

ФГБОУ ВО «БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. М. АКМУЛЛЫ»
ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В
ОБРАЗОВАНИИ, КУЛЬТУРЕ И ИСКУССТВЕ**

*Материалы IV Международной научно-практической
конференции*

18 мая 2020 года

г. Уфа, 2020 г.

Педагогические традиции и инновации в образовании, культуре и искусстве: Материалы IV Международной научно-практической конференции, 18 мая 2020 года. – Уфа: Издательство БГПУ им.М.Акмуллы, 2020. – 546 с.

В сборник вошли материалы, представленные участниками IV Международной научно-практической конференции «Педагогические традиции и инновации в образовании, культуре и искусстве».

Редакционная коллегия:

- Кобыскан А.С.
- Шабаета Г.Ф.
- Левина И.Р.
- Зиганурова Р.В.
- Трофимова Е.В.
- Султанова Л.Ф.

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 1. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Л.А. Амирова
ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОСТИЖЕНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Васильева А.А.
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ В РЕЖИМЕ САМОИЗОЛЯЦИИ

Есенгазина М.Е., Боронилова И.Г.
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК НОВАЯ
ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Исламова З.И.
ВОЗМОЖНОСТИ ПЕРЕХОДА К ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ В
УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ И ТРАНСФОРМАЦИЙ

Секция 2. ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В НОО: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Акбутина Д.Д., Савельева Е.А.
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
СРЕДСТВАМИ БАШКИРСКОГО НАРОДНОГО ИСКУССТВА НА
УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Билимбина А.В., Кобыскан А.С.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ
ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ К ЧТЕНИЮ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гареева А.Ф., Шабаетова Г.Ф.
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ АНГЛИЙСКИХ ПЕСЕН
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Ермакова С.В., Миннуллина Л.Л., Савельева Е.А.
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ
ТЕХНОЛОГИИ В 4 КЛАССЕ

Иванько Ю.А., Боронилова И.Г.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Иванько Ю.А., Боронилова И.Г.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Рябых Е.Ю., Дорофеев А.В.
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО

Самойлова А.С., Фаткуллина Л.К.
ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО
ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Хайруллина Р.Р., Кобыскан А.С.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ФОНЕТИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Юшкова М.О., Янгирова В. М.
СИСТЕМА РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАТОРСКИХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГА-
МЕНЕДЖЕРА

Секция 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ахметшина Д. И., Шабаета Г. Ф.
РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО
ОЗНАКОМЛЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
ПРОФЕССИЯМИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДИИ «ПОВАРЁШКА»)

Брагина Е.В., Шабаета Г.Ф.
ОБЗОР ОПЫТА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКОВ
РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ГРУППЫ

Галлямова.Я.И., Боронилова И.Г.
ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДОО ПОСРЕДСТВОМ
ИННОВАЦИОННОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Иванова В.В., Акчулпанова А.А., Танюкевич А.В., Шабаета Г.Ф.
ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ОБОГАЩЕНИЮ СЛОВАРЯ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕЙ ГРУППЫ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР

Кладова П.Ф.
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ В ДОО С
ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ (РОБОТОТЕХНИКА)

Климина А.Ф., Бронилова И.Г.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ
ОБРАЗОВАНИИ

Клявлинка В. А., Сыртланова Н. Ш.
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАТЮРМОРТАМИ
ХУДОЖНИКОВ РОДИНЫ И МАЛОЙ РОДИНЫ

Комиссар Д.Р., Акчулпанова А.А.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Маликова Р.Ф.
ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В
ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Мухаметова З.С., Акчулпанова А.А.
СЕМЕЙНЫЙ КЛУБ КАК ФОРМА РАБОТЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВОПРОСАХ
ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Павлова А.Ю., Казакова И.Н., Максютлова З.Н., Шаббаева Г.Ф.
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ
ИНТЕРАКТИВНОГО СТОЛА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ
РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Батырова Р.Р., Пилипенко Е.А.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Хайретдинова Н. Ф., Пилипенко Е.А.
ТВОРЧЕСКИЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Суфиярова И.Б., Акчулпанова А.А.
ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ
ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР

Сыртланова Н.Ш.
ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К
ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЮ СРЕДСТВАМИ КАРТ-СХЕМ

Туктарова А.Н., Боронилова И.Г.
К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДЕТСКОГО САДА

Хазиева А.З., Сыртланова Н.Ш.
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ В РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Хафизова Р.В., Сыртланова Н.Ш.
РОЛЬ СПОРТИВНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА

Секция 4. СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ванюкова Л.И., Фархутдинова Л.В.
ИЗУЧЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-
ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Гаврилова Е.П., Е.Р. Мустаева
СОСТОЯНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКАМИ ЗВУКОВОГО
АНАЛИЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Гизатуллина А.М., Мустаева Е.Р.
ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК К ТВОРЧЕСКОМУ РАССКАЗЫВАНИЮ У
ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Дубова О.И.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КОНДУКТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ В
РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В ДЕТСКОМ САДУ
КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ
ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Еникеева А. Р.
ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Кузнецова А.И., Мустаева Е.Р.

ХАРАКТЕРИСТИКА СОСТОЯНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВ У
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Мухарамова Ф.Р., Терещенко А.С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНЕЗИОТЕРАПИИ ПРИ КОРРЕКЦИИ
НАРУШЕНИЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пантелеева И.И., Мустаева Е.Р.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ У
ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СТАРШЕГО И
ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО К ШКОЛЕ ВОЗРАСТА

Паюршина А.А.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ И
НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
НАУКЕ

Пехенько А.В., Фархутдинова Л.В.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ
ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ ПРОЕКТИВНОГО ТЕСТА

Рыбакина Е.В.

ИГРОВЫЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Салихова А.М., Мустаева Е.Р.

СОСТОЯНИЕ АТРИБУТИВНОГО СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Фазлетдинова А.Р., Фархутдинова Л.В.

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЛАТЕРАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ В
КОМПЛЕКСЕ ИЗУЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ
ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Халиуллина Д.Р., Касимова Э.Г.

ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

Шафикова Г.Ф., Касимова Э. Г.

ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

Щукина А.С., Мустаева Е.Р.

**ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОИЗНОШЕНИЯ СЛОВ
РАЗЛИЧНОЙ СЛОГОВОЙ НАПОЛНЯЕМОСТИ У ДЕТЕЙ С ЗАИКАНИЕМ**

Янузакова З.Т., Дильмухаметова Р.С.

**ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У
ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Яптунэ Е.С., Касимова Э.Г.

**ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ
ОТНОШЕНИЙ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Секция 5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В
МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ, КУЛЬТУРЕ И ИСКУССТВЕ**

Абдуллин М. В, Зиннурова А.С.

**НЕГАТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ ТЕХНОГЕННЫХ ЗВУКОВ НА ОРГАНИЗМ
ЧЕЛОВЕКА И МЕТОДЫ ИХ УСТРАНЕНИЯ**

Абдульманова Ф.Р., Абдульманов Р.С.

**ИЗУЧЕНИЕ НАРОДОГО ТАНЦА КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНОГО
РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ**

Абдульманова Ф.Р., Дайнова Г.З.

**РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА НА ОСНОВЕ ЗАНЯТИЙ
ХОРЕОГРАФИИ**

Асфандьярова Р.Р., Каримова Л.Н.

**РАЗВИТИЕ ФАНТАЗИИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
НА ЗАНЯТИЯХ ХОРЕОГРАФИЕЙ**

Аникеева А.Р., Дайнова Г.З.

**ВЛИЯНИЕ СРЕДЫ В ЛЮБИТЕЛЬСКОМ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ
КОЛЛЕКТИВЕ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
ЛИЧНОСТИ**

Аникеева А.Р., Дайнова Г.З.

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕБЕНКА КАК ОСНОВА ЕГО
ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ**

Асылбаева Н.И., Абдульманов Р.С.

**ВЛИЯНИЕ НАПРАВЛЕНИЯ «COVER DANCE» НА ФОРМИРОВАНИЕ
ЛИЧНОСТИ**

Бикбулатова Л.И., Политаева Т.И.

ЗНАЧЕНИЕ ВЫВОРОТНОСТИ В КЛАССИЧЕСКОЙ ХОРЕОГРАФИИ

Валеева А.Д., Дайнова Г.З.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ
ФОРТЕПИАНО В МЛАДШИХ КЛАССАХ

Валеева К.О., Л.Н.Каримова

ОРГАНИЗАЦИЯ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ИГРЕ НА
ВИОЛОНЧЕЛИ В ДМШ

Гайсина Р.А., Т.И.Политаева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ И ТЕХНОЛОГИЙ
МУЗЫКАЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВОСПИТАНИИ
ДОШКОЛЬНИКА

Галияхметова Р.Г., Л.Н.Каримова

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ФАКТОР РЕГУЛЯЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО
СОСТОЯНИЯ ПОДРОСТКОВ

Гильметдинов К.Ш., Л.Н.Каримова

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТА-МУЗЫКАНТА В
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Гилязова Я.А., И.Р.Левина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
СПОРТСМЕНОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКОЙ

Гилязова Я.А., И.Р.Левина

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ

Гимазетдинова Н.М., Политаева Т.И.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-
ТВОРЧЕСКИХ КАЧЕСТВ РЕБЕНКА НА ОСНОВЕ ЗАНЯТИЙ
ХОРЕОГРАФИЕЙ

Дарина О.В., Политаева Т.И.

ХОРЕОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УВЕРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ

Дустова З.С., И.Р. Левина

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ТВОРЧЕСКОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Загидулина А. Н., Т.И.Политаева

ТАНЦЕТЕРАПИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Игначенко Л.Т., И.Р.Левина

РАЗВИТИЕ ПЕВЧЕСКОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ишалина Г.Б., Т.И.Политаева

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ МАЛЬЧИКОВ К ЗАНЯТИЯМ НАРОДНОГО ТАНЦА

Кадырова Р.Р., И.Р.Левина

РАЗВИТИЕ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА В РОССИИ

Камалиева Г.Р.

ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ МЫШЕЧНОЙ ТКАНИ И ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Киняшева В.С., Т.И.Политаева

КЛАССИЧЕСКАЯ ХОРЕОГРАФИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ОСАНКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кулкаш И.Р., Р.С.Абдульманов

ВЛИЯНИЕ ХОРЕОГРАФИИ НА РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ У ДЕТЕЙ

Лантух Д.В., Е.А. Мороз

ЗНАЧИМОСТЬ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВЕ НА ФОРТЕПИАНО

Муллагалиев И., И.Р.Левина

КОНЦЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТАНЦЕВАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

Мустафина Д., Г.З.Дайнова

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА РУССКИХ КОМПОЗИТОРОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Нигматуллина Г.Ю., И.Р.Левина

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННОГО ТАНЦА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКА

Нуриева Г.Ф., Л.Н.Каримова

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

Панфилова И.В., Л.Н.Каримова
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Плотникова Ю.Ю., И.Р.Левина
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ ОТДЕЛЕНИЙ ШКОЛ ИСКУССТВ КУБАНИ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ КАЗАЧЬЕЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ

Ракаев Б.Р., Н.С.Сарваров
ПЛАСТИЧЕСКАЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ АРТИСТА БАЛЕТА

Савельева С.В., Т.И. Политаева
ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В МУЗЫКАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Сакаева Ю.И., И.Р.Левина
ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ОСНОВЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ В ТАНЦЕВАЛЬНОМ КРУЖКЕ

Сухарева О.С.
СПЕЦИФИКА МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Таразова К., И.Р.Левина
РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА В ДЕТСКОМ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Тухватуллина А.Р., Левина И.Р.
ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ РЕБЕНКА НА ОСНОВЕ ЗАНЯТИЙ ХОРЕОГРАФИЕЙ

Фроловская И.В., Г.З. Дайнова
РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ СКОВАННОСТИ В КОЛЛЕКТИВЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Хакимов Р.Р., И.Р.Левина
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Хасаншин А.Д.
КАНТОВСКАЯ ИДЕЯ ПРОСВЕЩЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФРАНЦУЗСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1789 Г.: ХАЙДЕГГЕР И ИСТОРИЯ СВЕТА

Шарипов Т.А., И.Р.Левина
ВЛИЯНИЕ СПОРТИВНЫХ БАЛЬНЫХ ТАНЦЕВ НА ФИЗИЧЕСКОЕ
РАЗВИТИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Т. Шарипова, Т.И.Политаева
МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО
ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Юдина В.В., Г.З. Дайнова
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОСТИ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ
ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЫ

Ялаева К.В., Г.З.Дайнова
РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОЙ
ХОРЕОГРАФИИ

Яланская А.А., Л.Н.Каримова
КОМАНДООБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ
ТВОРЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Секция 6. УПРАВЛЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ И КУЛЬТУРЕ

Воронцова Н.Л., Исламова З.И.
ПРОБЛЕМЫ ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ
ИНКЛЮЗИИ

Гарданов А.Р.
МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ДИАЛОГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ И НАЦИОНАЛЬНОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ

Лебедева Л.В., Исламова З.И.
МЕТОДИКА ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО
УПРАВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ САМОРАЗВИТИЕМ В
СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Хамитова Л.В.
ВОЗМОЖНОСТИ НАСТАВНИЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАНИИ

Шаймухаметова Е.А., Исламова З.И.
НАСТАВНИЧЕСТВО (ФАСИЛИТАЦИЯ) В ДЕТСКОМ САДУ

Шамсутдинова И.Ф., Боронилова И.Г.

КОМАНДООБРАЗОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ
УПРАВЛЕНИЯ РЕКЛАМОЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ
**Секция 7. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ
С РАЗЛИЧНЫМИ ГРУППАМИ НАСЕЛЕНИЯ**

Александрова Д. М., Фазлыева А Ф.
ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ «СЕМЬИ ГРУППЫ РИСКА»

Валиева Т.Р., Фазлыева А Ф.
ОРГАН ОПЕКИ И ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
ПО ЗАЩИТЕ И ОХРАНЕ ПРАВ И ЗАКОННЫХ ИНТЕРЕСОВ
ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ

Ганиева А.Р., Хахлова О.Н.
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В
РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Елисеева У.А., Трофимова Е.В.
ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ СОЦИАЛЬНОЙ
ПОДДЕРЖКИ МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬИ

Загитова Э.Р., Фазлыева А.Ф.
МЕСТО РЕКЛАМЫ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Иванова Е.Л., Трофимова Е.В.
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ПРИЕМНОЙ
СЕМЬЕЙ

Мурзакаева Р.А., Фазлыева А.Ф.
РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ
МОЛОДЕЖИ

Насырова З.Р., Вечканова О.В.
ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Николаева Л.В., Фазлыева А.Ф.
ФИНАНСИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ СЕМЕЙ,
НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Нурмухаметова И.Б., Трофимова Е. В.
ПСИХОЛОГО-КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПОМОЩЬ СОЦИАЛЬНОГО
РАБОТНИКА СЕМЬЯМ С ПРОБЛЕМАМИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ
ОТНОШЕНИЙ

Саетгалина З.Д., Гайсина Г.И.

К ВОПРОСУ ОБ ИЗМЕНЕНИЯХ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ
ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Салимгареева А.И., Вечканова О.В.

БЛАГОПОЛУЧНАЯ СЕМЬЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

Хаирова А.И., Хахлова О.Н.

МОЛОДАЯ СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ

Хамидуллин А.И., Гайсина Г.И.

СПЕЦИАЛИСТ ПО РАБОТЕ С СЕМЬЁЙ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ
ЗАЩИТЫ ДЕТСТВА

Хасанова Г.Т., Гайсина Г.И.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С УЧАЩИМИСЯ ИЗ
НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Шакирова В.Р., Фазлыева А.Ф.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

Юрасова А.С., Гайсина Г.И.

