню, недоразвитие длительно формирующихся в онтогенезе ассоциативных нейронных связей. Итак, данные нейрофизиологии доказывают, что в условиях общего недоразвития речи функциональное состояние и деятельность «материального субстрата» речи имеют достаточно выраженные нарушения, которые затрагивают как «вербальные», так и «невербальные» структуры головного мозга.

Дети с ОНР характеризуются наличием специфических психологических особенностей (робость, нерешительность, стеснительность) и затруднений неречевого характера (некоммуникабельность, негативизм, раздражительность). Исследователи указывают, что общение детей с речевыми нарушениями изобилует конфликтами, вызванными отсутствием ориентации на партнёра, его информированность и готовность к общению, игнорированием интересов собеседника.

Анализ работ по специальной педагогике и психологии показывает, что практика предупреждения и преодоления различных вариантов дизонтогенеза активно ориентирована на невербальную составляющую общения и предполагает задействование невербальных средств общения в коррекционно-педагогическом процессе. Согласно литературным данным, это позволяет оказать позитивное воздействие на коммуникативное, эмоциональное и речевое развитие детей с отклонениями в развитии.

Одним из значимых составляющих кинесики является жест. Р. Е. Левина в своей работе писала, что и жест, и первое слово возникают из низших аффективно — волюнтивных значений. Первое слово ребенка является как бы генетическим приемником указательного жеста, с которым оно часто сосуществует и является близким к нему по психологической природе. Полное овладение смыслом общения с помощью жестовых знаков происходит по мере развития сознания и мышления ребенка. Механизм усвоения содержания жеста в общении, видимо, аналогичен усвоению значения слов. Ребенок вначале начинает применять знак, а только позднее осознает его содержание. Ребенок часто действует в ситуации дефицита лексических единиц и вынужден прибегать к невербальным средствам коммуникации (жестам, мимике, пантомимике). Они понимаются в контексте ситуации. Ребенок усваивает и употребляет жесты-сигналы и жесты-знаки. Система жестов, употребляемых в раннем онтогенезе, открыта (процесс усвоения новых жестов идет постоянно), ранее усвоенные ситуативные жесты дополняются новыми.

Жестикуляцию маленького ребенка следует рассматривать как закономерный и очень важный этап развития общения, на котором формируется один из общераспространенных видов невербальной коммуникации. По данным Петровой Е. А., порядок овладения элементами жестовой системы русскоязычного общения (в норме) в период дословесной коммуникации и первых слов представляется следующим: первыми появляются жесты-регуляторы, затем жесты — симптомы модальные, жесты-симптомы состояний, объектные жесты-информаторы и, наконец, жесты-симптомы процессов. Являясь с самого начала средством социального контакта, жесты выполняют преимущественно регуляторно-коммуникативную (с 5—6мес.) и аффективно-коммуникативную функцию (с 8 мес). Информативно-коммуникативная функция жеста появляется не ранее 14—15 месяцев.

До года жесты выполняют преимущественно регуляторно-коммуникативную функцию, к полутора годам основной функцией жеста становится аффективно-коммуникативная.

До года жесты выполняют преимущественно регуляторно-коммуникативную функцию, к полутора годам основной функцией жеста становится аффективно-коммуникативная.

До года жесты выполняют преимущественно регуляторно-коммуникативную функцию, к полутора годам основной функцией жеста становится аффективно-коммуникативная.

Экспериментальное изучение состояния невербальных (кинесических) средств общения у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня.

Экспериментальное изучение состояния невербальных (кинесических) средств коммуникации — жестов изучалось у 10 детей логопедической подготовительной к школе группы. Возраст детей был от 6 до 7,5 лет. Логопедическое заключение у всех детей — общее недоразвитие речи III уровня, однако состояние речи и психических функций у детей имело различия.

Для проведения сопоставительного анализа предполагаемых результатов обследования дошкольников с ОНР, были проанализированы результаты экспериментального исследования состояния кинесических средств коммуникации (жестов) у дошкольников с нормальным речевым развитием четырёхлетнего возраста, проводимого Якуниной К. В. в 1996–1998 гг.

Якуниной К. В. приводится примерный набор жестов, используемых дошкольниками с нормальным речевым развитием.

Для изучения состояния кинесической коммуникации у детей с общим недоразвитием речи было проведено две серии экспериментальных заданий.

Первая группа заданий была направлена на изучение качественных особенностей используемых в высказываниях кинетических средств, что имело значение для определения своеобразия индивидуального тезауруса ребенка. Основным методом исследования являлся индивидуальный эксперимент. Задача исследования на данном этапе состояла в том, чтобы выявить функциональную роль кинетических и вербальных единиц и определить их соотношение. При этом учитывалось, что жест и слово могут существовать сопряженно, кинетические средства в высказывании могут замещать вербальные единицы, или кинетический компонент может выступать достаточно самостоятельно.

Целью второй части наблюдений было изучение умения пользоваться жестикующей дошкольниками в естественных условиях. С этой целью было проводилось специальное наблюдение за детьми с ОНР, которое включало в себя совокупность ситуаций из различных сфер жизнедеятельности ребенка. Основное экспериментальное задание представляло собой тексты с диалогами между героями или описание состояний или ситуаций, которые вызывали определённые эмоции. После прочтения и разбора текста, ребёнку предлагалось показать жесты, которые могли бы изобразить герои рассказа во время диалога или показать состояние героя, не сопровождаемое речью. В качестве средств стимулирования коммуникативной и познавательной активности детей использовались «внешние опоры», выступающие в условиях нашего эксперимента в виде сюжетной картинки к тексту.

Например:

*Текст № 1. НА АВТОБУСНОЙ ОСТАНОВКЕ.  
(Краткое содержание).*

Собака скулила от голода. Слава отломил кусок своей колбасы и дал его бедной собаке. Собака съела колбасу и завиляла хвостом. Довольная Соня улыбнулась Славе.

(Модальный жест-симптом: ОДОБРЕНИЕ — большой палец вверх, кисть в кулак («отлично»); кивок головой вперед сверху вниз в сагиттальной плоскости.)

С целью дифференциации используемых детьми с недоразвитием речи невербальных средств был осуществлён анализ выявленных в ходе эксперимента жестов.

Неправильно или неточно дети показывали некоторые жесты-симптомы состояния. Например, жест предвкушения приятного (потирание раскрытых ладоней одна о другую), дети заменяли на жест, который не соответствовал контексту (мах указательным пальцем сверху вниз). Жест возмущения (потряхивание вытянутой рукой к собеседнику ладонью вверх) показывался неточно (ладонь не разворачивалась вверх).