ТЕХНОЛОГИЯ РЕАБИЛИТАЦИИ КРОВНОЙ СЕМЬИ РЕБЕНКА:
СОДЕРЖАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ

Секция 8. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Ахметшина А.Р., Фазлыева А.Ф.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В
ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ

Бакирова И.Б., Арсланова М.Н.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ УЧАЩИХСЯ
ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Быкова Д.Н., Гайсина Г.И.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ ОПЕКИ И
ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА ПО СЕМЕЙНОМУ УСТРОЙСТВУ ДЕТЕЙ-СИРОТ И
ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Газизова Н.И., Вечканова О.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА НА ОСНОВЕ
СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ

Горшкова А.Ф., Хахлова О.Н.
ПРОБЛЕМА ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Еремеева А.А., Гайсина Г.И.
АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА

Залилова Д.Ф., Хахлова О.Н.
СУИЦИДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Иванова П.А., Вечканова О.В.
ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Лантух Д.В., Ахтамьянова И.И.
ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ШКОЛЬНИКОВ

Манурова К.О., Кашапова Л.М.
РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ И ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ХОРЕОГРАФИИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Манько Н.Н.
ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ РЕГУЛЯТИВОВ ЛОГИКО-СМЫСЛОВОГО ТИПА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Мустаева Ф.А., Хамадиева А.И.
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Нуриханова Н.К., Султанова Л.Ф.
МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Сайфутдинова С.А., Вечканова О.В.
ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ИХ ХАРАКТЕРИСТИКА

Сахабиева Л.Р., Вечканова О.В.
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ

Слюнько Н.Б., Фазлыева А.Ф.
ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ КОНФЛИКТОВ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

Суюндукова Л.Р., Вечканова О.В.
ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ КАК ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Ташбулатова Г.Ш., Гайсина Г.И.
ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Уразбахтина Е.С., Вечканова О.В.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Усманова Ю.Р., Арасланова А.Т.
РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ
СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Фархутдинова Г.В., Дорофеев А.В.
ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В РЕПЕТИТОРСКИХ ПРАКТИКАХ

Фролова М.С., Кашапова Л.М.
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ
КОНЦЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
СЕМЬИ И ШКОЛЫ

Хабибова Э.В., Хабибова Н.Е., Карунас Е.В.
ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Худякова С.А., Гайсина Г.И.
ПОЛОРОЛЕВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Хисматуллина Ф. Б., Набиева Т.В.
РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Ямалетдинова Г.М., Набиева Т.В.
РОЛЬ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ

ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ТРАНСФОРМАЦИЙ

УДК 373.147

*Л.А. Амирова, д.п.н., профессор
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОСТИЖЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Формирование личности будущего учителя рассматривается учеными-педагогами и психологами как процесс многоплановый и многомерный. Такое представление приобрело парадигмальный характер, и в профессиональном сознании профессорско-преподавательского состава педагогических вузов укрепилось представление о том, что в ходе обеспечения этой многоплановости и многомерности необходим непрерывный поиск оптимальных подходов и инструментов формирования будущего учителя, а также их апробация, профессиональное осмысление и масштабирование. При этом рефлексия и оценка оптимальности (полезности-вредности) вузовских преобразований должна иметь своего заказчика, только тогда она имеет смысл. Таким заказчиком выступает вся система образования в целом, все ее ступени и уровни – дошкольное, общее среднее, среднее профессиональное, высшее, дополнительное образование детей и взрослых.

На сегодняшний день педагогический вуз, обладая дидактическим и методическим потенциалом, является основной площадкой, на которой рождаются, апробируются, подвергаются научному анализу и публичному профессиональному обсуждению инновационные решения для достижения эффективности в организации образовательного, в том числе – профессионально-образовательного процесса. Логично предположить, что любой процесс, явление в образовательном пространстве (равно как и в любом другом) подвергается влиянию двух видов факторов – внешних и внутренних. Из судьбоносных внешних влияний на систему образования после вхождения России в Болонский процесс прежде всего хочется отметить неоднократные изменения в редакции ФГОС, появление и периодическое обновление профессиональных стандартов, установки в отношении процедуры и средств контроля и оценки работы вузов в целом, кадровой политики и системы подготовки кадров и др. Внешние влияния обусловлены «внешними вызовами» - динамикой развития политических и экономических тенденций, процессом глобализации, трендами общественных преобразований. Внутренние факторы, с одной стороны, детерминированы уровнем профессиональной мобильности профессорско-педагогического состава и студенческого контингента высшей школы, степенью вовлеченности всего коллектива вуза в очередной этап преобразований. С

другой стороны, специфика и сущность образования как социального института и как процесса сложнейшей архитектуры не позволяет совершать преобразования, «рефлексивно не обеспеченные». Рефлексия необходима, а лонгитюд продолжает оставаться не только основным правилом образовательной политики, он становится главным механизмом инновационных процессов в системе общей и профессиональной подготовки.

Экскурс в недалекую историю развития образования в России позволяет нам сделать вывод о том, что система образования с разной степенью оперативности реагировала на вызовы современности, предлагая инновации обще дидактического и частно-методического характера. Очевидно, что наиболее высокую масштабность изменений обеспечивают методологические подходы к организации и реализации образовательного процесса. Именно подход как совокупность принципов, определяющих стратегическую и тактическую архитектуру образования создает дидактическую конструкцию процесса, обеспечивает методический комплекс, детерминирует организационную структуру подготовки молодого поколения к жизни и труду. В этом заключается парадигмальный смысл и парадигмальная роль методологического подхода к образовательному процессу.

Примечательно то, что устоявшиеся в системе подготовки будущих учителей подходы (деятельностный, системно-деятельностный, личностно-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный и др.) представляют собой совокупность не противоречащих друг другу конструктов, а взаимно дополняющих и взаимно-поддерживающих системных образований. Каждый из них в отдельности детально разработан и апробирован научными школами, и остается динамичной развивающейся системой.

Компетентностный подход в подготовке будущих учителей на сегодняшний день представляется наиболее емким, в смысловом отношении он «вбирает» в себя целевые ориентиры и содержательные основания образовательной политики динамично меняющегося общества. «Компетентность» - понятие само по себе нестатичное и неустаревающее. Меняются потребности – меняются требования к компетентности – меняется тактика подготовки профессионалов. В модусе цели – формирование компетентного профессионала, в модусе задач – достижение знаний, умений, владений, свойств и качеств через применение других эффективных подходов, технологий, методик. При сохранении основного целевого ориентира – формирование компетентного специалиста – задачи могут меняться, в частности – в соответствии с социальной ситуацией и условиями профессиональной подготовки. Меняющиеся задачи требуют новых управленческих педагогических и технологических решений. Однако и этого недостаточно, необходимы изменения психологии всех участников образовательных отношений, в первую очередь – преподавателей и студентов, замены привычных установок в осуществлении профессионально-педагогической и учебной деятельности. Для многих это связано с

болезненной ломкой профессиональных стереотипов, привычных форм поведения, традиций.

Образование, и в первую очередь – профессиональное педагогическое, должно изменяться, быть ориентировано на перспективные задачи, стоящие перед обществом, на формирование и развитие мобильных качеств личности наряду с развитием и обогащением социально-культурных традиций. В связи с этим основой новой парадигмы в педагогике становятся главные ее приоритеты – саморазвитие, самообразование и самопроектирование, самореализация. Парадигма определяет не только некоторую результирующую составляющую, но и методологическую. Поэтому наиболее оптимальной, на наш взгляд, является полипарадигмальная основа профессионального образования в единстве когнитивно ориентированной, деятельностной, личностно ориентированной и информационно-технологической парадигм. Такой подход обусловлен целевыми установками современного образования, которые носят поликомпонентный характер: в профессиональной области – профессиональная компетентность, в общественной жизни – успешная профессиональная адаптация и социализация личности, в личностной сфере – самоидентификация, осознание собственной самооценности, проявление рефлексии и активности в целеполагании и в деятельности в целом.

Современность и актуальность названному полипарадигмальному комплексу придают сущностные основания информационно-технологической парадигмы. Умение работать с информацией – ключевая характеристика современного учителя. При этом он остается педагогом, представителем особенной профессии, которая направлена на человека во всей палитре его рациональных и иррациональных тенденций развития. Поэтому чрезвычайно важно в ходе профессиональной подготовки выдерживать баланс организационных форм работы со студентами, искать, апробировать и подвергать строгому профессиональному и научному осмыслению наиболее рациональные, оптимальные и эффективные формы профессионализации на этапе вузовской подготовки.

Так, события последних месяцев создали уникальную ситуацию в образовательном пространстве, когда российские педагоги общего и профессионального образования перешли в формат дистанционного обучения. Получен бесценный опыт, который поможет актуализировать наиболее удачные находки в организации обучения, и проблематизировать направления будущих шагов в разработке массовых он-лайн курсов, дистанционных программ смешанного обучения, вариантов индивидуализированных образовательных программ и т.п.

Осмысление и оценка дидактического потенциала современных информационных инструментов и технологий - дело не одного дня и не одного года. В этом процессе должны участвовать административные работники вузов, научные сотрудники, преподавательский состав и студенты, что позволит осуществлять комплексный подход к разработке этой проблемы. Что при этом следует считать за «точку отсчета» - Федеральный

государственный образовательный стандарт по направлению подготовки, профессиональный стандарт или некое ментальное представление российского общества о педагоге, учителе – вопрос скорее дискуссионный, чем декларативный.

Опыт предыдущих лет внедрения дистанционного образования и последних недель плотной массовой работы в ДОТ показывают, с одной стороны эффективность *управляемого, в рамках реального расписания* дистанционного обучения в отличие от он-лайн курсов, изучаемых по большей части самостоятельно, а с другой - несогласованность в оценках дистанционного режима обучения у преподавателей и студентов.

Более позитивная оценка управляемого ДОТ принадлежит преподавателям. Приведем здесь некоторые соображения и отзывы со стороны преподавателей, полученные нами при непосредственном коллегиальном общении. Преподаватели отмечают следующие составляющие исследуемого потенциала:

- 1) дистанционное обучение дисциплинирует студента, теперь отсутствует возможность «отсидеться» на занятии, использовать коллективный разум при интерактивных формах работы, необходимо более активное интеллектуальное напряжение, так как ответ студент формулирует в письменной форме;
- 2) при модульном построении учебного плана дистанционная работа обеспечивает реальное и достаточное накопление отметок как по отдельным дисциплинам, так и по модулю в целом, что позволяет обеспечить эффективную корректировку неудачных ответов студентов и создание ситуации успеха для каждого;
- 3) управляемое дистанционное обучение создает эффект мотивационного напряжения, так как при выполнении задания и демонстрации более высокого результата (что, кстати, влияет на назначение стипендии) студент проявляет усилия для самостоятельного добывания знаний;
- 4) при дистанционном образовании высока возможность реализации индивидуализации, разработки и исполнения индивидуальной образовательной траектории, а так же возможность участия студентов в формировании компетентностно-ориентированных заданий, привлечения собственного опыта использования информационных образовательных инструментов для личностной профессионализации.

Все эти эффекты достигаются при оригинальной организации образовательного процесса, в частности, по психолого-педагогическим дисциплинам, которые обеспечивают общепрофессиональные и специальные педагогические компетенции. При этом каждую дисциплину целесообразно выстраивать как минимодуль. Лекции должны читаться «вживую», контактным способом, с применением интерактивных, дискуссионных приемов общения. Практические и лабораторные занятия имеет смысл проводить с применением ДОТ. Для организации текущего контроля мы

предлагаем использовать коллоквиумы. Систему оценивания перевести из 100 балльной в 10 балльную систему оценки со стороны преподавателя, и 5-балльной самооценки (итого - 15 баллов максимум). Это общая канва для активизации дидактического потенциала управляемого дистанционного обучения.

Очевидно, что системную педагогическую профессионализацию только дистанционным форматом обеспечить невозможно. Необходимо также внутреннее принятие его студенческим сообществом, большая часть которого выступает за традиционный формат взаимодействия при очном обучении. Полагаем, что проблема научного и научно-методического осмысления ДОТ получит активное обсуждение в профессионально-педагогическом и студенческом сообществе.

Список литературы

1. Амирова Л.А. Вестник оренбургского государственного университета. – 2017. - №10 (октябрь), С. 21-26.
2. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. - Минск: РИВШ, 2009. - 363 с.
3. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. -М.: МПСИ, 2005. -216 с.

УДК 374

*Васильева А.А., магистрант,
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
Научный руководитель: профессор Исламова З.И.*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ В РЕЖИМЕ САМОИЗОЛЯЦИИ

В условиях пандемии, которая проникла практически во все уголки нашей планеты, человечество переживает сложный период адаптации к онлайн формату взаимодействия, образования и коммуникации.

Сейчас от государств, компаний и небольших фирм требуются быстрые и правильные решения, которые облегчат жизнь своих граждан и работников, максимально оптимизируя процесс работы. Особую важность в этом плане имеют позитивные решения руководителей организаций, призванных эмоционально и финансово поддерживать своих подчиненных и коллег, оказавшихся в сложных объективных обстоятельствах, вызванных пандемией.

Так, например, о важности такого отношения описывает Камалова Г.И., руководитель Нефтекамского коррекционно-развивающего центра "Семья", разместившая пост на своей социальной страничке: "Знаете, среди всей этой информационной бури пандемии и страхов, среди мира, внезапно ставшего таким хрупким, люди, наконец, заметили самое важное. Я говорю не о прогулках на свежем воздухе, а людях, которые выбрали путь служения другим - о врачах и учителях".

В целях получения адекватной оценки сложившейся ситуации в системе школьного образования, мы рассмотрели отношение к онлайн обучению с четырех ракурсов: глазами ученика, родителей, учителей, директоров.

1. Обучение в режиме самоизоляции глазами ученика.

В рамках исследовательских задач нами был проведен небольшой опрос среди учащихся общеобразовательных школ, в результате которого получены следующие результаты.

Положительный отзыв об онлайн обучении высказало более 80 опрошенных респондентов. Здесь уместно привести в качестве примера ряд позитивных отзывов: «Легко получать оценки, потому что можно воспользоваться интернет ресурсами и списать контрольные и проверочные работы», «Можно поспать вплоть до начала уроков, тогда, когда в обычном режиме первой смены приходится вставать в 6-7 утра», «Удобно, что дома можно не одевать школьную форму» и т.д.

Многие всерьез начали заниматься самостоятельно, связываться с педагогами по мессенджерам, через соцсети, консультироваться, присылать творческие задания. Были получения положительные отзывы о возможностях распределять самостоятельно тайминг своего дня: «Устал - пошел, попил чаю, пообщался с домочадцами. Потом - снова за учебу», «В школе все по-другому. Там постоянный цейтнот, на чай времени точно нет, не говоря уж об обеде», «Не обязательно целыми днями дома заниматься учебой. Есть время и почитать, и телевизор посмотреть, и пообщаться в Интернете с друзьями, и заняться своим хобби».

Положительную эмоциональную оценку получил отказ от ОГЭ. Отрадно, что государство правильно определило приоритеты физического и психического здоровья детей в школе. Ученикам не придется нервничать, хотя многие наряду с этим соглашались, что тренировки не помешали бы лучше подготовиться к ЕГЭ.

Среди недостатков, высказанных респондентами данной школы, отмечается укороченное время уроков, которого не хватает для качественного усвоения материала. С другой стороны, огромный объем времени проводимого у экранов компьютеров и ноутбуков значительно сокращает время подготовки к домашним заданиям. Отсюда вырисовывается еще один недостаток онлайн обучения, связанный с длительным времяпровождением у компьютеров, что влечет за собой ухудшение зрения школьников.

2. Обучение в режиме самоизоляции глазами родителей.

В первую очередь, хотелось бы выразить общее мнение большинства опрошенных родителей о самоотверженном и терпеливом отношении учителей к обучению детей. В обычной повседневности родители даже не представляли, какую колоссальную работу делают учителя в школе. К сожалению, родители в большинстве своем ограничивались проводами и встречами своих школьников. Некоторые из них мало занимались со своими детьми в режиме домашнего обучения. Самоизоляция позволила выявить такие субъективные установки родителей, как завышенная оценка возможностей своего ребенка, заниженный уровень межличностной коммуникации членов семьи, отсутствие общих хобби и увлечений внутри семьи.

Особую озабоченность вызывает факт недостаточного уровня компьютеризации в некоторых семьях, где членам семьи приходилось долгое время ожидать своей очереди работать за компьютером,

Вместе с тем, большинство родителей сходятся во мнении, что их дети приобрели положительный опыт самоорганизации и тайм-менеджмента. Эти качества значительно облегчат их путь к самообразованию и самовоспитанию.

3. Обучение в режиме самоизоляции глазами учителя.

Статистика показывает, что почти 93 % учителей погрузились в онлайн преподавание. Большинство опрошенных учителей положительно отзывались к проникновению онлайн технологий почти во все сферы их профессиональной деятельности. При этом многие отмечают, что основная сложность в том, что не привыкли к такому режиму работы. Особенно это касается учителей старшего поколения. Ведь есть педагоги, которые с компьютером на "вы", ибо не видели необходимости в освоении гаджетов. На самом деле, умение работать дистанционно может и потом пригодиться. Не захотите работать в школе или уйдете на пенсию - станете онлайн-репетитором. Интернет-школы, которые ищут педагогов, сейчас много. Да и частным образом можно вполне успешно «репетиторствовать» через скайп. Раньше немногие на это могли бы решиться, так как пугало именно неумение вести дистанционное преподавание.

Среди недостатков отмечено то, что онлайн преподавание отнимает большую часть дневного и вечернего времени. Продолжительное времяпровождения за компьютером, многочасовое погружение в zoom конференции, проверка домашнего задания за компьютером отнимает много физических, энергетических и временных ресурсов педагога.

Постоянно нужно быть на связи, сидеть в WhatsApp, чтобы не пропустить важную информацию и передать классу. Совещания в режиме онлайн - создает определенный дискомфорт по тем же вышеперечисленным причинам. Еще значительно увеличился рабочий день. Ты встаешь и выкладываешь задания к 9 утра, а в течение дня, до 20 часов, ты не отходишь от компьютера, потому что ждешь ответов от детей, объясняешь им что-то. То есть, рабочий день стал ненормированным из-за постоянной работы с помощью компьютера.

4. Обучение в режиме самоизоляции глазами руководителя.

А как же руководителям образовательных организаций сохранить силу духа и самообладание в такое непростое время? Как передать людям позитивный настрой? Как общаться с подчиненными, переведенными на удаленку? Разберем эти вопросы.

Я уверена, что психологический климат в коллективе и настрой во многом зависит от руководителя, его оптимизма и энергии. Внутреннее состояние руководителя, его решительность, воля, характер, способность преодолевать испытания, вызывают желание людей идти за ним и вместе проходить испытания. Важно самому не падать духом и принять ситуацию, в которой мы сейчас оказались.

Нужен индивидуальный подход к каждому. Все люди разные. Кто-то спокойно принимает режим, кто-то подавлен и не хочет работать. Руководителю стоит начинать свое общение с коллективом словами поддержки, что сейчас важнее всего здоровье. У самоизоляции есть свои плюсы: появляется больше свободного времени, можно завершить рабочие задачи, продумать новые задачи, пересмотреть планы, найти новые идеи, и др. С теми, кто сохраняет самообладание, говорить о работе. Ставить цели, поддерживать связь и контролировать выполнение заданий. Тех, кто подавлен, поддерживать, напоминать какой он востребованный и хороший сотрудник, приводить примеры прошедших сложных моментов работы. Важно убеждать, что карантин — это временная мера и все наладится. Мотивировать, давать им чувствовать, что все вместе проходят это время. Предложить учителям, родителям и детям консультацию психолога, если в этом будет необходимость.

Мы рекомендуем проводить виртуальные конкурсы фотографий домашней жизни, кулинарных блюд, или как сотрудники дома занимаются спортом, как занимаются детьми. Также можно проводить вебинары по обмену опытом.

Проводя анализ опроса, выясилось, что финансовая мотивация в нынешнее время занимает значимое место. Мы считаем очень важным проконтролировать, чтобы все положенные выплаты, премии были доведены до сотрудников. Ведь у многих кредиты, ипотеки.

Конечно, очень хотелось бы, чтобы все поскорее закончилось благополучно, но сейчас мы все поняли одно: самоизоляция для всех и дистанционка для учителей — это не приговор. Это возможность обогатить себя новыми знаниями и порадовать общением самых близких людей. Чему мы можем научить ребёнка за время самоизоляции, рассказала доктор психологии, эксперт по развитию эмоционального Виктория Шиманская, с ее работой можно ознакомиться в просторах интернета. Сейчас, когда на карту ставится наше здоровье - у нас есть шанс увидеть, насколько наши дети могут о себе позаботиться, насколько они компетентны в том, чтобы организовать свою жизнь, поддержать здоровье и обеспечить безопасность и научить их всему.

Список литературы:

1. Самоукина Н.В. Теория поколений в российском менеджменте. Лучшие практики управления разновозрастными командами: подбор, обучение, мотивация. М., РУСАЙНС, 2018
2. Самоукина Н.В. Эффективная мотивация персонала при минимальных затратах. Четвертое издание, дополненное. М., «Русская Школа управления», 2019
3. Интернет канал «Reality школа»
4. http://мбойсом14.рф/data/documents/chemu-mozhno-nauchit-detey-v-period-samoizolyacii_1.pdf

*Есенгазина М.Е., магистрант
Боронилова И.Г., к.п.н., доцент
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК НОВАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Дистанционное обучение – это форма обучения, допускающая использование известных средств, способов, организационных форм изучения, а также форм взаимодействия педагога и учащихся, которые реализуются способами информационных сетей и информационных коммуникационных технологий. [1, с.135].

В предоставленной статье хотелось бы рассмотреть воздействие дистанционного обучения на учеников начальной школы. В связи с обострённой ситуацией в стране и в мире, дистанционное образование стало передовой в обучении, так как из-за коронавирусной инфекции учиться очно стало невозможно. Все университеты и школы перешли на дистанционный формат обучения. Были ли готовы к этому преподаватели, оснащены ли все школьники данными технологиями и как продуктивно проходят занятия школьников, способны ли они принять новый формат обучения, попытаемся рассмотреть все эти вопросы.

Специфичность дистанционного обучения:

1. Осуществляется способами информационных сетей и информационных коммуникационных технологий.
2. Имеет своеобразные формы занятий.

Эти формы называются:

Чат-занятия - учебные занятия, осуществляемые с внедрением информационных коммуникационных технологий. Чат-занятия ведутся одновременно, то есть все члены имеют одновременный доступ к созданному чату [2, с.34-39].

Например, в нынешней ситуации с пандемией были созданы чаты на таких платформах, как: WhatsApp и Skype.

Веб-занятия - дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и иные формы учебных занятий, проводимые с поддержкой средств телекоммуникаций и иных возможностей сети интернет. Для веб-занятий применяются специальные образовательные веб-платформы — конфигурация работы юзеров по определённой теме или же задачей с поддержкой записей, оставляемых на одном из вебсайтов с поставленной заранее на нём соответственной программой. [2, с.34-39]

В настоящий момент большой популярностью пользуются такие платформы дистанционного обучения, как: Zoom, Яндекс, учебник, Skype и Microsoft Teams.

Так же стоит отметить, что многие школы уже используют систему электронного дневника. Детям и родителям всегда доступна актуальная информация по успеваемости учащегося двадцать четыре часа в сутки. Так

же в электронный дневник, вписывается заданное домашнее задание и можно прикрепить файл для проверки знаний в виде теста или просто общую информацию по определённой теме.

Например, в момент огромного спроса школ на дистанционный формат обучение в марте 2020 года, наблюдались перебои в системе входа в электронный дневник, эту проблему довольно быстро, в течение двух дней, устранили и доступ к данной платформе был возобновлён.

В связи с огромным спросом на дистанционное обучение и сложившейся ситуации в стране из-за пандемии, было проведено анкетирование учащихся 3-4 классов на базе школы-гимназии №9 (Казахстан, г. Актобе) для того, чтобы понять, насколько учащимся комфортно обучаться в новой системе обучения были заданы следующие вопросы:

1. Нравится ли вам дистанционное обучение?
2. Как вы считаете знания, полученные с применением дистанционных технологий, усваиваются лучше или хуже привычной системы обучения?
3. Какие сложности вы можете описать в дистанционном формате обучения?

Были опрошены 4 класса. Общее кол-во опрошенных учащихся составило - 105 человек.

На первый вопрос: «Да» ответили – 69 учащихся, «Нет» - 32 учащихся и «Без разницы» - 4 учащихся. На второй вопрос: «Лучше» - 71 учащийся, «Хуже» - 27 учащихся и «Не заметил(а) разницы – 7 учащихся. На третий вопрос были даны разные ответы, такие как: «если нет интернета нельзя войти на урок; непривычно учиться в таком формате; не понимаю, как отвечать на уроках; непривычно выполнять домашнее задание», а также у 48 учащихся «Не возникло никаких сложностей».

По опросу анкетирования можно сделать вывод, что 65% опрошенных удовлетворены дистанционным форматом обучения, так же большая часть учащихся, а именно, 67% опрошенных считает дистанционный формат обучение лучше и удобнее, но есть также дети, которые не привыкли к дистанционному обучению и у них возникли проблемы с переходом на дистанционный формат обучения с применением коммуникационных технологий – 26% учащихся. Стоит отметить, что у 45% опрошенных не возникло никаких сложностей в обучении, но у 55% опрошенных были выявлены определённые сложности со входом в ту или иную платформу обучения, выполнением домашних заданий и непониманием нового формата обучения.

Внедрение дистанционных технологий в начальной школе открывает для педагога и учащегося абсолютно новые и непривычные возможности в учебной работе:

- Совместная работа учителя (родителя) с ребёнком в создании понимания школьного процесса

Учащийся вместе с учителем (можно и с родителем) пробует создать собственное понимание обучения путём включения в образовательный

процесс сделанных им в различных формах информационных ресурсов (например: текст, коллаж, фотографии, таблицы, рисунки и т.д.).

- Становление и составление новых прикладных компетенций, знаний и способностей, связанных с внедрением информационных и коммуникационных технологий.

Информационно-образовательная среда раскрывает принципиально новые способности для учебной работы, итогами которой считается расширенная форма предметности образовательного продукта и надлежащие внутренние умножение субъектов образования. Для младшего школьника этими формами работы могут выступать поиск информации в сети, создание личных цифровых объектов, взаимодействие в рамках виртуальных классов и сетевых планов, собственно, что разрешает благополучно создавать метапредметные зоны ответственности. [3, с.191-196]

- Расширение вероятностей педагогического исследования и диапазона методик диагностики образовательных итогов.

Реализация различных форм дистанционного обучения предполагает участие школьников в сетевых образовательных сообществах, что значительно расширяет поле взаимодействия и совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей. Педагог может не только непосредственно общаться с учащимися, но и наблюдать за их деятельностью в сети. [3, с.191-196].

Исходя из всего вышперечисленного, можно сделать вывод, что к классическим средствам диагностики образовательных итогов прибавляются составляющие, связанные с оценкой энергичности и производительности работы учащегося в сети интернет. В качестве новых объектов, оценка которых может иметь возможность охарактеризовать работу школьника в сети, могут выступать статьи, закладки, правки, метки, фотографии, заметки, комментарии. Следя за работой учащегося в сети, а при надобности и ориентируя её, преподаватель имеет большую возможность более углубленно воплотить в жизнь процесс педагогического контроля и оценки знаний.

Можно с уверенностью сказать, что основная тенденция в развитии дистанционного обучения младших школьников – постепенный переход его из сферы дополнительного образования в сферу основного образования.

Существует потенциальный запрос у специалистов начальной школы к новым образовательным программам, включающим изучение методики и технологий применения технологий дистанционного обучения в начальной школе. Готовность педагога к реализации дистанционного обучения предмету, по сути, становится одним из наиболее значимых компонентов не только ИКТ-компетентности, но и профессиональной компетентности в целом.

Сложившаяся в данный момент ситуация с пандемией дала нам понять, что дистанционное обучения может существовать, как передовая форма обучения. Конечно, есть сложности со средствами информационных сетей и информационных коммуникационных технологий в определённых населённых пунктах, сложности с адаптацией к новому формату обучения у

учащихся начальной школы и самих преподавателей, но это доказывает, что развитие дистанционного обучения в России только начинает свой путь. Будущее за IT-технологиями и сфера образования не исключение.

Список литературы

1. Первин Ю.А. Дистанционное обучение младших школьников: опыт, проблемы, перспективы. В сборнике: Труды Большого Московского семинара по методике раннего обучения информатике. В 10 томах. Сост. и науч. ред. И.В. Соколова и Ю.А. Первин [Текст] - Москва. 2018. С.135.

2. Лапенко М.В. Подготовка педагогов к реализации дистанционного обучения школьников // Педагогическая информатика: монография [Текст] - 2017. С.34–39.

3. Лапенко М.В. Подготовка педагогов для дистанционного образования // Педагогическое образование в России: монография [Текст] - 2016. С.191–196.

УДК 373.878

Исламова З.И., к.п.н., профессор

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕРЕХОДА К ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ И ТРАНСФОРМАЦИЙ

В настоящее время экосистема обучения в вузе претерпевает серьезные преобразовательные процессы, связанные со стремительным погружением вузов в онлайн-среду. Ситуация последних двух месяцев показала такие скорости технологических изменений, продвижения мультимедиа и онлайн технологий в вузовскую систему обучения, каких она не достигала за последние полтора десятка лет. Статистика показывает, что в формат дистанционного обучения погрузилось более 91 % образовательных организаций начального, основного, высшего и дополнительного образования региона [1]. Это сравнимо с синергетическим взрывом, который, как правило, придает мощный импульс развитию того вектора, который реально приводит к существенным изменениям в науке, образовании и культуре.

В сложившихся реалиях потеряли свою остроту рассуждения относительно рисков дистанционного обучения, допустимого соотношения традиционного и онлайн-обучения, опасностей психолого-эмоционального воздействия дистанционного обучения на интеллектуально-психическое развитие обучающегося и т.д. Онлайн технологии стремительно проникли почти во все направления деятельности кафедр и факультетов, способствуя реализации таких методов и форм, как виртуальные проекты и флешмобы в воспитательной деятельности, видеоконференции и методологические вебинары в научной деятельности, виртуальные марафоны и эстафеты в волонтерской деятельности, видео и аудио концерты и конкурсы в культурно-массовой деятельности вуза. Таким образом онлайн-обучение в сложившейся ситуации вошло в образовательную реальность окончательно и бесповоротно, предопределив первый серьезный вызов организации учебного процесса вузов. Становится очевидной иная расстановка форм организации обучения, заменяющая традиционную триаду «очное–заочное–заочно-

дистанционное» на более актуальную диаду «очное и дистанционное» обучение в профессиональных образовательных организациях.

Справедливости ради, автор не склонен проводить ассоциацию сложившейся ситуации с поговоркой «Не было бы счастья, да несчастье помогло», памятуя объективные причины стремительного погружения вузов в онлайн-среду и онлайн-коммуникацию. Возможно, она уместна, но не столь аксиоматична в данном случае, поскольку планомерный и последовательный переход к дистанционному обучению наблюдался на протяжении последних полутора десятков лет почти в каждом продвинутом вузе.

В доказательство этому позволим себе привести в пример создание в БГПУ им.М.Акмуллы электронной информационно-образовательной платформы LMS (Learning Management System), посредством которой более пяти лет функционирует система управления и обеспечения образовательного процесса информационно-цифровыми ресурсами. Главной целью платформы изначально являлось аккумулирование передового педагогического опыта и статистической информации в едином информационном пространстве для учителей, обучающихся, родителей, а также органов управления образованием. За период апробации и внедрения образовательной платформы, накоплено обширное информационно-техническое сопровождение дистанционного обучения, олимпиад и конкурсов, видеосвязи, онлайн тестирования, сайтообразования и блогосистемы вуза. Здесь же уместно упомянуть о существенном вкладе Института педагогики в развитие LMS вуза, который разработал и апробировал проект «Электронное родительство», предоставляя возможность обучающимся и их родителям, методистам и менеджерам республиканского образования обмениваться широкими информационными ресурсами в виде методических разработок, видео выступлений золотых лекторов вуза, баз данных электронного учебно-методического комплекса, электронных пособий.

Вместе с тем, несмотря на существенные поступательные шаги, которые перманентно осуществлялись согласно дорожным картам развития вузовского электронного образования, именно сложившаяся в регионе пандемическая ситуация придала мощный толчок к его массовизации и цифровизации, предопределив очередной *вызов ценностно-целевым основам современного вузовского образования*, поставив под сомнение гуманистическую направленность на развитие личности с высоким уровнем сформированности социально-культурной, коммуникативной и информационно-коммуникационной компетентности, гарантирующей успешность непрерывного профессионального самообучения и самообразования.

Практика последних двух месяцев показывала, что за короткое время 98% преподавателей включились в онлайн обучение, освоив десятки платформ и сервисов (LMS, ZOOM, MOODLE, SKYPE, JETSI и т.д.), овладев разнообразными ИКТ (PowerPoint, Movie Maker, Free Studio и т.д.).

Но так ли радужно все обстоит за обнадеживающими цифрами (98 % преподавателей и 100% студентов), демонстрирующими яркую картину погруженности вуза в онлайн-пространство?

Позволим себе сделать небольшой экскурс в дидактику, чтобы напомнить о двойственной природе обучения, состоящего из двух взаимодополняющих процессов: преподавание и учение в вузе. Даже неискушенному в дидактике человеку видно, что онлайн занятия несмотря на изобилие видеосюжетов, аудиозаписей, текстов и кейсов, носят односторонний характер. В этой ситуации прослеживается еще один *вызов – преподаванию в онлайн формате*, где вузовский лектор продолжает традиционно транслировать лекции и семинары, инициировать в чатах и форумах вопрос-ответную систему взаимодействия, обеспечивая лишь закрепление «знаниевого багажа» студента. В очередной раз в развитии вузовской дидактики наблюдается «классика педагогического жанра», в котором, несмотря на многообразие новых инструментов обучения, вузовские преподаватели в большинстве своем ограничиваются передачей педагогического опыта, словно забывая, что целью всех инноваций, в том числе онлайн-обучения, является формирование самообучающегося и самоуправляемого студента, способного нести ответственность за себя в процессе обучения на протяжении всей жизни. Согласитесь, что такой студент мог бы почерпнуть теоретический пласт занятия в самостоятельном поиске и анализе материала в предложенных преподавателем источниках или ссылках в интернете. А высвобождающееся учебное время наполнить содержанием, методами и формами, способствующими проектированию, построению и реализации профессиональных стратегий, тактик, жизненных задач и интересов студента.