Также дети допускали ошибки в показе жестов-симптомов процессов. Жест припоминания (хлопок или постукивание ладонь по лбу, почёсывание затылка) они заменяли на жест-симптом состояния, который выражал неуверенность (пожимание плечами). Неточно показывали жесты раздумья и сосредоточенности — неправильно использовали руки, которые должны подпирать лоб или голову. Дети могли положить руку или руки на голову, при этом сохраняя правильную мимику.

Модальные жесты-симптомы дети показывали более успешно, однако правильно и точно используемых жестов оказалось недостаточно. Жесты выражения иронии часто заменялись на жесты сомнения. Жесты сочувствия показывались не в полном объёме — дети не показывали прикосновение или поглаживание по руке, плечу, спине.

Эта категория жестов неожиданно вызвала затруднения при показе у детей. Жесты приветствия, как правило, выражались одним движением кисти. Испытуемые не сумели показать рукопожатие, помахивание из стороны в сторону всей рукой над головой и др. Были замены кивка головы на многократные кивки.

Жесты привлечения внимания также заменялись на нехарактерные движения. Например, жест постукивание по предмету заменялся на хаотичное размахивание руками. Даже жест подзывание к себе выполнялся неточно: движение руки не производило достаточного объема и амплитуды.

Меньше всего правильных показов было у детей при воспроизведении конативных жестов-регуляторов. Дети не могли показать жест сохранения дистанции между общающимися, часто они показывали машущий жест. Жесты регуляции речевого потока либо не воспроизводились, либо заменялись, либо выполнялись неточно — указательный палец поперёк рта (ограничение речевого потока) крепко прижимался к губам, при этом мимика не соответствовала контексту.

Совершенно недоступен детям был жест вопросительный кивок головой снизу вверх в сагиттальной плоскости и др.

Эндинные жесты-регуляторы используются детьми ограниченно. Жесты окончания контакта не всегда понятны детям, редко используются в повседневной жизни.

Дети могут реагировать совершенно по-разному на окончание контакта, даже топнуть ногой. Даже часто употребляемые жесты прощания заключались лишь в одном сгибании-разгибании кисти, которое осуществлялось односторонне, не зависело от ситуации.

Жест просьбы (ладони рук сомкнуты) дети заменяли на вытянутые вперёд руки. Жесты примирения и просьбы зачастую выполнялись неточно. Дети протягивали руку, но не владели полностью жестовым движением. Они не знали, что нужно дотронуться до руки собеседника или погладить по руке.

Большинство детей могут показать счёт на пальцах при перечислении предметов, но жест «много» дети показы-

вали по-разному. Некоторые разводили руки в стороны. Ладонь под подбородком или над головой показали не все. Жесты, характеризующие обобщение, доступны не всем детям, как и жесты анализа, разъединения, противопоставления. Жесты отрицания, утверждения, а также указательные жесты выполняются детьми в целом правильно, но не всегда точно.

Дети не отказываются изобразить определённое состояние, но не всегда оно точно соответствовало задаче. Изображение человека вызвало затруднения. Дети делали неясные и нечёткие движения руками. Поза и мимика не соответствовали заданному настроению человека.

### Анализ выявленных в ходе эксперимента жестов



В результате исследования жестового тезауруса у дошкольников с ОНР 6–7,5 лет были получены данные, отличающиеся от данных Якуниной К.В., которая изучала жестовый тезаурус четырёхлетних детей с ОНР. По результатам обследования выяснилось, что с возрастом интенсивность использования невербальных компонентов коммуникации идёт на убыль, что согласуется с данными психолого-педагогической литературы. Выяснилось, что различия в использовании невербальных средств общения детьми с нарушенной речью проявляются в специфике типов используемых невербальных средств.

Анализ проведённого исследования показал, что дети с ОНР редко употребляли символические невербальные компоненты, имеющие фиксированное значение в социуме и легко переводимые в вербальную форму. Беднее был и их репертуар, состоящий в лучшем случае из жестов просьбы, согласия, несогласия и незнания. Невербальный тезаурус дошкольников с недоразвитием речи почти не включал жесты предвкушения приятного, до-

сады, недовольства собой, раздумья, припоминания, выражения иронии, сожаления, сочувствия, примирения

Дети не могли показать жестом сохранение оптимальной дистанции между общающимися, жесты поддержания внимания собеседника, жесты демонстрации принятия информации и собственного внимания, жесты регуляции речевого потока.

Важной особенностью невербального поведения детей с ОНР явилось наличие так называемых жестов, изобретённых ребёнком и его близким окружением для облегчения коммуникации.

Характерной чертой невербального поведения детей с ОНР явилось однообразие, стереотипность употребляемых невербальных средств общения. У детей с ОНР часто не менялась амплитуда, сила движения, усиливались или смягчались отдельные элементы невербального комплекса. Кинестетический рисунок был искажён, мимика маскообразна, жестикуляция гипертрофирована. Дошкольники с ОНР при воспроизведении заданной эмоции

сосредотачивались на одном-двух элементах, которые нередко были противоречивы. Дети с недоразвитием речи не стремились комплексно использовать интонацию, мимику и пантомимику, демонстрируя изменения положения губ, бровей, выражение глаз, положения рук, ног, наклона туловища и пр. Чаще происходило объединение мимики и пантомимики либо мимики и интонации. Даже наличие образца незначительно повлияло на результаты выполнения методики дошкольниками с ОНР.

Отсутствие полноценных невербальных предпосылок эмоциональной выразительности речи не могло не сказаться как на смысловой стороне речи. Результаты второй части эксперимента показали, что дошкольники с ОНР не демонстрировали усиление невербальной активности в условиях свободной деятельности, неформального общения на прогулке или в группе. Дети с речевым недоразвитием не были склонны дифференцировать интенсивность общения, менять насыщенность и репертуар используемых коммуникативных средств в зависимости от ситуации общения, возраста и коммуникативных качеств партнёра. Незначительное усиление невербальной активности наблюдалось лишь в условиях общения с хорошо знакомым и коммуникативно отзывчивым партнёром (мамой, бабушкой).

Результаты подтверждают имеющиеся в логопедии сведения о том, что дети с речевой патологией не используют невербальные средства с целью усиления значения вербальной информации.

Выявленная на втором этапе констатирующего эксперимента незрелость невербальных средств общения как базовой предпосылки коммуникативно-речевой интенции у дошкольников с ОНР подтвердила необходимость изу-

чения состояния невербальных основ других реальных речевой деятельности, а именно — эмоциональной выразительности речи и вероятностного прогнозирования.