Следовательно, высвечивается еще один *организационно-методический вызов вузовской дидактике*, в контексте которого практикоориентированная, личностно-ориентированная и клиентоориентированная педагогика требует от цифрового преподавателя не просто владения онлайн технологиями, но и высокого уровня мастерства проектировать приемы виртуальной геймификации, техники коммуникации, тренинги командообразования, методы проектного взаимодействия в виртуальных студенческих группах.

Между тем, теоретики и практики в области информатизации отдают себе отчет в том, что усиление информационно-коммуникационного сопровождения онлайн обучения является лишь промежуточным этапом на пути к созданию открытого университета. Осознавая все преимущества дистанционного образования в плане повышении мобильности знаний и человеческих ресурсов, мы признаем также и возможные риски его внедрения: от снижения привлекательности традиционного образования и ухода студентов в онлайн обучение, до потери студентов с высокой мотивацией и соответственно снижения качества знаний.

Несмотря на риски открытого электронного образования, мы не только ясно осознали значимость *инструментально-технологического вызова*, но и

выработали однозначно положительную установку на освоение новых платформ, программ и технологий онлайн-среды.

Это ставит нас перед необходимостью дальнейшей модернизации образовательного платформы LMS и расширения границ его информационно-образовательного пространства. Именно ему предстоит реализовать возможность виртуального общения преподавателей и студентов, обмениваться достижениями посредством современных конкурентноспособных сервисов, разрабатывать и сопрягать основные образовательные программы в он-лайн и офф-лайн режиме, делится лучшими MOOK с вузами-партнерами, обмениваться студенческими проектами на международном видео-конференциях, форумах и в других онлайн-коммуникациях.

В контексте его модернизации работает ряд проектных групп, объединяющий научно-технический и программно-технический потенциал студентов, магистрантов, аспирантов и ученых-разработчиков в рамках сетевых научных проектов по информационно-методическому сопровождению онлайн-образования:

- Освоение современных востребованных платформ удаленного взаимодействия участников образовательного процесса.

- Разработка модулей опосредованного обмена учебно-методической информации по образцу разработанного кафедрой дошкольной педагогики и психологии общепедагогического модуля для всех участников онлайн обучения вуза.

- Разработка образовательной онлайн-среды, включающей всю аксиосферу ценностей и ценностных ориентаций студенческой молодежи.

- Разработка и реализации сетевых образовательных программ вузов-партнеров с применением технологий дистанционного образования.

Без совместных усилий сетевых вузов-партнеров онлайн-обучение не может обладать той мощностью, массовизацией и доступностью, которые могут придать новый импульс в формате международного взаимодействия, сотрудничества и академической мобильности. Здесь необходимо отметить, как важна инициация научно-сетевых проектов ученых и педагогов вузов-партнеров региона, Ближнего и Дальнего зарубежья.

Мы осознаем, что успех, может быть достигнут только совместными усилиями по разработке информационного ресурса, позволяющего обмениваться MOOK, электронными пособиями, видео-копилками, инновационными формами дистанционного обучения и компьютерного контроля. Реальное общение, подкрепленное онлайн-коммуникацией, это тот симбиоз, который гарантирует успешность формирования конкурентоспособного, мобильного, компетентного специалиста, который почерпнув все самое лучшее из ресурсов вузов-партнеров, обогатит информационно-технологический потенциал региона.

Список литературы

1. Агранович М.Л. Организация образования в условиях пандемии [Текст]/ М.Л.Агранович. – М.: ФИРО РАНХиГС, 2020.

2. Education responses to covid-19: embracing digital learning and online collaboration // Сайтorg (https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=120_120544-8ksud7oaj2&title=Education_responses_to_COVID-19_Embracing_digital_learning_and_online_collaboration)

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В НОО: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

УДК 373.3

Акбутина Д.Д., студент (4 курс)

Савельева Е.А., к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ БАШКИРСКОГО НАРОДНОГО ИСКУССТВА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Современное общество характеризуется созданием новых информационных технологий, стремительным развитием науки и техники, коренным образом преобразующих жизнь людей. Одной из целей Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования является гуманистическая направленность образования, которая направлена на личностно-ориентированную модель взаимодействия, развития личности ребенка, его творческого потенциала. Проблема воспитания и развития творческой активной личности рассматривается в педагогике глубоко и многоаспектно. В условиях духовного возрождения народов России она связана с использованием их исторического и национально-культурного наследия, в том числе российских регионов. В Концепции модернизации Российского образования отмечается, что потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этносоциальной напряженности, равноправия национальных культур [3, с.42].

Народное искусство и творчество всегда занимали особое место в национальной культуре. Человечество веками стремилось сохранить то духовное богатство, которым владел испокон веков. Одна из основных задач современного обучения и воспитания – приобщение детей к народному творчеству, которое отражает самобытность и художественный гений народа, его мудрую простоту взглядов и чувств, воспитывает лучшие черты народного характера. Поэтому зная свои национальные идеалы культуры, можно усвоить нравственные и культурные ценности других времен и народов [5, с.189]. Ценность народного искусства состоит в том, что оно воздействует на чувства ребенка благодаря выразительности, это воздействие носит естественный характер. Народное искусство доступно детям с разным уровнем развития, каждый ребенок получает от этого удовольствие и эмоциональный заряд, у него развивается восприятие эстетического отношения и эстетическая оценка.

Известный исследователь А.И. Крупнов отмечает, что активность, с одной стороны, понимается как мера деятельности, уровень протекания

процесса взаимодействия или как потенциальные возможности субъекта к взаимодействию, с другой стороны, характеризуется как совокупность инициативных действий субъекта, обусловленных его внутренними противоречиями, опосредованными средствами влияния [4, с.11-12].

Ценность народного искусства определяется еще и тем, что оно воздействует прежде всего на чувства и способствует развитию творческой активности младших школьников благодаря ярко выраженным средствам выразительности. Оно привлекает и активизирует внимание детей, прежде всего, воздействуя на чувственную сферу ребенка, стимулирует развитие творческих способностей учащихся. Это подтверждается Т.С. Комаровой, М.А. Некрасовой, Т.Я. Хворостовым, В.С. Кузиным, Н.В. Сокольниковой, К. Ш. Ахияровым, М.М. Байрамбековым, И.М. Раджабовым, Т.Я. Шпикаловой, труды которых несомненно могут послужить для учителей важным ориентиром в поиске и определении наиболее действенных образовательно-воспитательных подходов к развитию творческой активности младших школьников в процессе приобщения их к различным видам художественной деятельности [1, с.242].

Формирование интереса к национально-художественной культуре, развитие творческой активности младших школьников средствами декоративно-прикладного искусства, проявление осознанного художественного творчества являются важными условиями на уроках технологии [6, с.24].

Развитие у учащихся изобретательной, художественной, творческой активности должно производиться с учетом не только их склонности, но и природных географических условий, где они растут и воспитываются. В этом плане Башкортостан – уникальная республика, где своеобразны и природа, и традиции, и климатические условия, имеются многочисленные виды художественных промыслов и декоративно-прикладных ремесел. Использование в художественно-эстетическом воспитании разнообразных дидактических возможностей с привлечением материала декоративно-прикладного искусства с учетом национального колорита заметно влияет на развитие творческой активности младших школьников.

Важным условием развития творческой активности младших школьников средствами декоративно-прикладного искусства является отбор произведений, предметов художественного наглядного материала для бесед, показа на уроках технологии и изобразительного искусства [2, с.5].

Во время освоения предмета «Технология» учащиеся познают историю материальной культуры и семейных традиций своего и других народов, что позволяет создавать уникальную основу для самореализации личности.

Одним из путей повышения интереса и развития творческой активности младших школьников является изготовление элементов башкирского народного костюма на уроках технологии. В рамках педагогической практики на базе МБОУ лицей №21 г. Уфы, мы на уроках технологии изготавливали с учениками 4 класса элементы башкирского женский нагрудник «Селтэр» и головной убор «Кашмау».

Именно собственноручное изготовление изделий раскрывает перед детьми богатую культуру народа, учат понимать и любить прекрасное.

Народный костюм, как проявление творчества народа, близко по своей природе творчеству ребенка, именно поэтому оно близко его восприятию и понятно ему. Народное творчество обладает большими воспитательными и развивающими возможностями. Оно несет в себе огромный духовный заряд, эстетические и нравственные идеалы, веру в торжество прекрасного, в победу добра и справедливости. Народное творчество позволяет приобщать детей к духовной культуре своего народа. Богатая и самобытная материальная и духовная культура народов Башкортостана получила возможность для дальнейшего интенсивного развития в результате преобразований, демократизации и гуманизации общественной жизни в нашей стране [7, с.137].

Народное искусство с богатым миром предметов и образов вызывает у детей живой эмоциональный отклик, активизируя и развивая их творческую деятельность, способствует воспитанию интереса и любви к искусству народов. Задача учителя – научиться выбирать самое интересное, значимое в национальном творчестве с детьми, воспитывать у них уважение к национальному искусству, основанное на гуманности и любви к Родине.

Список литературы

1. Ахияров К. Ш. Башкирская народная педагогика и воспитание подрастающего поколения / Ахияров К. Ш. - Уфа: БашГПИ, 1996- с.242
2. Богатеева З. А. Мотивы народных орнаментов в детских аппликациях./ Богатеева З.А. – М.: Просвещение, 2012. – с. 5-7.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года от 17 ноября 2008 г. № 1662-р – с. 42-43
4. Крупнов А.И. Психофизиологический анализ индивидуальных различий активности личности. / Крупнов А.И. – Свердловск:СГПИ;1983. – с. 11-12
5. Муллакаева И. Р. Значение национального декоративно-прикладного искусства в эстетическом развитии детей/ Муллакаева И. Р.// Современная научная мысль. 2015. №2.– с.189–200.
6. Савельева, Е.А. Перспективные направления педагогического взаимодействия семьи и школы в эстетическом воспитании младшего школьника / Савельева, Е.А., Мурзина, Л.В., Валитова, А.В. //Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 4. – с. 24.
7. Сафин А. М. Башкирское народное творчество. / Сафин А. М. – М.: Просвещение, 2017. – с.137

УДК 373.31

Билимбина А.В., студент

Кобыскан А.С, к.филол.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ К ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Вступивший в силу ФГОС НОО второго поколения ориентирует учителей строить процесс обучения таким образом, чтобы он был направлен

на воспитание и развитие личности обучающегося с учетом его возрастных особенностей[3]. Реализация требований ФГОС НОО тесно связана с выбором методов обучения младших школьников, базирующихся на передовых идеях детской психологии [5с.15]. И здесь на помощь учителям должна прийти игра – одна из древнейших и тем не менее актуальных технологий обучения.

Данная тема привлекала внимание таких известных педагогов, как: М.Р. Львов, А.А. Плешаков, Е.А. Быстрова, И.Г. Овчинникова, Н.И. Береснева, Л.А. Дубровская, О.Н. Лёвушкина, Н.Ф. Талызина, С.В. Юртаев и др. Проблемами стимулирования и мотивации в процессе обучения с применением занимательных материалов и игровых технологий занимались многие отечественные ученые: Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, А.В. Коньшев, Е.И. Пассов и др.

Игра является одним из активно используемых в начальных классах на уроках литературного чтения методов, его применение позволяет активизировать процесс развития у учащихся коммуникативных навыков, учебно-информационных и учебно-организационных умений. Являясь одним из средств стимулирования учебно-познавательной деятельности, игра позволяет использовать для обучения все уровни усвоения знаний. Следовательно, не случайно в последнее время возрастает интерес, связанный с использованием на уроках в начальной школе игровых технологий со стороны учителей начальных классов. Соответственно, актуальность исследования связана, прежде всего, с тем, что на практике достаточно сложно правильно и продуктивно выстроить учебную деятельность младших школьников с использованием игровых технологий на уроках в начальной школе, в том числе на уроках литературного чтения.

Обозначился ряд противоречий между требованиями ФГОС НОО к уровню подготовки выпускников начальной школы и традиционными формами и приемами обучения младших школьников [3].

Использование в обучении чтению игровых технологий решает множество задач. Игровые технологии ведут к активизации учебной деятельности обучающихся на уроках чтения, способствуют развитию познавательного интереса к предмету, помогают становлению читательского навыка учеников, потому что большинство игровых технологий предполагает проблемный характер обучения, когда для обучающихся существует исходный вопрос (или проблема), на который необходимо дать ответ, но еще не ясны пути решения.

Игровые технологии на уроках литературного чтения в начальной школе возможно использовать на всех этапах урока, так как применение на уроках игры очень разнообразно. Игру можно провести в начале урока, проверяя домашнее задание, или для активизации внимания учащихся, или при изучении нового материала для более осмысленного, быстрого и глубокого усвоения учебного материала, или даже в конце урока для закрепления изученного материала и снижения интеллектуального напряжения после сложной учебной работы [2].

Для приобщения младших школьников к чтению на всех этапах уроках активно следует использовать различные игры, викторины, занимательные элементы. Младшим школьникам всегда очень нравились викторины, так как они позволяли ребенку почувствовать дух соревнования, в игровой форме сделать то, что вызывает сложности. С младшими школьниками эффективно проводить викторины по произведениям писателей, викторины по изученным сказкам.

Игровые технологии при обучении чтению можно использовать в виде викторин по содержанию прочитанных сказок и заданий найти в тексте ответы на вопросы «Сколько поросят было в сказке?», «Сколько раз и кто помог Заюшке избушку вернуть?» и т.д.

Младшим школьникам можно предложить игру «Узнай героя сказки по описанию и нарисуй его». Ребенку или группе детей дается цитата из сказки, где рассказывается о действиях героя. Детям нужно вспомнить сказку, узнать героя и нарисовать героя.

Также интересна детям будет игра «Сказочное ателье», по условиям которой необходимо детям прочитать, как одета Падчерица или Мальвина, Баба Яга или Незнайка. Потом детям предлагается одеть нарисованных кукол в наряды, соответствующие каждому герою и подписать героев.

Поможет овладеть навыками чтения игра «Бюро находок», по заданию которых младшим школьникам необходимо отыскать владельцев вещей, которые поступили в бюро находок (вместо предмета надписи «скалочка», «коса», «репа», «пшеничные колоски», «топор» и др.). На каждой карточке с надписью ребенку следует написать имя персонажа.

Интересны также младшим школьникам игры-путешествия (например, «По страницам любимых сказок»), литературные аукционы («Кто больше назовет? /напишет/ найдет в тексте сказки...»), конкурсы внимательных и образованных детей, игры-загадки («Чьи это слова?», «Чей это портрет?», «Назови автора...»).

В первом-втором классе на уроках литературного чтения лучше использовать более простые игры: игры со словами, игры с рифмами, игры с неожиданными ассоциациями по прочитанным произведениям, которые помогут автоматизации читательского навыка. При изучении русских народных сказок можно включать в уроки конкурсы мини-сочинений или сказок, придуманных детьми самостоятельно. Например, можно упростить задание и поручить придумать сказку «Суп из лаптя» по аналогии со сказкой «Каша из топора» или сказку «Ведро и собака» по аналогии со сказкой «Журавль и цапля». Обучающиеся в этом возрасте с удовольствием придумают и прочитают классу множество сочиненных ими сказок.

В третьем-четвертом классах уже эффективно организовывать ролевые игры, с помощью которых можно прививать детям любовь и интерес к чтению. Например, провести игру-путешествие «В гости к Маленькому Принцу», в процессе которой младшие школьники могут превратиться на определенное время в путешественников, которым, чтобы

встретиться с героями произведения, нужно прочесть от них секретные послания.

Таким образом, мы приходим к выводу, что игровые технологии на уроках литературного чтения могут помочь при обучении младших школьников чтению, сформировать к нему интерес и заложить основы читательской компетенции.

Список литературы

1. Калугин, М.А. Развивающие игры для 1- 4 классов [Текст] / М.А. Калугин. – Ярославль, 2006. – 210 с.
2. Попова В.И. Игра помогает учиться [Текст] / В.И. Попова //Начальная школа. – 2013. – №2. – с. 39-44.
3. Развивающие игры: практическое пособие для родителей, учителей [Текст] / Н.Е. Граш [и др.]. – Ростов н /Д: Феникс, 2010. – 92 с.
4. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2012. – 32 с.
5. Янгирова В.М. Образовательный стандарт как педагогическая проблема // Психолого-педагогические проблемы введения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Министерство образования и науки РФ, БГПУ им. М. Акмуллы. 2010. С. 12-19.

УДК 372.8

*Гареева А.Ф. магистрант
Шабаева Г.Ф. к.п.н., доцент*

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ АНГЛИЙСКИХ ПЕСЕН МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из форм, обслуживающих устное иноязычное общение, является аудирование как рецептивный вид речевой деятельности и сложный психологический процесс восприятия, распознавания, осмысления, закрепления и понимания речевого сообщения, в основе которого лежат активная переработка и оценка полученной информации в опоре на речевой и социальный опыт для достижения цели, стоящей перед слушающим. Иначе говоря, аудирование как акт деятельности начинается мотивом и планом, а завершается результатом, т. е. достижением намеченной в начале цели.

Рассматривая аудирование (слушание) как вид речевой деятельности И.А. Зимняя определяет его как «сложную перцептивно-мыслительно-мнемическую внутреннюю деятельность человека» [2, с. 117].

Анализируя психологическую составляющую аудирования (слушания), вслед за И. А. Зимней отметим, что основная цель аудирования (слушания) заключается в раскрытии смысловых связей и осмыслении определенного текста на слух: «Цель аудирования (слушания) реализуется в предмете данного вида речевой деятельности. Предметом говорения является личная мысль говорящего, а уже предметом аудирования (слушания) является чужая

мысль. Средством формирования и формулирования мысли выступает язык, способом – речь» [2, с. 59].

Постараемся дать определение термину “аудирование”. Аудирование – это способность распознавать и понимать то, что говорят другие люди, а если на занятиях по иностранному языку, то понимание и восприятие иноязычной речи на слух во время ее прохождения.

С позиций методики обучения иностранному языку, «процесс аудирования складывается из следующих основных умений:

- 1) способность предугадывать содержание аудиотекста;
- 2) способность извлекать конкретную информацию из текста;
- 3) способность составлять общее представление об услышанном;
- 4) способность распознавать отношение говорящего к предмету разговора;
- 5) умение понять значение незнакомых слов на основе контекста.

За понимание речи собеседника отвечает коммуникативная компетенция ученика. Именно в структуру коммуникативных учебных действий входит умение распознавать и понимать иноязычную речь и уметь на ней изъясняться.

Аудирование проводится в несколько этапов: – предтекстовый этап; – текстовый; – послетекстовый.

Предтекстовый этап заключается в следующих действиях:

- 1) вступительная беседа, помогающая выявить поверхностные знания учащихся;
- 2) работа над выявлением и устранением лингвистических, фонетико-лексико-грамматических и содержательных трудностей текста;
- 3) постановка определенных задач учащимся перед прослушиванием текста.

При проведении аудирования текста на английском языке педагог может применять следующие неречевые способы контроля: – raise a hand if you heard; (поднятие руки, если услышат...) – raise a hand if the sentence doesn't correspond to the picture/text;(поднятие руки, если предложение не соответствует изображению/тексту) – execute commands(выполнение команд); – testing(тестирование);

Речевые способы контроля при аудировании текста на английском языке могут быть такие, как, например:

- answer the questions(ответы на вопросы);
- listen to and repeat only those sentences which correspond to the text's content (прослушать и ответить предложениями, отражающими суть текста);
- ask each other(совместный опрос);
- agree or object(согласие или отрицание);

Один из наиболее интересных видов аудирования для детей младшего школьного возраста – песенное аудирование. Проводится оно точно так же как и аудирование при прослушивании диалогов, монологов – в три этапа. Рассмотрим на примере песни “Yummy chocolate”. Прослушивая строчки “One, two, three, four, Yummy chocolate, Give me more! Five, six, seven, eight,

My favourite food Is chocolate!” дети знакомятся с верным произношением, учатся запоминать счет и немного лексики по теме “Еда”(food, chocolate).

Таким образом, анализ работ показывает, что большинство из них посвящено обучению аудированию на английском языке на разных этапах знакомства с английским языком, что свидетельствует об особом интересе к этому виду речевой деятельности. Прослушивать на аудировании можно монологи, диалоги, песни. Особым интересом для детей младшего школьного возраста пользуются песенные аудирования. Данный вид аудирования имеет ряд преимуществ: с помощью песен сохраняется психологический комфорт в классе, песни в памяти откладываются быстрее и на долгий промежуток времени, легче происходит знакомство с начальными грамматическими конструкциями.

Таким образом, формирование всех видов универсальных учебных действий может в полной мере проходить на уроках английского языка в процессе говорения, аудирования.

Чтобы в начальной школе заложить основы коммуникативной компетенции, требуется достаточно продолжительный срок, потому что обучающимся с первых шагов нужно ознакомиться с изучаемым языком как средством общения. То есть младшие школьники должны учиться понимать иноязычную речь на слух (аудирование), выражать средствами языка (говорение) свои мысли, читать, т.е. понимать прочитанный про себя иноязычный текст и писать, т.е. научиться пользоваться при выполнении письменных заданий графикой и орфографией иностранного языка.

Именно на начальном этапе обучения реализуется методическая система, положенная в основу обучения иностранному языку, что с первых шагов позволяет преподавателю войти в эту систему и осуществлять в соответствии с ее основными положениями образовательный процесс.

«В процессе аудирования все основные анализаторы человека взаимодействуют: слуховой, речедвигательный и зрительный. Так младшие школьники в процессе восприятия речи на слух проговаривают воспринимаемую информацию, при этом значительно облегчить восприятие речи может зрительный анализатор. Помимо анализаторов, при аудировании большую роль играет внутренняя речь, которая имеет форму внутреннего проговаривания на начальном этапе обучения иностранному языку» [1, с. 52].

Аудирование тесно связано с письмом. Когда происходит письменная фиксация мыслей, они проговариваются. Следовательно, аудирование подготавливает говорение, говорение помогает формированию восприятия речи на слух, а между аудированием и чтением есть не только сходство, но и взаимодействие.

Владение устной речью облегчает понимание текста: слуховое восприятие превосходит, как правило, по продуктивности восприятие при чтении, поэтому лучше языковой материал понимается и закрепляется не при чтении, а при использовании устной речи. Чтение облегчает аудирование, если читаемый текст с правильным произношением и беглым темпом

проговаривается про себя. Следовательно, в наибольшей степени только правильное беспереводное чтение содействует аудированию.

Самым тесным образом связано аудирование и с письмом. Письмо - графический аналог аудирования.

Изучение взаимосвязи аудирования и других видов речи показывает, что необходимо развивать у обучающихся начальных классов высокую культуру аудирования, являющегося обязательным компонентом всех видов и форм речи.

Таким образом, проводя аудирование с детьми в возрасте 7-10 лет, имеет большое значение, оказываясь не только одной из важных целей обучения иноязычной речи, но и одним из эффективнейших средств обучения говорению, чтению и письму на иностранном языке, так как именно аудирование указанным видам речевой деятельности предшествует.

Обучение аудированию для детей 7- 10 лет имеет многоуровневую структуру, включающую в себя три этапа:

1) этап мотивационно-побудительный, исходящий из потребностей слушающего ребенка и осуществляющийся через коммуникативную задачу, которая создает установку на слушание.

2) этап аналитико-синтетический, во время которого проводится смысловая обработка воспринятого на слух;

3) этап исполнительный, в рамках которого должна быть информация оценена как понятная или непонятная, или как знакомая или незнакомая.

Основной формой протекания аудирования является внутренняя форма. Основой внутреннего механизма для данного типа речевой деятельности оказываются такие психические процессы, как внимание, восприятие на слух, узнавание языковых средств, их идентификация, обобщение, антиципация, группировка, осмысление, удержание в памяти, умозаключение, то есть воссоздание чужой мысли и адекватная реакция на нее.

Следовательно, аудирование представляет собой вариант сложного специфического вида внутренней речевой деятельности.

Общеизвестно, что слушание иностранной речи является нелегким занятием, гораздо более сложным, чем чтение языкового материала, равноценного по содержанию и языку. Проблема состоит в том, что у младших школьников при слушании иностранной речи могут вызывать затруднения многие аспекты: выбор языковых средств, которыми говорящий пользуется, особенности речи говорящего, содержание речи, темп речи. Следует отметить, что существенной трудностью при аудировании следует считать отсутствие у аудитора возможностей регулировать данную деятельность.

Таким образом, песня на изучаемом языке может быть средством формирования культурного компонента языковой личности учащегося, развития его эмоциональной сферы, памяти, речевых навыков. Исходя из сказанного выше, считаем, что методически верным считается не устранение,

а последовательное и постепенное преодоление в процессе обучения обозначенных трудностей.

Список литературы

1. Аитов, В.Ф. We Are the World. Мы – это мир [Текст]: учебное пособие по дисциплине «Методика использования песенного и игрового материала в образовательном процессе по иностранному языку» / В. Ф. Аитов, В. М. Аитова. – ч. 1. - Уфа: ИПК БГПУ им. Акмуллы, 2013. – 52 с.

2. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И. А. Зимняя. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО Модэк, 2001. – 432 с.

УДК 373.31

Ермакова С.В., студент

Миннуллина Л.Л., студент

Савельева Е.А, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В 4 КЛАССЕ

В решении проблемы повышения и поддержания уровня творческой активности, формирования потребности в самостоятельном поиске путей решения поставленной задачи значительный эффект может быть достигнут благодаря использованию на уроках и во внеурочной работе проектной деятельности, которая представляет для этого, по нашему мнению, большой потенциал.

Особое внимание организации творческой деятельности в процессе обучения и воспитания педагоги стали уделять именно с внедрением ФГОС НОО: в рамках современных образовательных стандартов планирование такой деятельности занимает существенное место [8]. Именно во ФГОС НОО значительно внимание уделяется правилам и принципам организации проектной деятельности в начальной школе, так как считается, что творческие проекты при изучении разнообразных предметов способны у младших школьников развивать весь перечень необходимых учебных умений и компетенций, необходимых ребенку для успешного обучения не только в школе, но и на протяжении всей жизни [8, с. 10]. Поэтому в последнее время особую популярность для обучения и воспитания младших школьников приобретает столь популярная сегодня проектная деятельность, которая не является принципиально новой в педагогической практике.

Сегодня в системе начального образования под проектной деятельностью понимается «обобщенная модель определенного способа достижения поставленной цели, система приемов, определенная технология познавательной деятельности» [5, с. 4]. К важным положительным факторам проектной деятельности относятся следующие: развитие творческих способностей; повышение мотивации учащихся при решении задач; формирование чувства ответственности; смещение акцента от инструментального подхода в решении задач к технологическому; создание условий для отношений сотрудничества между учителем и учащимся [7].

Соответственно, проектная деятельность особенно эффективна для развития творческой активности у детей, которая, по мнению З.В. Баянкиной, проявляется в результате собственной инициативы, когда субъект получает и передает новые знания, стремится к сотрудничеству в этом с другими людьми, проявляя устойчивый интерес к новым знаниям [1, с. 36].

Л.Г. Веселова считает, что творческую активность можно рассматривать в качестве способа удовлетворения потребностей человека в новых знаниях и в положительных эмоциях, связанных с ними [2, с. 67]. Ю.Н. Рюмина предлагает собственное видение данного явления. По ее мнению, творческой активностью можно назвать такое состояние личности, которое проявляется в действиях, которые, в свою очередь, характеризуют стремление человека к тому, чтобы преобразовывать что-либо или создавать новые ценности с точки зрения материального или духовного мира [5, с. 102].

Кроме того, сегодня существует тенденция изучения творческой активности детей младшего школьного возраста при изучении конкретного учебного предмета средствами проектной деятельности, которая не учтена ни кем из названных выше авторов. Наиболее продуктивными считаются при этом проектные творческие методы и приемы обучения: современные методы создания новых технических и технологических решений; метод проектов; технология игры. Учащиеся в процессе проектной деятельности усваивают основополагающие закономерности построения современных технологий и развивают свой творческий потенциал [6].

Практическая реализация деятельности, которая ориентирована на развитие творческой активности младших школьников на уроках технологии в начальной школе, предполагает наличие заданий на размышление, заданий поисково-экспериментальной направленности, результатом которых является коллективная творческая работа, завершающая каждый проблемный содержательный блок. При этом коллективное творчество учит ребят умению договариваться, к сотрудничеству, обучает лучше понимать собственные намерения, создает общую творческую атмосферу совместного действия.

На уроках технологии в 4 классе предусмотрены формы проектной деятельности, посвященные изучению среды обитания человека, что позволяет у детей формировать устойчивые представления о жизни человека в гармонии с окружающим миром. Также уделяется внимание знакомству с народными культурными традициями и народными ремеслами, предполагается активное изучение конструкций и образов природных объектов, которые являются неисчерпаемым источником идей для творчества, способствуют воспитанию духовности детей [3, с. 167]. Также уроки технологии ориентированы на широкое использование знаний и умений, усвоенных детьми в процессе изучения других учебных предметов: окружающего мира, изобразительного искусства, математики, русского языка и литературного чтения.

Изучение практически каждой темы на уроках технологии в 4 классе завершается работой над проектом. В учебниках технологии для начальных

классов (4 класс) представлено в обязательном порядке название проекта, определена форма работы (индивидуальная, групповая, парная), кратко описан ход реализации проекта.

Целесообразно в процессе работы над проектом проводить с младшими школьниками экскурсии, прогулки-наблюдения, социальные акции. В этом контексте представляют интерес опросы, интервьюирование учащимися отдельных лиц, для которых предназначен детский проект. Например, ветеранов войны, учителей и родственников при выполнении таких проектов, как «Сувенир в подарок», «Концерт в подарок», «Путешествие в семьи народов нашей страны».

Для эффективной работы над проектом, учителю необходимо знать алгоритм. Мы предлагаем работу над проектом проводить в следующем порядке:

1. На вводном занятии необходимо поставить цели, задачи проектной работы. Определить основной замысел, примерную тематику и вид проектного продукта.

2. Подготовка и объявление информации о проектной работе.

3. Определение участников проекта и формирование их в группы.

4. Установление требований к проекту: график работы над проектом, сроки выполнения и пр.

5. Обсуждение работы в группах, составление планов работы, внутригрупповое распределение работы.

6. Поисковой этап: сбор информации на тему проекта.

7. Промежуточное обсуждение собранной информации, групповые отчеты, консультации экспертов, выявление проблемных вопросов, уточнение плана действий.

8. Совместное обсуждение по оформлению проектной работы.

9. Оформление продукта проекта.

10. Предзащита проектных работ.

11. Доработка, дополнение проектных работ с учетом замечаний и предложений.

12. Подготовка к защите проектных работ.

13. Публичная защита проектных работ.

14. Подведение итогов, анализ проделанной работы.

15. Выступление членов комиссии, благодарность участникам, обобщение о проделанной работе.

Итак, благодаря использованию метода проектов повышается вероятность творческого развития учащихся; естественным образом происходит соединение теории и практики, что делает теорию более интересной и более реальной; развивается активность учащихся, которая приводит их к большей самостоятельности; укрепляется чувство социальной ответственности, а, кроме всего прочего, дети на занятиях испытывают истинную радость.

Изучив особенности реализации проектной деятельности на уроках технологии в 4 классе, мы пришли к выводу, что проектная деятельность по

данной учебной системе представляет собой четкий алгоритм учебных действий, строгое выполнение технологии реализации и в то же время предоставляет достаточную свободу творчества ученика. Результатом работы над проектом на уроках технологии становится найденный способ решения проблемы, о котором необходимо не только рассказать, но и доказательно пояснить выбранный способ решения, а еще лучше показать, как следует осуществлять предлагаемый способ решения. Уроки технологии с применением проектной деятельности для детей более интересны и познавательны. Проекты на уроках технологии создают наилучшую мотивацию для самостоятельной познавательной деятельности младших школьников

Таким образом, в начальной школе проектная деятельность на современном этапе развития образования предполагает, что ключевым при таковой форме деятельности является именно развитие творческой активности детей.

Список литературы

1. Баянкина, З.В. Познавательные игры в коллективе как средство развития творческой активности подростков / З.В. Баянкина. – М.: Просвещение, 1986. – 182 с.
2. Веселова, Л.Г. Прекрасное рядом: учебно-методический комплект / Л.Г.Веселова. – Мурманск: ЦНТИ, 2006. – 144 с.
3. Начальная школа. 1-4 классы. Рабочие программы к УМК «Перспектива» (+ CD-ROM). – М.: Планета, 2014. – 280 с.
4. Рюмина, Ю.Н. Педагогическая технология формирования творческой активности в процессе интеграции различных видов деятельности детей дошкольного возраста: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.07. – Екатеринбург, 2003. – 253 с.
5. Савельева Е.А. Развитие творческой активности младшего школьника средствами дидактических игровых материалов в поликультурном пространстве начальной школы // Мир науки. 2018. Т. 6. № 4. С. 28
6. Ступницкая, М.А. Что такое учебный проект? / М.А. Ступницкая. – М.: Первое сентября, 2010. – 44 с.
7. Терехова, Г.В. Развитие креативных способностей младших школьников в учебном процессе: Метод. рекомендации по курсу «Уроки творчества» для родителей / Г.В. Терехова. – Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2015. – 175 с.
8. Феоктистова, В.Ф. Исследовательская и проектная деятельность младших школьников. Рекомендации, проекты / В.Ф. Феоктистова. – М.: Учитель, 2014. – 89 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Завуч начальной школы. – 2012. – №1. – с. 5-12.
10. Чооду Е.А., Кобыскан А.С. Использование технических средств обучения в исследовательской и проектной деятельности младших школьников // Педагогика современного начального образования: состояние, проблемы и перспективы развития Материалы V Международной научной конференции. 2017. С. 127-132.