Исследование жестового тезауруса у детей с ОНР III уровня во многом подтвердило результаты исследования невербальных средств коммуникации, проводимого Лехановой О.Л., которая утверждает, что дошкольники с общим недоразвитием речи значимо чаще осуществляют неправильное невербальное кодирование значений. Навык произвольного невербального кодирования значений как базовая основа, предпосылка эмоциональной выразительности речи у дошкольников с ОНР, не сформирован. Дети данной категории не относятся к невербальным сигналам как средствам выражения смысла, являющегося ключевым элементом не только речевой выразительности, но и речевой деятельности в целом.

Таким образом, невербальные возможности детей с ОНР напрямую связаны с наличием или отсутствием педагогической работы по совершенствованию кинесических навыков и обогащению эмоционального словаря дошкольников. Полученные результаты доказывают необходимость проведения педагогической работы по формированию кинесических эталонов в дошкольном возрасте с детьми, имеющими речевое недоразвитие. Необходимо разработка единого, научно обоснованного содержания и методики по использованию невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе, так как невербальные средства общения не используются или используются фрагментарно в логопедической работе, не представляя собой единой линии коррекционных воздействий.

#### Литература:

1. Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова // Дефектология. — 1995. — № 6. — С. 7–16.
2. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона / О.Е. Громова-М.: Изд-во «ТЦ Сфера», 2005. — 126 с.
3. Ковшиков В.А. Роль невербальных вокализаций в развитии предпосылок семантической и синтаксической сторон экспрессивной речи у детей. В кн.: Всесоюзная шк. семинар по проблеме «Исследования речи» тезисы докладов и сообщений. Д., 1981. — С. 49–56.
4. Кондратенко И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с нарушениями речи / И. Ю. Кондратенко // Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте: метод, пособие. — М.: Изд-во «Айрис-пресс», 2005. — С. 149–190.
5. Корнев А. Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи: автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. психол. наук / Корнев, Александр Николаевич. — СПб, 2007. — 36 с.
6. Левина Р. Е. Изучение неговорящих детей / Р. Е. Левина // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учеб. пособие: В 2 т. — Т. II — М., 1997. — С.23–32.
7. Леханова О.Л. Состояние невербального общения и формирование невербальных предпосылок речи у детей с речевым недоразвитием: монография. — Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ. — 2011. — 192 с.
8. Павлова О. С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Павлова, Ольга Сергеевна. — М., 1998. — 16с.
9. Петрова Е. А. Жесты в педагогическом процессе. — М., 1998. — 222с.
10. Ткаченко Т. А. Фонетические рассказы с картинками: Звуки С, Сь. М.: АРКТИ, 2005. — 33 с.

11. Чаладзе Е. А. Формирование текстообразования у дошкольников с экспрессивной алалией в процессе логопедической работы: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Чаладзе, Елена Автандиловна. — М., 2001. — 171 с.
12. Шаховская С. Н. Развитие невербальных и вербальных средств коммуникации у безречевых детей / С. Н. Шаховская // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. — М.: Изд-во «Прометей» МПГУ, 2005. — с. 149–155.
13. Якунина К. В. Развитие кинетических средств коммуникации у дошкольников с недоразвитием речи: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Якунина, Клара Владимировна. — М., 2000. — 16 с.



# СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

## Изучение родословной детьми дошкольного возраста в контексте социального взаимодействия детского сада с семьёй

Губанихина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;

Ибраева Анна Юрьевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского

*В статье рассматриваются возможности установления продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса в ходе формирования представлений ребенка дошкольного возраста о семье и роде, раскрывается содержание и особенности организации генеалогической работы с детьми дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** семья, генеалогическая работа, родословная, взаимодействие, детский сад, семья, дошкольник.

Требованиями современности определена важность ориентации личности на систему семейных ценностей, традиций, приоритет семьи и детей. На основании этого можно заключить, что познавать историю собственной семьи необходимо, именно она помогает воспитать уважение к старшим и гордость за принадлежность к своему роду, своей фамилии, желание стать продолжателями лучших традиций и семейных ценностей. Отмечается это и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), где в качестве основной цели образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» выделяется позитивная социализация детей на основе приобщения к социокультурным нормам, традициям семьи, государства и общества. Согласно положениям ФГОС ДО в настоящее время важно уделять особое внимание формированию у дошкольников основ личностной культуры будущего семьянина и гражданина. Это объясняется тем, что сложившаяся в дошкольный период картина мира определяет отчасти все дальнейшее развитие ребенка. Стандарт провозглашает, что в дошкольном возрасте важно формировать представления воспитанников о своей семье, ее традициях и устоях, чувства принадлежности к семье, гордости за достижения и успехи своих родных, уважение к своим родственникам и предкам [5].

Пути решения поставленных задач конкретизированы в современных программах дошкольного образования, разработанных в соответствии с ФГОС ДО. В программных документах уделяется внимание расширению и углублению представлений ребенка о себе в настоящем, прошлом и будущем, знаний о семье и истории семьи. Обращается внимание и на формирование умений по созданию простейшего генеалогического древа с опорой на историю семьи. [4].

К сожалению сегодня практически утрачен опыт изучения родословной, который позволял передавать семейные ценности и традиции, устанавливать связь между различными поколениями рода. Современные дети зачастую не владеют полной информацией даже о самых близких людях — родителях, бабушках и дедушках. Общение между представителями рода минимально и резко ограничено и это касается как дальних, так и близких родственников. Возрастание же заинтересованности в изучении родословной семьи закономерно ведет к тому, что общение между родственниками становится более частым, конструктивным и привлекательным для них самих. Постепенно расширяется интерес к изучению семейной истории, укрепляются духовные ценности, повышается культурный уровень семьи.

Организацию генеалогической работы рассматривают как одно из наиболее важных направлений коллективной проектной деятельности, направленной на изучение истории рода и семьи. Эта деятельность в некотором роде связана с наукой генеалогией, основное назначение которой заключается в изучении и составлении родословных, выяснении происхождения отдельных родов, семей и лиц, выявлении их родственных связей в соответствии с установленными биографическими фактами и данными о деятельности, социальном статусе и собственности.

В своем первостепенном значении данная наука сложна для детей дошкольного возраста, но отдельные ее направления могут помочь ребенку осознать свою родовую принадлежность, расширить знания о представителях своего рода и семьи, ощутить принадлежность к определенному роду.

С точки зрения Е.К. Ривиной, понятие «родословная» можно определить как перечень поколений людей одного рода, в котом обозначены особенности происхож-

дения и степень родства, указаны какие-то особенности каждого из членов рода. Есть два разных способа составления родословной — по восходящей и нисходящей линиям. В первом случае она строится от конкретного лица (ребенка) к его предкам, во втором случае — начинается с предков (о которых есть какие-то данные, сведения, записи). Родословные могут быть мужскими, женскими, смешанными. Составление родословной с дошкольниками целесообразно начинать со смешанной (включающей родственников по мужской и женской линии) восходящей родословной. Это более понятно и доступно детям

в силу их психологических особенностей. Родословную можно изобразить в виде дерева. Тот, от кого строится родословная, будет располагаться на его стволе, а его родственники — на ветвях. Однако такое оформление совсем не обязательно — можно использовать таблицы, схемы, рисунки. Дошкольникам более близки родословные с фотографиями, содержащие не более двух-трех поколений родственников [7].

Генеалогическая работа с дошкольниками позволяет решать целый комплекс задач, основные из которых представлены на рисунке 1.

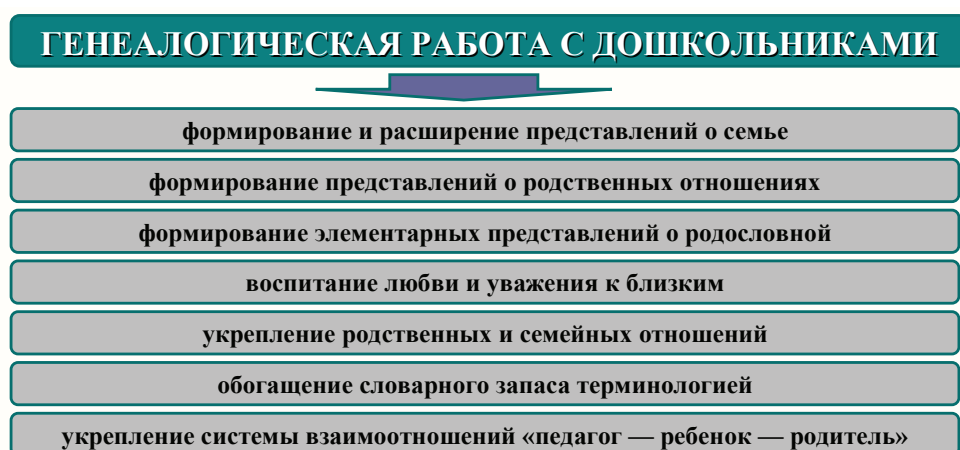


Рисунок 1. Задачи генеалогической работы

Особую важность эта работа приобретает в контексте взаимодействия детского сада с семьями воспитанников [1]. Изучение родословной и выстраивание генеалогического древа предполагает тесный контакт педагога с родителями, так как ребенок дошкольного возраста самостоятельно получить необходимую информацию и систематизировать её не может. Это позволяет обеспечить полноценное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. При этом ведущая роль отводится педагогу — он координирует и направляет реализацию генеалогической работы, оказывает поддержку родителям [3].

Составление родословной — это такой вид деятельности, который способен увлечь не только детей, но и захватить всех членов их семьи. Родители и другие родственники активно включаются в такую работу, подбирают материалы, сопоставляют факты, вспоминают истории своего взросления, изучают и систематизируют имеющиеся документы, семейный архив, фотографии и т.д. Общее дело позволяет сблизить членов семьи, дает возможность посмотреть друг на друга под иным углом зрения. Дошкольники открывают для себя какие-то моменты из жизни своих мам, пап, бабушек и дедушек, других членов рода. Они начинают гордиться родными и с удовольствием рассказывают о том, что удалось узнать.

Т. В. Прохорова отмечает, что очень важно, чтобы дошкольники осознали, что все семьи разные, что каждая из них уникальна и замечательна. Объяснить это можно,

применяя разнообразные наглядные пособия: репродукции произведений живописи и графики, относящиеся к жанру семейного портрета, модель кукольной семьи, плоскостные изображения для магнитной доски. После того как педагог показал разные варианты состава семьи, у дошкольников обычно и появляется потребность рассказать о собственной семье, отобразить ее генеалогию. Это может стать мотивом к организации проектной работы с дошкольниками и их семьями [6].

Изучение родословной начинается с получения и систематизации знаний о своей семье. Результатом этой работы может быть оформление семейных альбомов «Наша семья», «Наша родословная», в которых представлена подборка фотографий ближайших и дальних родственников, принадлежащих разным поколениям. Можно организовать выставки фотографий и семейных реликвий и т.д. Параллельно с составлением генеалогического древа можно также создать герб семьи.

Технология построения древа семьи предполагает поэтапный сбор информации от самого ребенка к более ранним поколениям. Для этого используются различного рода источники получения информации: семейный архив, документы, письма, дневники, фотографии и подписи на них, газетные и интернет-статьи. Ключевое значение для составления родословной, прежде всего, представляют даты, имена, родственные связи. Информацию можно получить и из официальных источников: свидетельство о рождении

(время и место рождения, имена, отчества и фамилии родителей и других родственников); свидетельство о браке (время и место заключения брака, девичья фамилия матери, дата рождения); свидетельство о смерти (время, место, причина); паспорт (место жительства, сведения о супруге, детях); трудовая книжка (место работы, занимаемые должности, образование). Дополнительную информацию можно получить в свидетельствах, аттестатах, грамотах, дипломах, орденовских книжках и т.д. Перечисленных документов будет достаточно для получения информации о 4–5 поколениях.

Самым надежным и ценным источником получения информации являются родственники ребенка. В процессе общения с ними, из воспоминаний можно узнать много примечательных фактов из жизни конкретных родственников, отдельных поколений, о семейных ценностях и традициях, преемственности поколений, семейных легендах и преданиях.

Непосредственно построение генеалогического древа может происходить по-разному. Например, с использованием фотографий представителей рода, которые располагаются на нарисованном самим ребенком дереве. Для облегчения понимания родственной принадлежности они располагаются следующим образом — сверху сам ребенок (листочек), от него отходят ветви (родители), ствол дерева — родители родителей (бабушки, дедушки), а корни (прабабушки, прадедушки). Такое дерево не перегружено родственными связями, оно доступно пониманию ребенка. Он, как правило, не знаком лично только с представителями четвертого поколения, информацию о котором получает от родителей и бабушек с дедушками.