УДК 37.013.77

Иванько Ю.А., магистрант

Боронилова И.Г., к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Психолого-педагогическое сопровождение - это совместная работа педагога специалиста по психологии, допускающая разработку содержания, средств, способов образовательного процесса, направленного на выявление и внедрение субъектного навыка учащегося, раскрытие методик его мышления, личное становление сквозь реализацию образовательной программы с учётом личных потребностей учащегося. [2, с. 368]

Задача сопровождения - сделать в рамках объективно представленной ребёнку социально-педагогической среды обстоятельства для его предельного в определённой истории личного становления и обучения.

Суть работы психолого-педагогического сопровождения:

В процессе обучения учащихся выстраивается персональная линия движения становления каждого из них, в рамках которой осуществляется психолого-педагогическое сопровождение.

Стадии движения становления учащегося начальной школы отслеживаются в три периода:

- Первый этап - начальный (подготовка к школе и первый класс)

Главные методы содержания сопровождения на первом этапе: диагностика готовности к обучению в школе и обеспечение привыкания к школе.

Из всего вышеизложенного можно выделить следующие основные задачи первого этапа (начального) психолого-педагогического сопровождения учащихся начальной школы:

1. Реализовать проект дошкольной подготовки.
2. Составить мотивацию к обучению.
3. Провести адекватную самооценку.
4. Взростить познавательные процессы.
5. Стабилизировать чувственную и двигательную активность.
6. Взростить деликатную моторику пальцев рук.

Затем следует создать необходимые условия для быстрого и безболезненного вхождения ребенка в его первую школьную жизнь. На этом этапе очень важно быть на стороне ребёнка дать ему принять и понять позицию школьника, нового общества в виде своего класса, заложить идею самооценки и в принципе понятие оценок в такой новой среде, как школа. Важно оказывать максимальную вовлечённость и поддержку на начальном этапе.

Для заслуги предельного безболезненного итога в привыкании, нужно придерживаться определённых стадий реализации:

1. Изучить личные траектории становления каждого учащегося, выполнить анкетирование родителей.
2. Провести консультативную и просветительскую работу, нацеленную на ознакомление родителей с ведущими задачами и проблемами периода привыкания, стратегией общения и поддержке собственным детям.
3. Построить учебный процесс в согласовании с персональными особенностями и различными возможностями учащихся, обнаруженных в ходе диагностики и наблюдения.

4. Организовать педагогическую и эмоциональную помощь учащихся во внеурочное время: массовые и личные консультации, тренинги, классные часы, разговоры. Похожие методики помогают настроиться на предъявленную школой систему притязаний, убрать излишнее психологическое напряжение.
5. Выявить учащихся, чувствующих особенные проблемы в период привыкания, при помощи диагностики характера, природы синдрома дезадаптации в любом определённом случае и квалифицировать пути предложения поддержке данным учащимся.
6. По возможности необходимо оказать родителям данных учащихся психолого-педагогическую поддержку в форме персональных консультаций (в зависимости от их просьбы).
7. Привлечь специалистов различных профилей в зависимости от определённого конкретного случая (невропатолог, логопед и др.)
8. Организовать педагогическую поддержку ученикам, чувствующих всевозможные проблемы в обучении с учётом итогов их психодиагностики. Выполнить с учениками, испытывающими особенные проблемы в адаптации, социально-психологические и педагогические тренинги.

- Второй этап – основной (2-3 классы)

Главные методы содержания сопровождения на втором рубеже: составление познавательной и учебной мотивации; становление креативных возможностей.

На представленном рубеже диагностический комплекс включает:

1. Исследование скорости реакции учащихся (темп, работоспособность).
2. Исследование характера учащихся.
3. Анализ Филипса (изучение уровня школьной тревожности).
4. Исследование межличностных отношений в классе.
5. Исследование основного канала восприятия (диагностика Лурия).
7. Исследование становления мелкой моторики.
8. Становление психологических процессов.
9. Исследование использования приёмов учебной работы (интеллектуальных, коммуникативных, организационных).
10. Исследование значения мотивации.
11. Самооценка. [1, с.1-3]

На втором этапе, следует проводить массовую и персональную развивающую работу с ребятами, высокого и среднего уровня развития (различные креативные задания, умственные игры, участие в конкурсах). С детьми низкого уровня проводится массовая и персональная коррекционная работа.

- Третий этап – заключительный (четвёртый класс)

Главные методы содержания сопровождения на третьем рубеже: становление самостоятельности и самоорганизации, подготовка к переходу на новое учебное звено школы.

На представленном, третьем рубеже (заключительный, 4 класс) психолого-педагогического сопровождения учащихся в начальной школе, большое внимание уделяется прогнозу личностного развития учащихся.

Диагностика ведётся с целью определения значения готовности учащихся к обучению в среднем звене.

Диагностический комплекс включает:

1. Исследование скорости реакции (темп, работоспособность).
2. Анализ Филипса (изучение уровня школьной тревожности).
3. Исследование межличностных отношений в классе.
4. Становление психологических процессов.
5. Исследование использования приёмов учебной работы (интеллектуальных, коммуникативных, организационных).
6. Исследования значения мотивации.
7. Исследование значения агрессии.
8. Самооценка. [3, с.43]

В конце учебного года проводится психолого-педагогический консилиум. На консилиуме разбирается актуальное состояние каждого учащегося, его главные трудности, разрабатывается программа последующего становления при помощи общей работы учебно-воспитательного процесса и родителей. Учащиеся, которые показали в психодиагностическом исследовании некоторые отклонения от школьной способности приспосабливаться к условиям социальной среды, для них составляется коррекционная психолого-педагогическая программа. Данные о каждом ученике, занесенные в «Индивидуальную траекторию развития», а также «Психолого-педагогический портрет класса» передаются классному руководителю пятого класса.

Каждый учитель должен хорошо знать возрастные особенности детей и уметь определять личностные особенности и способности каждого своего ученика, обязан подбирать методы и приёмы работы с учётом этих особенностей или же их отклонений от нормы. Необходимо включение и сотрудничество всех взрослых, окружающих ребёнка в процессе обучения и воспитания (учителя, школьного психолога, родителей). Только тогда учебно-воспитательный процесс может быть эффективным

Список литературы

1. Долгова В. И., Крыжановская Н. В., Непомнящая Н. А. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения личности // Научно-методический электронный журнал «Концепт» [Текст] – 2016. – Т. 44. – С. 1–3.
2. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: монография [Текст] - СПб.: КАРО, 2017. - 368 с.
3. Диагностика социальной активности детей дошкольного и младшего школьного возраста: Методические рекомендации / В.Г. Маргалов, В.А. Ситаров: монография [Текст] – М.: МГПИ, 2016. – 43 с.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО

Реализация преемственности при переходе из начальной школы в среднее звено является актуальной проблемой современной школы. С внедрением Федерального государственного образовательного стандарта решение проблемы приобретает особое значение, поскольку он направлен на обеспечение преемственности основных образовательных программ начального общего, среднего (полного) общего, а также и профессионального образования.

Готовя учащихся к выпуску из начальной школы, учителя часто обсуждают вопросы организации адаптационного периода для них. Методические конференции, форумы, семинары учителей направлены на выявление проблем реализации преемственности между начальной и основной школой, а также возможных путей их решения.

Понятие «преемственности» многогранно. С одной стороны, преемственность выступает как связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, при котором новое при смене старого сохраняет в себе его некоторые элементы. С другой стороны, под преемственностью в обучении часто понимают последовательность и системность в расположении учебного материала, а также связь и согласованность ступеней и этапов учебно-воспитательной работы [5, с.1]. Такая связь осуществляется как от одного занятия к следующему, так и при переходе от одного года обучения к другому.

Целью нашей работы является выявление особенностей реализации преемственности в обучении математике. В этой связи отметим, что преемственность характеризуется осмысливанием пройденного материала на новом высоком уровне, который подкрепляется имеющимися знаниями. Благодаря этому возможно повышение качества знаний, умений и навыков. Происходит дифференциация и обобщение знаний, которые становятся более сознательными, а круг их применения значительно увеличивается. Таким образом, преемственность означает процесс развития обучающихся путем осмысливания и взаимодействия старых и новых знаний, прежнего и нового опыта.

Вернёмся к проблеме преемственности между начальным и средним звеном. Почему же качество обучения математике в основной школе, по сравнению с начальной школой, снижается? В чём причина такого снижения?

Анализ педагогического мониторинга и диагностика качества обучения школ показывают снижение качества знаний в первом семестре и повышение его к концу 5-го класса. Конечно, в первую очередь, снижение качества

знаний обусловлено стрессовой ситуацией адаптации в 5 классе: смена ведущей деятельности, новые учителя- предметники, кабинетная система.

Но, давайте всё же, попробуем разобраться в причинах ухудшения качества знаний по предмету «математика». У каждого учителя свои методы, подходы преподавания предмета, хотя программы и учебники одни для всех. В связи с реформированием и модернизацией современного образования за последние годы появилось множество учебных комплектов. Имеющиеся комплекты учебников по математике в начальной школе и в 5-6 классах все-таки не достаточно хорошо соответствуют друг другу в содержательном плане.

В нашей школе «Перспектива» учителя начального звена работают по учебно-методическому комплекту “Перспективная начальная школа”, автор А. Л. Чекина. К сожалению продолжения, в основной школе этот учебно-методический комплект не имеет и поэтому учителя, работающие в 5-6 классах, выбирают учебник математики других авторов: А. Г. Мерзляка и В. Б. Полонского. Данный комплект выбирается потому, что имеет продолжение в 7-11 классах.

Проанализировав “Основные требования к знаниям, умениям и навыкам обучающихся, обеспечивающие преемственную связь с курсом математики в 5 классе” (итоговая работа за курс 4 класса) и качество знаний по итогам входного контроля в 5 классе, можно выделить ряд распространённых проблем, влияющих на успешность усвоения курса математики в основной школе.

Выделим основные проблемы, которые оформились в нашей педагогической практике:

1. Недостаточные умения устных вычислений, особенно с переходом через десяток. Незнание таблицы умножения. Ученик должен не только знать таблицу умножения наизусть, но и должен её применять. К примеру, задача вычислить $35:7=?$, $35:5=?$ некоторых учеников ставит в тупик, хотя на вопрос $5*7$ или $7*5$ они дают правильный ответ.

2. Возникают ошибки в письменном делении многозначных чисел, особенно при получении нуля среди разряда числа в частном. Очень часто во время решения примеров, учащиеся не находят количество цифр в частном, от этого и «теряются» нули. Соответственно ответ примера получается неверный.

3. Недостаточно сформированы умения решать текстовые задачи (даже в одно-два действия). Проблема заключается в том, что учащиеся не могут представить себе ситуацию, описанную в задаче, и, соответственно, изобразить ее на рисунке, схеме или в таблице.

4. Недостаточное развитие графических умений.

5. Недостаточно грамотная математическая речь учащихся (можно услышать в детских ответах действия: плюс или минус, вместо сложения или вычитания).

6. Недостаточная техника чтения (в особенности – математических текстов, условий задач), большие проблемы в понимании текста учащимися, неумение делить текст на смысловые части и анализировать его.

7. Недостаточная скорость письма (в основной школе темп урока увеличивается, и дети просто не успевают делать записи в тетрадях, т.к. ещё следят за каллиграфией).

8. Неустойчивость внимания, слабо развитая оперативная память у многих детей (временами дочитывая текст задачи до конца, ученик не запоминает, что было в начале).

9. Недостаточное умение работать с информацией. Например, в последние годы учащиеся начали писать Всероссийские проверочные работы, где необходимо сначала найти условие задачи в предлагаемом тексте, только потом оформить и решить её.

А почему так происходит? Разве учителя начальной школы не дорабатывают? Чтобы ответить на этот вопрос, мы открыли учебник А. Г. Мерзляка и В. Б. Полонского [3, с.301]. Учебник начинается с темы «Натуральные числа и действия над ними». А где же тема «Повторение»? Да, в этом разделе есть задания по изученным темам в 4 классе, но почему только задания, а не целый раздел? Куда мы постоянно торопимся? Если ребёнок не вспомнит изученные темы 4-го класса в начале учебного года в 5-ом классе, у него возникнут проблемы. Ведь знания начальной школы – это фундамент, на который по «кирпичикам» складываются новые знания, получаемые в 5-ом и последующих классах.

При изучении курса математики в школе важен основательный, прочный фундамент, полученный в начальном звене. Поэтому проблему преемственности в школьном курсе математики нужно рассматривать и с противоположной стороны – со стороны учителя, планирующего работать в 5-ом классе.

Учитель-предметник во время адаптационного периода должен использовать привычные для учащихся приёмы организации учебного процесса, опираясь на полученные и сформированные знания, умения и имеющий запас математических терминов. Ведь значимая часть материала, изучаемого в 5-ом классе, является повторением и обобщением изученного в начальной школе. Учитель должен в первую очередь, выявить и ликвидировать пробелы учащихся, если таковые имеются, чтобы безболезненно изучать новый материал, а не «обходить» темы, изученные в начальной школе «стороной». Кроме того, необходимо совершенствовать умения обучающихся решать математические задачи, поскольку именно решение учебных задач является одной из форм применения знаний на практике. Важно научить пятиклассников строить математические модели реальных ситуаций и применять их на практике. Чаще всего проблемы учащихся и заключаются в том, что они знают материал, а применить его не могут.

Получается, что подготовка к работе в 5-ом классе у учителя математики должна начинаться задолго до начала учебного года.

Необходимо заранее познакомиться со своим будущим классом и их учителем, побывать на уроках в этом классе, внимательно понаблюдать за особенностями работы учителя и детей, своеобразием отдельных школьников, предъявляемыми учителем требованиями. Посетить родительские собрания с целью знакомства с будущими родителями своих учеников. После подготовительного этапа, вместе с учителем начальной школы провести итоговую диагностическую работу, при необходимости наметить коррекционные мероприятия. Конечно, эти наблюдения необходимо будет продолжать и в дальнейшем – на протяжении всего времени обучения в 5-ом классе.

Список литературы

1. Бачурина Л.А., Кремер О.Б., Ярчикова Н.В. Начальная школа: ИКТ и стандарты второго поколения. Методические рекомендации. - Воронеж, 2011. - 168 с.
2. Колягин, Ю. М. Школьный учебник математики: в прошлом и настоящем / Ю. М. Колягин // Математика в школе. 2003. № 2. С. 72-76.
3. Мерзляк А. Г. Математика: 5 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций / А. Г. Мерзляк, В. Б. Полонский, М. С. Якир.- 3-е изд., стереотип.- М.: Вентана- Граф, 2018.- 304с.
4. Чекин, А.Л. Математика. Примерная рабочая программа по учебному предмету. 1–4 кл. / А.Л. Чекин, Р.Г. Чуракова. – М. : Академкнига, 2016. – 112 с.
5. Большая советская энциклопедия URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/123467/>

Преимственность

УДК 37.01.

Самойлова А.С., студент

Фаткуллина Л.К., к.п.н., доцент

РФ, г.Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

В настоящее время одним из перспективных направлений активизации учебной деятельности обучающихся, формирования у них познавательных интересов, творческих способностей, самостоятельности и исследовательских умений является применение элементов технологии проблемного обучения на уроках.

Что же необходимо понимать под «проблемным обучением»? Польский педагог и психолог В. Оконь считает, что проблемным обучением является совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание помощи учащимся в решении проблем, проверка данных решений и руководство процессом систематизации и закрепления полученных знаний [24, с.34].

И.Я. Лернер суть процесса проблемного обучения видит в том, что обучающийся под руководством учителя участвует в решении новых проблем познавательного и практического характера в точной системе, которые соответствуют образовательным и воспитательным целям советской школы [13, с.19].

По мнению М.И. Махмутова сущность проблемного обучения заключается в сочетании систематической самостоятельной поисковой деятельности детей с приобретением ими готовых выводов науки, при том,

что система методов сформулирована с учетом целеполагания и принципа проблемности [17, с.48].

Главной составляющей проблемного обучения является «проблемная ситуация», направленная на развитие познавательной самостоятельности учащихся, формирование их логического, рационального, критического, творческого мышления и познавательных способностей.

Важной составной частью проблемной ситуации является что-то неизвестное, новое, то, что необходимо открыть для правильного решения задания, для выполнения правильного действия [16, с.29].

Как показывает практика, наиболее эффективными приёмами создания проблемных ситуаций на уроках окружающего мира являются:

- учитель подводит ученика к противоречию и дает им самим найти способ его решения;
- излагает различные мнения на одинаковый вопрос;
- предлагает классу разглядеть явление с различных сторон;
- побуждает учащихся сделать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставить факты;
- определяет конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения);
- ставит проблемные задания теоретического и практического вида (например: исследовательские);
- определяет проблемные задачи (например: с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределённостью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заранее сделанными ошибками, с небольшим промежутком времени решения, на преодоление «психологической инерции» и др.) [17, с.45].

Данные приёмы организации учебной деятельности соответствуют требованиям ФГОС НОО, так как подразумевают самостоятельный поиск решения у детей и развивают у них следующие умения: умение видеть и формулировать проблему, выдвигать гипотезы, устанавливать причинно-следственные связи, умение задавать вопросы, обобщать.

В процессе опытно-педагогической работы было проведено экспериментальное исследование, состоящее из двух этапов. На констатирующем этапе эксперимента были проведены диагностики у учащихся 2 «Б» класса на основе использования следующих методик:

1. Анкета по выявлению отношения к учебной деятельности.
2. Диагностика выявления сформированности исследовательских умений на уроке окружающего мира с элементами проблемного обучения.

Анкетирование было направлено на выявление отношения учащихся к трудностям в усвоении учебного материала и сложным заданиям. В результате анализа работ детей были представлены различные ответы на вопросы.

Например, на вопрос «Возникают ли у тебя трудности в усвоении нового материала?» большая часть класса выбрали вариант ответа «да». Это

показывает то, что у них частично сформирована способность самостоятельного нахождения ответов на вопросы, вызывающие недопонимание учебного материала. На такой вопрос, как «Нравится ли тебе преодолевать трудности, искать пути решения сложных задач?» большинство учащихся ответили «иногда», то есть у них возникают затруднения при выборе способов решения заданий усложненного вида.

Также на констатирующем этапе была проведена диагностика посредством наблюдения за деятельностью учащихся на уроках проблемного обучения. Младшим школьникам были предложены проблемные ситуации по темам окружающего мира. Например, проблемная ситуация (задания), выявляющая умение видеть и формулировать проблему: «Утром небо покрылось черными тучами, и пошел снег. Крупные снежные хлопья падали на дома, деревья, тротуары, газоны, дороги...». Продолжите рассказ, представьте себя гуляющего во дворе с друзьями; водителем грузовика, едущего по дороге; вороной, сидящей на дереве; зайчиком в лесу. У большей части класса данное задание вызвало затруднение в формулировании проблемного вопроса.

Анализ полученных ответов свидетельствует о том, что у детей слабо развиты исследовательские умения, заключающиеся в самостоятельном поиске способов решения учебных задач.

На формирующем этапе опытно-педагогической работы был разработан и апробирован урок по окружающему миру во 2 «Б» классе на тему «Разнообразие растений» (УМК «Начальная школа 21 века») с применением элементов проблемного обучения, ориентированный на развитие универсальных учебных действий, как основы умения учиться [1, с.26].

Анализ представленных результатов по диагностике позволяет сделать вывод о том, что у учащихся данного класса на среднем уровне развиты исследовательские умения:

- умение видеть и формулировать проблему;
- умение выдвигать гипотезы;
- умение задавать вопросы;
- умение практически проверять гипотезы;
- умение делать выводы.

Для того, чтобы повысить уровень сформированности данных умений, нами в структуру урока были включены все эти элементы проблемного обучения:

1) постановка проблемного вопроса: «Почему именно так ботаники разделили растения на группы?»;

2) выдвижение гипотез, предположений о возможных путях решения проблемы:

1. «Мы можем предположить, что растения можно разделить по-другому».

2. «Мы можем предположить, что нельзя разделить растения в другой последовательности, потому что ботаники создали их классификацию, основываясь на определенных признаках».

3) постановка вопросов: «Растения делятся на такие группы, как водоросли, мхи, папоротники, хвойные растения и цветущие деревья, кустарники, травы». (На какие группы можно разделить растения?);

4) опытная проверка принятых гипотез - проведение мини-исследования в подгруппах среди учащихся, заполнение таблицы «Группы растений» на основе изучения представителя из каждой группы растений;

5) обобщение результатов:

- Можем ли мы объединить какие-то группы по признаку сходства?

- Какие группы растений мы отнесем к нецветковым/цветковым?

В результате проведенных исследований было установлено, что 1 ребенок показал низкий уровень сформированности исследовательских умений, что составляет 1% от общего количества детей в классе. По сравнению с начальной диагностикой, данный ученик научился практически проверять гипотезы в ходе исследования.

Средний уровень выявлен у 6 человек, что составляет 46% от всего числа обучаемых. Нами было отмечено, что на данный уровень перешли дети, которые имели до этого низкий уровень сформированности исследовательских умений.

Высокий уровень был определен у 8 человек, что составляет 53% от общего количества учащихся в классе. Данные значительно увеличились, так как дети научились не только видеть проблему, но и формулировать гипотезы и вопросы, практически проверять свои предположения и делать выводы.

Результаты исследования показали, что дети способны видеть и воспринимать проблемные ситуации или задания самостоятельно, но им нужна помощь в руководстве по освоению модели поведения в проблемной ситуации.

Таким образом, создание проблемных ситуаций является важным условием организации процесса обучения, способствующего формированию подлинного продуктивного мышления детей младшего школьного возраста, их творческих способностей и развитию у них таких умений, как умение видеть и формулировать проблему, выдвигать гипотезы, задавать вопросы, практически проверять гипотезы и умение делать выводы.

Главная ценность проблемного обучения в том, что обучающиеся получают возможность сравнивать, наблюдать, делать выводы; убеждаются в том, что не на каждый вопрос есть готовый ответ, что ответ может быть неоднозначным, что каждый из них имеет полное право искать и находить свой ответ, отстаивать свою точку зрения. Изменения, происходящие в детях, указывают на то, что использование элементов проблемного обучения на уроках окружающего мира способствует созданию благоприятных условий для общего развития каждого ребенка.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя» [Текст] /Асмолов А.Г./ – М.: Просвещение, 2010. - 151 с.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. [Текст] /Лернер И.Я./ – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. [Текст] /Матюшкин А.М./ – М., 2008. – 392 с.
4. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. [Текст] /Махмутов М. И./ – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
5. Оконь В.В. Основы проблемного обучения. [Текст] /Оконь В.В./ – М.: Просвещение, 1968. — 208 с.

УДК 373.31

*Хайруллина Регина Радиковна, студент
Кобыскан Александр Степанович, к.филол.н., доцент
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФОНЕТИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

С введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) учитель должен уделять особое внимание повышению интереса к учебному процессу у младших школьников. [1] За последнее десятилетие образование сильно изменилось. Сегодня интерес является основным стимулом для деятельности ребенка, его образования и развития. В современном мире и его условиях становится важным, чтобы учитель стал наставником для учеников. Теперь современный учитель 21-го века должен направлять, ориентировать, нацеливать учащихся, показывать им способ приобретения, обогащения и накопления знаний и учить их, как приобретать знания самостоятельно.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в обучении детей должны применяться инновационные технологии.

«Инновационное обучение (от англ. Innovation - инновации) - это новый подход к обучению, который включает в себя индивидуальный подход, фундаментальный характер образования, креативность, профессионализм, использование новейших технологий». [2] Инновационный подход к обучению – это процесс, когда меняются условия и внедряются новые способы и формы организации образовательной деятельности младших школьников.

Активное использование инновационных развивающих форм обучения на уроках русского языка позволяет наглядно продемонстрировать младшим учащимся, что процесс приобретения и закрепления образовательных знаний, навыков, компетенций для младших школьников не может быть трудной, непростой и обязательной задачей, но может стать захватывающим и увлекательным процессом без ущерба для результативности и интенсивности изучения предмета русского языка. Процесс обучения для

младших школьников раскрывается с другой стороны. Занятия становятся все интереснее, любопытнее и даже веселее. Младшие школьники развивают и формируют такие навыки, как: самостоятельность при добыче информации и знаний в процессе поиска; развивается и повышается ценность полученных знаний и их качество; формирование исследовательских навыков и способностей; одновременно наряду с обучением развиваются коммуникативные способности [6, 58]. В современном школьном образовании используются информационные и коммуникационные технологии, дизайн и исследования, личностно-ориентированные, игровые технологии. Среди множества педагогических технологий мы решили рассмотреть – игровые технологии. Данную технологию мы использовали и применили в действии на практике при изучении раздела «Фонетика» на уроках русского языка.

Для учащихся начальной школы уроки русского языка довольно сложны и вызывают трудности в работе, поэтому интерес к обучению у учащихся исчезает. Трудности в овладении предметом приводят к низкой грамотности среди детей. Чтобы вызвать интерес у учащихся начальной школы и повысить грамотность письма и фонематического слуха, учитель должен использовать инновационные игровые технологии на разных этапах урока. Например, с помощью различных головоломок, пазлов, кроссвордов вы можете легко, интересно и увлекательно провести этап урока актуализация знаний или подвести учащихся к теме урока. При работе со словарными словами, головоломки помогают хорошо и быстро запоминать слова. Загадки также помогают на уроках русского языка развивать образное и логическое мышление, умение выделять существенные черты и сравнивать, тренировать гибкость и скорость ума, сообразительность [2, с. 49].

Для развития памяти и фонематического слуха у младших школьников можно использовать скороговорки. Преподаватель на уроках русского языка должен регулярно обучать детей произношению звуков. Используя интересные стихи, скороговорки, скороговорки, считалки, младшие школьники изучают правильное произношение звуков, практикуют дикцию, развивают свой голосовой аппарат и темп речи.

На данный момент в образовании существует множество дидактических игр, но также при выборе материала для уроков русского языка в начальной школе не следует забывать и принимать к вниманию, что все игры и упражнения обязаны быть связаны с темой проводимого урока и направлены на выполнение поставленных задач и достижение цели занятия.

Например, при изучении раздела «Фонетика» можно использовать игру «Расшифровать анаграммы». Условия проведения данной игры таково, что участников игры, разделяют на 2-3 команды. Далее ученики в командах составляют анаграммы друг другу. Для большей заинтересованности учитель назначает очки за верно угаданное слово. Командный, противоборствующий элемент игры усиливают вербально-игровую ситуацию, усвоенную школьниками [3, с. 156].

При использовании инновационных игровых технологий на уроках русского языка возможны различные приемы и формы работы. Успешная работа обуславливается педагогическим мастерством и творчеством педагога. Важно также использовать ресурсы информационно-образовательной среды [7, с. 133].

Чтобы подтвердить тезис о том, что игровые технологии могут сделать изучение русского языка более успешным, в частности, в разделе «Фонетика», мы создали игру «Веселая фонетика».

Мы проводили данную игру на уроках русского языка на базе МБОУ школа № 157 и сделали вывод о том, что систематическая методическая работа с детьми по формированию фонетических компетенций у младших школьников с помощью инновационных игровых технологий приносит позитивный положительный результат. Отсюда следует, что развивающая игра «Весёлая фонетика», которую мы представили о формировании фонетических навыков, имеет методологическое значение и может быть включена в систему занятий для учащихся начальной школы в урочной учебной и во внеурочной деятельности.

Как считал известный российский ученый В.В. Краевский, заявляя, что «чем больше и разностороннее обеспечиваемая учителем интенсивность деятельности учащихся с предметом усвоения, тем выше качество усвоения на уровне, зависящем от характера организуемой деятельности - репродуктивной или творческой» [5, с. 93].

Таким образом, инновационные игровые формы обучения на уроках русского языка являются эффективным средством развития познавательных процессов и активизации учащихся. Интересные формы обучения на уроках русского языка стимулируют умственную активность детей, а также развивают внимание и познавательный интерес к предмету, помогают преодолеть пассивность на уроках русского языка и повышают успеваемость учащихся.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2016 г. М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2016. – 33 с.
2. Бельских, М. А. Применение инновационных технологий на уроках русского языка в условиях современной образовательной школы / М. А. Бельских. — Текст : непосредственный, электронный // Инновационные педагогические технологии : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.)
3. Дмитриева, Т.В. Игра как средство повышения интереса учащихся к урокам русского языка и литературы [Текст] / Т.В. Дмитриева. – Йошкар-Ола: Редакция журнала «Марий Эл учитель»: Приложение к журналу, 2001. – 49 с.
4. Загадки-шарадки. И не только... Занимательные материалы по русскому языку на уроках и внеклассных занятиях [Текст] / авт.-сост. М.П. Филипченко. – Волгоград: Учитель, 2008. – 156 с.
5. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования [Текст]: Пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. –93 с.
6. Самигуллина Г.И., Яковлева Е.А. Коммуникативные компетенции: речевой этикет младших школьников // Педагогика современного начального образования:

состояние, проблемы и перспективы развития Материалы III Международной научной конференции. 2015. С. 58-60.

7. Янгирова В.М., Айнулина И.Ф. Информационно-образовательная среда начального образования // Теория и практика начального образования: традиции и инновации Материалы Международной научной конференции. Ответственные редакторы: В. М. Янгирова, С. Д. Максютова; Минобрнауки РФ, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. 2013. С. 132-136.

УДК 371

Юшкова М.О. студент

Янгирова В. М, д.п.н., проф.

РФ, г.Уфа, ФГБОУВО «БГПУ им. М.Акмуллы»

СИСТЕМА РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАТОРСКИХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГА–МЕНЕДЖЕРА

Изучая состояние вопроса по формированию и развитию организаторских умений у педагогов–менеджеров теоретически и практически позволяет заключить, что данный вид умений требует действий направленных на их поддержание и дальнейшее совершенствование. В связи с этим возникает необходимость нового содержательно–смыслового наполнения профессионально–педагогического развития менеджера, развития их организаторских умений и необходимых специфических личностных качеств, опирающихся на практический опыт. Исходя из этого, задачей данного исследования явилась разработка специальной системы, которая обеспечивает формирование и развитие организаторских умений педагога–менеджера и выявления условий для её эффективной реализации. Далее перечислим данные условия:

- 1) наличие существующих требований к современному педагогу как организатору;
- 2) понимание педагогом необходимости в саморазвитии организаторских умений;
- 3) непрерывный самоменеджмент;
- 4) применение компетентностного подхода в процессе развития организаторских умений необходимых в профессиональной деятельности педагога.

Умения прогнозировать, планировать, владеть собой, взаимодействовать с коллективом необходимы для развития индивидуального профессионального опыта педагогической организаторской работы, помогают в формировании банка специальной информации, обеспечивают целенаправленность деятельности, обозначает границы и тем самым обеспечивают селективность соответствующей профессиональной организаторской деятельности.

Для успешной реализации системы (модели) проводилось обоснование методологических подходов исследования. На системном и деятельностном подходах основывается комплексная разработка модели развития организаторских умений педагогов–менеджеров. Определение внутреннего

содержания модели развития организаторских умений педагогов–менеджеров базировалось на компетентностном подходе.

Труды А.И. Богатырева, А.А. Братко, В.А. Штоффа и другие, обосновывают применение в педагогике метода моделирования. Основываясь на представленных работах, метод моделирования в данном исследовании рассматривается как проецирование ряда свойств конкретного объекта на другой объект (модель) – специально созданную конструкцию для его исследования. Проведение моделирования основывается на понимании того, что в модели воспроизводятся, отображаются, соответствуют определенные свойства и аспекты оригинала и наличествуют соответствующие теории или гипотезы.

В связи с наличием социального заказа государства и общества и основываясь на содержании системы организаторской деятельности, понимании того, что развитие организаторских умений у педагогов–менеджеров является систематизированным накоплением достаточного объема таких количественных, положительных и качественных изменений, которые способствуют эффективному осуществлению организаторской деятельности, а также, основываясь на системном и субъектно–деятельностном подходах, было определено наличие компонентов, составляющих рассматриваемый процесс:

- мотивационно–целевого;
- содержательно–деятельностного;
- операционального;
- диагностико–результативного.

Основываясь на трудах А.А. Братко, В.Б. Волкова и других, рассматривающих исходные принципы в области теории моделирования с использованием метода моделирования и комплекса системного и субъектно–деятельностного методологических подходов в данном исследовании была раскрыта модель развития организаторских умений педагога–менеджера, которая может быть использована для формализованного отражения совокупности составляющих данного процесса.

Основываясь на работах А.И. Богатырева, понятие «модель» рассматривается как специально созданная конструкция, схема, которая, подобна изучаемому объекту, производит отображение и воспроизведение элементы структуры в упрощенном варианте, содержания и взаимосвязь компонентов составляющих этот объект. Исследование компонентов изучаемого процесса, через воспроизведение на основе модели, показывает устройство внутренней системы развития организаторских умений педагога–менеджера. Компоненты системы в своей взаимосвязи дают гарантию сохранения целостности и системности изучаемого процесса, обеспечивают проведение диагностики на начальном и заключительном этапах эксперимента, предполагают поэтапность развития организаторских умений педагога–менеджера, обуславливают достижение предполагаемого результата (рисунок 1).