Иногда дети, сами предлагают родителям вариант оформления древа семьи — это может быть виноградная гроздь, где все родственники находятся рядом; зайчик в лапах у которого воздушные шары, расположенные на разной высоте; корзина с фруктами; цветы на по-

ляне; облака в небе; солнышко с лучиками и другие. Такого рода творческие проявления ребенка делают процесс выполнения проекта более живым и интересным, при условии, что достигается основная цель — получение максимальной информации о семейных и родственных связях.

Важным компонентом работы в данном направлении являются публичные защиты родословных семьи и их семейного герба, когда родители вместе с ребенком имеют возможность представить отдельные наиболее интересные ценности, документа, письма, реликвии, фотографии. Это усиливает ценность проделанной работы и позволяет формировать у ребенка чувство гордости за своих родственников, осознать сою родовую принадлежность [2].

С целью поддержания интереса к родословной семьи детям предлагаются тематические задания типа: «Родители моих родителей», «Профессии моих родственников», «Наши семейные имена» и др. Можно предложить родителям вместе с детьми изготовить «семейную газету», в которой будут представлены самые значимые события из жизни семьи, герб и девиз, история происхождения фамилии.

В результате совместной работы детского сада с семьей, у ребенка формируется собственный «образ семьи», который представляет собой отражение знаний о семье в сознании дошкольника, своеобразное семейное самосознание, одной из важнейших функций которого является регуляция поведения семьи на основе согласования позиций отдельных ее членов [8].

Совместные усилия педагогов и родителей позволяют постепенно подвести ребенка к элементарному осознанию роли семьи в жизни человека и прежде всего, его самого, сформировать первые представления о системе семейных и родственных отношений, помочь понять своё место в этой системе, сформировать понимание необходимости заботливого и уважительного отношения к своим близким, научить любить свою семью.

### Литература:

1. Губанихина Е. В. Новая модель взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи / Детский сад от А до Я. — 2004. — № 4. — С. 43..
2. Губанихина Е. В. Семейная педагогика: учебное пособие / Е. В. Губанихина. — Арзамас: АГПИ, 2012. — 154 с.
3. Губанихина Е. В., Игнатьева О. А. Родительский клуб как форма поддержки образовательных инициатив семьи. / Детский сад: теория и практика. — 2016. — № 6 (68). — С. 80–85.
4. Демидова Н. И. Взаимодействие детского сада и семьи в процессе формирования «образа семьи» у старших дошкольников / Н. И. Демидова // Детский сад от А до Я. — 2004. — № 4. — С. 79–83.
5. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) URL: [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru)
6. Прохорова Т. В. Освоение ребенком дошкольного возраста семейных традиций через изучение родословной семьи // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». — 2013. — № 2.
7. Ривина Е. Родословная в детском саду. История и образ семьи // Дошкольное воспитание. — 2007. — № 12. — С. 37–42.
8. Сергеева Р. Н., Головенко В. Э., Гильманова Л. В. Пути формирования образа семьи у старших дошкольников // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Самара, август 2015 г.). — Самара: Асгард, 2015. — URL <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/202/8610/>

## Опасное влияние заимствований в русском языке на народную культуру

Полякова Марина Алексеевна, учитель начальных классов;  
Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;  
Гладкова Наталья Анатольевна, учитель истории  
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол

Что происходит с русским языком? Современным состоянием русского языка, тем, что с ним происходит, озабочены многие: писатели, учителя, политики, общественные деятели, ученые и журналисты, но особенно лингвисты. Процесс заимствования слов из других языков характерен для почти каждого естественного языка. Тем не менее, носители языка часто относятся с подозрительностью к данному явлению.

Зачем что-то брать у другого народа, разве нельзя обойтись средствами родного языка? Зачем нам «имидж», если есть «образ», к чему «саммит», если можно сказать «встреча в верхах». Чем модный нынче в кинематографии «ремейк» лучше обычной «переделки»? И разве «консенсус» прочнее «согласия»? Тенденция к употреблению слов, пришедших из английского языка, вместо русских со схожей, а иногда и одинаковой семантикой, стала проявляться в середине XX века. Затем она только усиливалась и продолжает углубляться до сегодняшнего дня. Такого потока иноязычной лексики русский язык не знал никогда. Это не может не вызвать определенной тревоги за судьбы словарного состава русского языка.

Каковы же причины такого огромного потока англицизмов в русской речи, так называемого «американо-бесия» или «американо-мании»? Англицизм — слово или оборот речи в каком-либо языке, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова или выражения.

Причин несколько:

- появление новой терминологии (язык компьютера, экономика, финансы, интернет): в связи с быстрым развитием и распространением информационных технологий;
- дань моде: знание английского языка считается в высшей степени престижным;
- экспрессивность новизны: многие фирмы и компании в качестве названия используют англицизмы, чтобы привлечь внимание новизной звучания;
- бесспорное мировое лидерство США во многих сферах нашей жизни. Пытаясь стремительно «замазать» образ советского человека, создаем новый образ того, кем мы не являемся на самом деле.

Сегодня лингвисты отмечают следующие источники появления в языке англицизмов: реклама; интернет; кинематограф; музыка; спортивная лексика, косметические термины. А ведь во многих случаях этого можно избежать, используя русские синонимичные слова и выражения. Как же реагирует общество на такое засилье англицизмов в русской речи? В своем исследовании по восприятию русскоязычным населением новейших англицизмов Тиббэнэм П. Дж [3], приводит следующие данные: на во-

прос, как население реагирует на употребление английских слов в русском языке:

**36%** ответили «безразлично», **13%** — «положительно», **25%** — «отрицательно».

Под рубрикой «Иное мнение» большинство ответов (**63%**) примерно отражает мнение: «Обойтись без заимствования невозможно, но по возможности, нужно употреблять русские синонимы». Около **17%** ответов подтверждают различные степени отрицательности (например: «К злоупотреблению английскими словами в русском языке отношусь отрицательно» и «Употребление иностранных слов иногда раздражает; приводит к засорению языка») или вызывает раздражение из-за определенных слов. **15%** ответов отражают разные степени положительности (например: «Стильно звучит» или «Люблю английский язык больше, чем русский»). **3%** подтверждают безразличность (например: «В этом нет ничего особенного»). **2%** — неудобочитаемые, бессмысленные или саркастичные («Употребляю редко, но метко!»).

Из приведенных данных ясно, что большая часть опрошенных относится к употреблению англицизмов в русском языке скорее негативно, чем позитивно. В Европе уже давно создалась языковая ситуация, которая у нас только назревает. Если в нашей стране интенсивное влияние английского языка ощущается лишь последние лет десять, то в здесь оно длится уже лет пятьдесят. Ученые опасаются, что через 50 лет в Германии будут говорить на языке, который бы не поняли сегодняшние немцы. 4 августа 1994 года президентом Франции Ф. Миттераном был утвержден новый закон о французском языке — Закон Тубона [2]. Закон провозглашает обязательность употребления французского языка в технической и коммерческой документации, устной и письменной рекламе, радио- и телевизионных передачах, надписях и объявлениях, трудовых соглашениях и контрактах. При необходимости употребления в указанных текстах иноязычного термина (слова, не существующего во французском языке) этот термин должен быть разъяснен по-французски ясно и подробно. Участники форумов (съездов, симпозиумов, собраний), проходящих на территории Франции, имеют право оформить свое выступление на французском языке. Тексты иноязычных выступлений должны быть снабжены аннотацией на французском языке.

Сегодня перед обществом стоит задача максимум — укоренить в сознании, прежде всего молодежи, что правильно и красиво говорить по-русски модно и престижно. На это должны быть нацелены дискуссии на страницах газет и журналов, на телевидении. 1 июня 2006 года в России вступил в силу закон «О государственном языке

РФ» [1], где есть статья о защите и поддержке русского языка. В Госдуме было принято решение создать комитет терминологии, который нацелен избавить русский язык от англицизмов.

В погоне за всем иностранным, в стремлении копировать западные образцы мы всё больше теряем свою самобытность, в том числе и в языке. А язык отражает образ жизни и образ мыслей. Может быть, именно вследствие этого теряется интерес к родному языку, русской литературе и культуре. А в среде молодежи наблюдается косноязычие, снижение грамотности и языковой и общей культуры. Язык — это явление живое, изменяющееся. Процессы, происходящие в нем, закономерны, но хотелось бы, там, где можно обойтись средствами русского языка, не прибегать к иноязычным элементам,

не отдавать дань моде. А беречь язык, родную культуру и не следовать тенденции не только жить, но и мыслить по-американски. Исходя из этого, нами в педагогической деятельности могут быть выбраны следующие приоритеты: широкое использование всех видов фольклора (сказки, песенки, пословицы, поговорки, хороводы и т.д.); организация и участие в народных праздниках, соблюдение народных традиций; знакомство детей с народной декоративной росписью. Она, пленяя душу гармонией и ритмом, способна увлечь ребят национальным изобразительным искусством. Известный поэт и писатель Чингиз Айтматов говорил: «Бессмертие народа в его языке». И если мы хотим сохранить культуру, самобытность и неповторимость нашего народа, нам необходимо беречь уникальность родного языка.

### Литература:

1. Федеральный закон от 1 июня 2005 г. N53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации». Интернет-ресурс [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_53749](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_53749).
2. Закон Франции № 94–665 от 04.08.1994 об употреблении французского языка («Закон Тубона»). Пер. с франц.: д.ю.н. И. В. Понкин. Статья 1.
3. Тиббэнам П. Дж. К вопросу о стилистической маркированности англицизмов в современном русском словоупотреблении. / Сборник филологического факультета. — Красноярск, 2001.

## Нетрадиционные техники работы с бумагой

Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;  
Полякова Марина Алексеевна, учитель начальных классов;  
Гладкова Наталья Анатольевна, учитель истории  
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол

Развивать творчество детей можно различными путями, в том числе с помощью работы с различными материалами, например, с бумагой. Занятия творчеством должны стать для ребенка новым и интересным средством познания окружающего мира. Не надо навязывать ребенку тот или иной творческий процесс, следует пытаться увлечь его различными видами деятельности, не ограничивая детскую свободу и раскованность. Лучшими друзьями должны стать: доброжелательность, поддержка, радостная обстановка выдумки и фантазия — только в этом случаи занятия будут полезны для развития ребенка.

Занятия в процессе использования нетрадиционных техник работы с бумагой повышают сенсорную чувствительность, формируют более тонкое восприятие формы, фактуры, цвета, объема; развивают воображение, пространственное мышление, мелкую моторику, синхронизируют работу обеих рук; формируют умение планировать работу по реализации замысла, предвидеть результат и достигать его; вносят при необходимости коррективы в первоначальный замысел.

Самое важное и ценное заключается в том, что дети учатся видеть, чувствовать, оценивать и творить по за-

конам красоты. Ребенок, владеющий различными способами преобразования материалов, может в своей деятельности осознанно выбрать тип материала и способ его преобразования в зависимости от специфики задуманной поделки и в соответствии с ее назначением, комбинировать материалы, выбирать средства для реализации эстетических требований к результату работы.

Ловкие детские и взрослые руки, а также фантазия способны привести детей в удивительную страну, где можно познать и пережить одно из самых прекрасных чувств — радость созидания и творчества. Работа с нетрадиционными материалами включает в себе большие возможности для гармоничного развития ребенка. Эти занятия способствуют развитию у него творчества, пробуждают волю, развивают ручные умения и трудовые навыки, чувство формы, глазомер и цветоощущение. Работа над композицией способствует воспитанию художественного вкуса. Дети проявляют интерес к занятиям с нетрадиционными материалами, что является основой положительного отношения к труду.

*Обрывная аппликация.* Этот способ хорош для передачи фактуры образа (пушистый цыпленок, кудрявое об-

лачко). В этом случае мы разрываем бумагу на кусочки и составляем из них изображение. Обрывная аппликация очень полезна для развития мелкой моторики рук и творческого мышления.

*Модульная аппликация (мозаика).* При такой технике образ получается путем наклеивания множества одинаковых форм. В качестве основы для модульной аппликации могут использоваться вырезанные кружки, квадратики, треугольники, либо просто рваные бумажки.

*Симметричная аппликация.* Для симметричных изображений заготовку — квадрат или прямоугольник из бумаги нужного размера — складываем пополам, держим за сгиб, вырезаем половину изображения.

*Накладная аппликация.* Эта техника позволяет получить многоцветное изображение. Задумываем образ и последовательно создаем его, накладывая и наклеивая детали слоями так, чтобы каждая следующая деталь была меньше предыдущей по размеру.

*Ленточная аппликация.* Этот способ позволяет получить не одно или два, а много одинаковых изображений, разрозненных или связанных между собой. Для изготовления ленточной аппликации необходимо взять широкий лист бумаги, сложить его гармошкой и вырезать изображение.

*Силуэтная аппликация.* Этот способ доступен детям, хорошо владеющим ножницами. Они смогут вырезать сложные силуэты по нарисованному или воображаемому контуру.

*Торцевание* — один из видов бумажного рукоделия. Эту технику можно отнести и к способу аппликации и к виду квиллинга. С помощью торцевания можно создавать удивительные объёмные картины, мозаики, панно, декоративные элементы интерьера, открытки. Эта техника довольно популярна, интерес к ней объясняется необычным эффектом «пушистости» и лёгким способом её исполнения.

*Квиллинг*, также бумагокручение — искусство изготовления плоских или объёмных композиций из скрученных в спиральки длинных и узких полосок бумаги.

*Оригами* — вид декоративно-прикладного искусства; древнее искусство складывания фигурок из бумаги. Классическое оригами складывается из квадратного листа бумаги и предписывает использование одного листа бумаги без применения клея и ножниц.

*Аппликация из салфеток.* Салфетки — очень интересный материал для детского творчества. Из них можно делать разные поделки. Такой вид творчества имеет ряд плюсов: возможность создавать шедевры без ножниц; развитие мелкой моторики маленьких ручек; развитие тактильного восприятия, используя бумагу различной фактуры; широкие возможности для проявления творчества.

*Гофрированная бумага* — один из видов так называемой поделочной бумаги. Она очень мягкая, нежная и приятная на ощупь. Великолепные цвета очень нравятся детям, и они с удовольствием работают с ней на занятиях творчеством. Это отличный декоративный и поделочный материал, позволяющий создавать декорации, красочные игрушки, оригинальные гирлянды и великолепные букеты, костюмы, которые могут стать отличным подарком к празднику.

*Аппликация из ткани* — разновидность вышивки. Смысл состоит в том, чтобы укреплять на определенном фоне из ткани куски другой ткани. Укрепляются аппликации из ткани либо пришиванием, либо приклеиванием. Выполнение аппликации из ткани требует определенных навыков. Во-первых, надо уметь резать ткань (ткань труднее резать, чем бумагу); во-вторых, края у ткани могут осыпаться и осложнять работу.

*Аппликация из крупы.* Для самых маленьких детей полезно развивать мелкую моторику. Перебирать предметы пальчиками, учиться совершать щипковые движения, конечно, важно. Но детям, в возрасте старше года, интересно видеть результат своего труда.

*Аппликация из засушенных растений.* В настоящее время широкую популярность приобрела аппликация из цветов, травы, листьев, так называемая флористика. Работа с природным материалом вполне доступна учащимся даже детям дошкольного возраста. Увлекательно, интересно и полезно общение с природой. Оно развивает творчество, мышление, наблюдательность, трудолюбие. Полезны они еще и потому, что сбор и заготовка природного материала происходит на воздухе.

Создавая красивые аппликации своими руками, видя результат своей работы, дети испытывают положительные эмоции. Работа с бумагой дает возможность детям проявить терпение, упорство, фантазию и художественный вкус, проявить творческие способности, приобрести ручную умелость, которая позволяет им чувствовать себя самостоятельными. Все это благотворно влияет на формирование здоровой и гармонично развитой личности.

Детские поделки — благодатная нива для взрослого, ведь ребенку интересно все, что можно потрогать, не боясь испортить или создать что-то собственными силами. Простор для такой приятной работы может дать любой подручный материал, найденный в закромах вашего дома. Уважаемые родители, побуждайте ребёнка думать по-новому. Позвольте ему экспериментировать, исследовать и ошибаться. Подталкивайте ребёнка к тому, чтобы он не боялся опробовать действие, идею. Ведь открытия могут делаться ежедневно и на каждом шагу! Не бойтесь беспорядка, выпачканных рук и рубашек!

## СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

### Социализация детей с ОВЗ в условиях Центра содействия семейному воспитанию (из опыта работы)

Терешкина Светлана Васильевна, воспитатель 1 кв. категории  
ГКУ г. Москвы Центр содействия семейному воспитанию «Южное Бутово»

*Социализация детей с ОВЗ — это актуальная проблема современного общества. Особенно интересна тема процесса социализации данной группы детей в условиях ЦССВ. В статье предоставлены основные данные, касаемо опыта работы в данном направлении.*

**Ключевые слова:** ОВЗ, ЦССВ, социализация, начальные классы, социальная среда

ЦССВ — организация новая, как по целям, так и по структуре. Появилась она из-за необходимости объединения в одном месте услуг, в которых нуждаются дети с ОВЗ и их семьи. Это услуги социального, правового, психологического и педагогического. Услуги предназначены для различных семей и детей, которым необходима помощь государства.

Цели создания центра:

- Поддержать семьи, находящиеся в сложной ситуации. Центр стремится предотвратить изъятие ребёнка или отказ от него.
- Индивидуальная психологическая и педагогическая работа с ребёнком.
- Максимальное приближение условий к условиям семейной жизни.
- Индивидуальный подход к развитию. В центре проводят не только психологические мероприятия, но и досуговые — предметные факультативы, секции, студии.
- Возможность жить в семье для детей-сирот.
- Помощь выпускникам (психолог, тренинги, посвящённые социально-бытовым навыкам, предоставление жилья). При необходимости центр может курировать выпускников до 23 лет.

Принципы, по которым действует центр:

- Стремление к тому, чтобы ребёнок жил в родной (кровной) семье.
- Если от ребёнка всё же отказались — поиск приёмной семьи.
- При отсутствии замещающей семьи — создание воспитателями условий, по своей теплоте похожих на семейные.

Помимо услуг тех специалистов, которые уже есть в центре, возможен поиск недостающих, совет, куда обратиться.

Если ребёнок находится в центре временно, то с ним проводится работа, цель которой — помочь ему обрести

семью (новую, или свою обрести снова), достижение стабильных отношений между родственниками.

В детях, которые растут вне семьи, воспитывают заботу друг о друге, отлаживают механизм передачи опыта от старших воспитанников к младшим.

Отдел реабилитации и коррекции стремится к развитию способностей детей, лечебной профилактике, которая в дальнейшем поможет лучше усваивать материал. Цели такой работы: развить психические функции как можно лучше, чтобы увеличить возможность познавать, привести в норму поведение ребёнка, научить его регулировать свою деятельность, привить навыки общения.

Для подростков, не имеющих возможности удовлетворить свои основные потребности, психокоррекция особенно важна, поэтому в ЦССВ постоянно разрабатываются новые технологии для таких детей.

Социально-правовой отдел помогает воспитанникам оформить документы, выплаты, в том числе — алименты. Этот отдел решает и жилищные вопросы, представляет интересы воспитанников в различных инстанциях (в том числе — в прокуратуре и суде), даёт консультации, помогает снять деньги, лежащие на счетах воспитанников.

Для воспитанников, особенности развития которых не позволяют даже после 23 лет полностью выпустить их во взрослую жизнь, предусмотрен отдел постинтернатного патронажа. Главная цель отдела — подготовить воспитанников к выпуску. Отдел предоставляет выпускникам все те же виды помощи, что и воспитанникам (помощь психолога, например), просвещает их в правовой области и прогнозирует нуждаемость детей-сирот в услугах центра.

Для того чтобы семьи, которые примут детей, смогли дать им как можно больше, существует «Школа приёмных родителей». Она отвечает за педагогическую и психологическую подготовку приёмных родителей, а так же ведёт просветительскую общественную деятельность,

стремится к зрелости общества по отношению к сиротам и выработке культуры замещающих семей.

«Отдел сопровождения замещающих семей» работает с теми, кто уже взял ребёнка на воспитание. Такое сопровождение подразумевает под собой именно помощь семье, а не контроль. Это значит, что помощь адресна и помогает решить лишь конкретные задачи:

- создать условия, необходимые для ребёнка,
- составить проект/программу с учётом особенностей принимающей семьи и личности ребёнка,
- помощь в коммуникации между ребёнком, замещающей семьёй и биологическими родителями,
- содействие общению замещающих семей между собой, создание сообщества таких семей,
- постановка задач по развитию малышей.

Стоит ещё раз подчеркнуть, что данный отдел не нарушает автономности семей, не навязывает свою помощь, а оказывает её лишь по необходимости, при обращении приёмных или кровных родителей.

В дальнейшем в ЦССВ появятся помещения квартирного типа, максимально приближенные к домашним условиям, а также мини-фермерское хозяйство. Эти меры обеспечат детям — инвалидам психологическую разгрузку, старшим из воспитанников помогут в профориентации, и, возможно, создадут рабочие места для воспитанников, которые ещё не адаптировались за пределами центра, в том числе и по психологическим причинам.

Кроме огорода и мини-фермы на территории подобных учреждений можно создавать различные мастерские, а также другие предприятия, соответствующие потребностям воспитанников и возможным вложениям (бюджетным дотациям или спонсорской помощи).

Социальная гостиница предназначена для тех, кто испытывает трудности в воспитании детей, и выпускников, имеющих психологические или социальные проблемы, а также выпускниц с маленькими детьми или ожидающих пополнения. На базе гостиницы также возможно оказание психологической помощи социальной, курирование медицинских услуг.

Несмотря на все эти меры, практика показывает, что для семьи ребёнок с ОВЗ — это всегда стресс. Он очень ограничен в свободе и социальной значимости, слишком зависим от семьи, и имеет мало навыков взаимодействия с другими людьми. Дискриминация таких детей в российском обществе очень велика, а помощь и уровень образования у них недостаточны.

Сложности в адаптации для ребёнка с ОВЗ могут быть вызваны ещё и тем, что он мало контактирует с окружающей средой, а большую часть времени проводит с себе подобными. Хорошим решением этой проблемы становится инклюзия — более перспективное направление, пришедшее на смену старой доброй интеграции. То есть:

интеграция предполагает равные права для детей-инвалидов — право на образование, труд и т.д., а инклюзия даёт возможность полного включения в здоровый коллектив. Такой подход даёт гораздо больше возможностей для развития талантов детей с ОВЗ и развивает моральные качества здоровых ребятшек.

Многие считают, что смешанные коллективы есть серьёзный противовес специальному образованию, однако эти опасения напрасны. Дети с ОВЗ, обучающиеся совместно с остальными, продолжают получать необходимую помощь и лечение, при этом научаются мириться со своими недостатками, живя в обществе, при этом развивая свои достоинства. Лучшие условия для инклюзии могут предложить детские сады комбинированного типа, где есть группы как для здоровых детей, так и для детей с дефектами различной сложности.

Сами по себе, дети с различными заболеваниями имеют и различную их степень. Те, у кого ДЦП, часто обладают сохранным интеллектом, или близким к нему. У некоторых же выражено недоразвитие. Такие дети плохо сосредотачиваются, медлительны и безразличны ко всему, особенно к заданиям.

Дефекты в эмоционально-волевой сфере ведут к самым разным последствиям: повышенная возбудимость или заторможенность, плаксивость, капризность. Результатом может стать незрелость, наивность суждений, отсутствие ориентации в бытовых вопросах. Всё это приводит детей к иждивенчеству, отсутствию всякого стремления к самостоятельности, проблемам в общении.

В попытках адаптировать детей инвалидов есть и другие сложности, к примеру, родители здоровых детей относятся к «особым» детям негативно и считают такой опыт излишним, или даже негативным для своих чад. В то же время, результаты опроса показали, что в целом, люди редко относятся к детям-инвалидам агрессивно отрицательно, а в жизни встречают их не часто. Более того, многие из опрошенных готовы оказывать таким детям помощь.

В некоторых заведениях сейчас используют точечную инклюзию. То есть дети с ОВЗ не находятся среди остальных постоянно, но посещают с ними занятия, праздники, имеют совместный досуг. Это позволяет развить эмоциональную сферу, ускорить социализацию, усилить волю и активность ребёнка.

Общение со здоровыми детьми для «особых» детей — это возможность научиться переключать внимание, подражать, развиваться тактильно и сенсорно, активизировать зрительное и слуховое внимание. Находясь в одном коллективе, здоровые и больные дети учатся принимать друг друга, а «особые» дети получают прекрасную возможность социализации, которая повлияет на всю их дальнейшую жизнь.

#### Литература:

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2011. — 151 с.



2. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности // Сознание личности в кризисном обществе. — М.: Институт психологии РАН, 2015. — С. 42–57.
3. Вербицкий А.А. Компетентностью подход и теория контекстного обучения. — М.: ИЦ ПКПС, 2014.
4. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. — Изд. 2-е, доп. — М.: Мариос, 2011. — 456 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования. — М.: Пер Сэ, 2014.

*Научное издание*

ПЕДАГОГИКА СЕГОДНЯ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Международная научная конференция  
Чита, апрель 2017 г.

Сборник статей

*Материалы печатаются в авторской редакции*

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *М.В. Голубцов*

Издательство «Молодой ученый»

Подписано в печать 24.04.2017. Формат 60x90 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 7,15. Уч.-изд. л.9,95. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый»  
420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.