Рис.1 Модель развития организаторских умений педагога–менеджера

Формирование содержания мотивационно–целевого компонента реализуется на стадии целеполагания. Наполненность составляющих элементов: содержания, методов, приемов и средств достижения предполагаемого результата находится в зависимости от поставленной цели. Научное понимание цели «предвидение сознанием личности конкретного результата, для достижения которого направляются его действия» [1, с.62].

Так как, педагог–менеджер осуществляет организаторскую деятельность в образовательной организации, основываясь на осознанном самостоятельном принятии решений, нами в данном исследовании цель декомпозируется мотивационным составляющим.

Поставленная цель и уточненные мотивы формируют основу процесса управления, на которой базируется прогнозирование и планирование действий, на ней же осуществляется определение организационных форм, способов, средств выполнения решений, является эталоном при проверке результатов, необходимо для контролирования, регулирования и корректирования деятельности всех субъектов процесса. Результатом реализации мотивационно–целевого компонента является обозначение итогового результата проводимого взаимодействия между всеми участниками процесса. Исходя из этого, мотивационно–целевой компонент исследуемого процесса играет основную роль в формировании и развитии организаторских умений педагога–менеджера.

Достижение данной цели возможно при последовательном решении задач:

- развивать у педагога–менеджера организаторские знания и умения;
- развивать мотивацию и личностную ориентацию для применения на практике полученных знаний и умений;
- закреплять приобретенные умения, регулярно практикуясь в организаторской деятельности.

Процесс регулярно выполняемого самоуправления, обеспечивает конкретизацию и достижение целей, осознание значения организационной деятельности, а так же повышает мотивацию. Для проведения регулярного самоуправления педагогу–менеджеру поможет разработанная система занятий и применение методических рекомендации, описанных в третьей главе данного исследования.

В содержательно–деятельностном компоненте системы развития организаторских умений педагога–менеджера отражается суть проводимой работы, приводящей к достижению поставленной цели. Мы согласны с мнением М. Маркова [3], о том, что каждый научно обоснованный и практически осуществляемый технологичный процесс можно охарактеризовать нижеследующими свойствами:

- 1) процесс разделяется на этапы, связанные между собой;
- 2) скоординированность и поэтапность выполнения действий, которые позволяют достичь запланированную цель;
- 3) неременное и решающее условие позволяющее достичь результаты, адекватные установленной цели – однозначное и поэтапное выполнение действий, содержащихся в модели [3].

Таким образом, обобщая вышеизложенное, нами определено, что развитие организаторских умений педагога–менеджера как сознательно запланированный процесс последовательного продвижения от запланированной цели через осуществление процесса – подготовительного (изучение современных требований, стандартов и теоретических основ

организаторский деятельности педагога), практико–ориентированного (изучение современных методов и приемов организации работы с обучающимися), деятельностно–результативного (применение организаторских умений педагогом на уроке) этапов к запланированному результату – повышению уровня развития организаторских умений педагога–менеджера.

Содержательный аспект по формированию и развитию организаторских умений педагога–менеджера ориентирован на совершенствование общих личностных качеств; практичности ума – практической сметке, способности к применению знаний, жизненного опыта; общительности – открытости для общения, готовности к общению; глубины ума – способности раскрывать сущность какого–либо явления, выявлять причинно–следственные связи, находить главное; активности – способности к энергичному действию, напористости в практической деятельности; инициативности – особого творческого проявления предприимчивости, генерирования идей, энергичности; настойчивости – проявления воли, способности к завершению намеченного дела.

Важнейшим компонентом в структуре процесса развития организаторских умений педагога–менеджера является операциональный. Осуществляемая на данном этапе работа характеризуется деятельностью личности осуществляемой с целью регулирования организационного взаимодействия с применением соответствующих методов, форм и средств.

По мнению Н.Б. Крыловой, наличие существующего многообразия методов и форм педагогического взаимодействия, помогает специалистам повышать свой уровень. На ряду с этим, А.В. **Петровский** отмечал, что повышение уровня развития организаторских умений, находится в зависимости от использования конкретных методов. Применительно к данному исследованию в трудах О.А. Абдуллиной, Ю.К. Бабанского, К.К. Платонова отмечено разделение методов педагогического взаимодействия, обеспечивающих развитие организаторских умений, на следующие группы:

1. Теоретическое ознакомление, при котором раскрывается суть содержания системы знаний основ организаторской работы. В данную группу следует отнести беседу, самостоятельную работу, составление образца действий, консультации, проведение проблемных семинаров, **конференции по обмену организаторско-управленческим опытом.**

2. Практическое овладение, применяемое для отработки слаженного взаимодействия и объединения участников. Данная группа представлена упражнениями по алгоритму действий, деловыми играми (социальным взаимодействием), имитационном моделировании (ролевыми и организационно–деловыми играми), решением проблемных ситуаций, применением кейс–метода, тренингами.

Диагностико–результативный компонент системы развития организаторских умений педагога–менеджера представлен инструментами диагностики, критериями развития организаторских умений и их уровнями.

Нами видится возможность при проведении планирования результатов развития организаторских умений педагогов–менеджеров применять уровневый подход. Ю.А. Конаржевским описывается процесс продвижения по уровням развития:

- усложняется развитие элементов, что ведёт за собой усложнение структуры;
- создается наиболее совершенная система взаимосвязей всех элементов, иными словами создается наиболее совершенная структура, которая в дальнейшем обеспечивает развитие элементов;
- одновременно совершенствуются элементы и структура.

Анализируя научно–педагогическую литературу, нами было отмечено, что Ю.К. Бабанским, А.А. Бобровым, И. Я. Лернером, А.В. Усовой и другими выделяются три уровня, В.П. Беспалько, Н.Д. Кучугуровой и другими четыре уровня развития умений. Отличие уровней проявляется в переходе к более усложненным умениям.

В данном исследовании нами применяется трехуровневая шкала, состоящая из низкого (минимального), среднего (продуктивного), высокого (творческого) уровня развития организаторских умений педагогов–менеджеров.

Перед тем, как перейти к раскрытию опытно–экспериментальной работы, охарактеризуем критериально–уровневую шкалу развития организаторских умений педагога–менеджера, которая используется в работе по выявлению степени изменения уровней развития.

Современная педагогическая теория и практика трактует критерий как свойство, основываясь на котором можно провести оценку или классификацию чего–либо. М.Н. Скаткиным проведена конкретизация общих требований к выявлению и аргументации критериев:

- критерии должны быть адекватны тому феномену, который они измеряют (в них должны отражаться сущность измеряемого феномена);
- критерии должны проявляться дефиницией (одинаковые фактически существующие показатели разных феноменов после применения критерия дают сходные качественные показатели);
- критерии должны быть простыми (возможность применения простейших способов измерения), экономичными при затратах времени и проведении [4].

Таким образом, критериями эффективности развития организаторских умений педагога – менеджера, являются совокупность свойств и признаков, основываясь на которых возможно сделать вывод о текущем состоянии изучаемого явления. Следует отметить, что при подборе критериев для любого процесса (в том числе и развитие организаторских умений у педагогов–менеджеров) важно учесть, что они должны объединяться системой, которые охватывают все наиважнейшие аспекты рассматриваемого процесса.

Так в данном исследовании нами были определены критерии и показатели развития организаторских умений педагога–менеджера. Таблица 1.

Таблица 1

Критерии и показатели развития организаторских умений педагога–менеджера

Критерии	Показатели
Когнитивный	– знания организационных основ эффективного управления - знания принципов и методических основ организации работы - умения принимать адекватные решения и делегировать полномочия
Мотивационно–волевой	- проявление решительности, упорства, желания и стремления к осуществлению организаторской деятельности; - наличие установок и мотивации к выполнению организаторской деятельности; - проявление убежденности и направленности при решении организаторских вопросов
Процессуальный	- активное участие в осуществлении организаторской деятельности менеджерами - помощь в организации мероприятий, осуществлении программ, выполнении поручений.

Таким образом, разработанная нами модель является инструментом развития организаторских умений менеджера, которая может быть применена в образовательной организации, при работе с педагогическим коллективом. Данная модель представлена такими **компоненты как: мотивационно-целевым, содержательно-деятельностным, операциональным и диагностико-результативным**. Раскрыто содержание уровней, критериев и показателей развития организаторских умений у педагога–менеджера.

Список литературы

1. Амирова Л.А. Система анализа и оценки эффективности образовательного процесса в начальном звене средней общеобразовательной школе: [Текст] / Л.А. Амирова Сборник /Издательство: БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа), 2001, 142 с.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества [Текст] / В.И. Андреев. Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2014. – 236 с.
3. Крутецкий В. А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития: учеб. пособие. [Текст] / В. А. Крутецкий М.: Прометей, 2017. 109 с.
4. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. [Текст] / Н.В. Кузьмина — Л.: ЛГУ, 2014. – 172 с.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. [Текст] / А.К Маркова М.: Просвещение, 1990. 192 с.
6. Новик В. Ю. Анализ проблемы определения умений организаторской работы в профессиональной деятельности педагога [Текст] / В. Ю Новик Оренбург, 2018. – С. 119-125.
7. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. [Текст] / В.А. Слостенин М.: Просвещение, 2016. -160 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) 18 января 2010 г. N 54.

9. Янгирова В.М. Теория воспитательных систем [Текст] / В.М. Янгирова
Издательство: БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа) 2014.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 373.878

Ахметшина Д. И., студент

Шабаева Г. Ф., к.п.н., доцент

РБ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРОФЕССИЯМИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДИИ «ПОВАРЁШКА»)

Дополнительное образование в дошкольных образовательных организациях относят к педагогическим феноменам. Оно имеет большую историю, которая включено в образовательную систему Российской Федерации в 1992 г. Законом РФ «Об образовании». Стоит отметить, что дополнительное образование было создано на базе внешкольных учреждений, а также несет в себя накопленный ими потенциал со всеми достоинствами и недостатками, проблемами и противоречиями, традициями и инновациями [1].

Дополнительное образование по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с профессией «Повар» актуально определяется на современном этапе развития нашего государства, на фоне экономических и политических изменений, целью воспитательно-образовательного процесса является всестороннее развитие детей. В законе «Об образовании в Российской Федерации 2012, «Конвенции о правах ребенка» (1989), «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» (ФГОС ДО) 2013 включает в себя требования, осуществляет функции по разработке нормативно - правовому регулированию в сфере образования.

Первыми исследователями дополнительного образования стали влиятельные педагоги и общественные деятели: Л.Д.Азаревич [1], П.Ф.Лесгафт [5], К.Д.Ушинский [7], которые внесли значительный вклад в теорию и практику построения образования на новой основе. Которое представляло из себя уважение личности, интересов, свободу выбора занятий на добровольной основе и создание условий для направленной на обучение.

Одной из базовых и основных образовательных областей является «Речевое развитие». Реализация образовательной области «Речевое развитие» включает в себя решение следующих задач: - овладение речью как средством общения и культуры; - обогащение активного словаря; - развитие связной грамматически правильной диалогической и

монологической речи; - развитие речевого творчества; - знакомство с детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; - развитие фонематического слуха; - формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Процесс ознакомления детей с профессиями – основная задача лексического развития детей старшего дошкольного возраста. Проблемой обогащения, уточнения, активизации, расширения словаря занимались видные отечественные и зарубежные психологи, педагоги: Л.С.Выготский [2], В.В.Гербова [3], А.Н.Леонтьев [4], Е.И.Тихеева [6], Д.Б.Эльконин [8], В.И.Яшина [10] и другие.

Анализ теории и практики показал, что проблеме обогащения активного словаря по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с профессиями уделяется внимание, но педагогами и родителями фрагментарно, несистематично используются современные технологии, например, проектная деятельность в целях активизации, уточнении активного словаря, в том числе на примере разработки программы дополнительного образования по ознакомлению детей дошкольного возраста с профессиями.

Дополнительное образование востребовано социальным обществом, является одной из важных составляющих образовательного процесса, обладает ярким потенциалом, позволяет раскрыть детям творческие способности, увеличивает возможности успешно адаптироваться к социуму, поддерживать развитие в области современных технологий, самоопределяться личностно и профессионально.

Таким образом, дополнительное образование на современном этапе требует совершенствования с учётом появившихся современных технологий развития образовательной системы Российской Федерации. Дополнительное образование детей по праву рассматривается как одна из составляющих образовательного пространства, сложившегося в современное время. В настоящее время оно социально востребовано, требует совершенствования, поддержки со стороны общества и государства как образование, а также включает в себе обучение и развитие личности ребенка.

Список литературы:

1. Азаревич, Л.Д. Внешкольная воспитательная работа и учреждения дополнительного образования [Текст] / Под ред. Л.Д. Азаревич- М.: Издательский центр "Академия", 2014. -214 с.
2. Выготский, Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте [Текст] / Под ред. Л.С. Выготский. - М., 1996.
3. Гербова, В.В. Развитие речи в детском саду. Программа воспитания и обучения в детском саду [Текст] / Под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – 5-е изд.- М.: Мозаика-Синтез, 2008.
4. Леонтьев, А.Н. Общая психология. Хрестоматия: Учебное пособие [Текст] / Под ред. А.Н. Леонтьева - Москва: Евразийский открытый институт, 2011.

5. Лесгафт, П. Ф. Л50 Педагогика. Избранные труды [Текст]/ Под ред. П. Ф. Лесгафт. — М.: Издательство. Юрайт, 2017.
6. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Под ред. Е.И. Тихеева М.: Просвещение, 1981.
7. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические произведения [Текст] / Под ред. К.Д. Ушинский - М.: Просвещение, 1968. - 557 с.
8. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Под ред. Д.Б. Эльконин М.: Академия, 2005. - 384 с.
9. Шабаева, Г.Ф. Формирование готовности студентов к педагогической диагностике речевого развития детей дошкольного возраста [Текст] / Под ред. Г.Ф. Шабаева // Москва, 2009. с 241.
10. Яшина, В.И. Теория и методика развития речи детей: учебник для студентов высшего образования [Текст]/ В.И. Яшина, М.М. Алексеева. – М.: Издательский центр «Академия», 2019. – 448 с.

УДК 373.24

Брагина Е.В., студент

Шабаева Г.Ф., к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОБЗОР ОПЫТА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКОВ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ГРУППЫ

Важной задачей дошкольного образования, прописанной в Федеральном государственном образовательном стандарте [5], является задача приобщения детей к социокультурным нормам и традициям семьи, общества, государства, формирование у детей первичных представлений о культурных традициях своего народа и других народов.

Дошкольный возраст – благоприятный период для социокультурного развития. Перед детьми открывается мир духовных ценностей, нравственных принципов, человеческих взаимоотношений. Социокультурные ценности выступают базой для формирования характера ребенка, нравственных основ его личности.

Ознакомление дошкольников с художественной литературой в полной мере может способствовать освоению детьми социокультурных норм.

Опыт работы показал, что в наш век, когда родители постоянно заняты, им некогда общаться с детьми. Тем более все меньше родители читают детям.

Дополнительное образование дошкольников сочетает в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка и является одним из векторов развития дошкольного образования. Организация дополнительного образования дошкольников – возможность формирования социокультурных норм дошкольников и речевого развития детей в одном из актуальных на сегодняшний день направлений – формировании умения быть читателем. Данная дополнительная образовательная деятельность служит ступенькой для освоения социокультурных норм общества.

Термин «социокультурное развитие», по мнению Н.Я.Большуновой [1], означает процесс формирования у детей системы ценностей: представлений о добре и зле, правде и лжи, времени и пространстве, дружбе и т. д. В ходе социокультурного развития происходит усвоение социального опыта, знаний,

умений и навыков, социальных норм, опыта взаимодействия с другими людьми.

Дополнительное образование детей» (ДОД) – характеризует сферу неформального (по терминологии ЮНЕСКО) образования, связанную с индивидуальным развитием ребенка в культуре.

В наши дни роль системы дополнительного образования в подготовке подрастающего поколения ощутимо возрастает. Её призвание - решить важнейшую социальную проблему, которая связана с выявлением и развитием тех задатков и способностей детей.

При проведении работы по дополнительному образованию дошкольников учитываются рекомендации ФГОС ДО, реализуются его основные принципы: индивидуализация, поддержка детской инициативы, содействие и сотрудничество взрослого и ребёнка.

В Дошкольной группе организована работа по формированию навыков выразительного чтения посредством ДОД «Художественное слово» для воспитанников 4-7 лет.

На протяжении дошкольного детства одной из задач, стоящих перед педагогами, является ознакомление детей с художественной литературой, разными её жанрами. Художественная литература — признанный носитель духовного начала в человеке, идеалов добра, любви, сострадания. Поэзия, как один из жанров литературы, является источником и средством обогащения образности речи, развития поэтического слуха, этических и нравственных понятий. Поэзия расширяет представления об окружающем и позволяет формировать социально-нравственные качества. Наряду с поэтическими произведениями изучается и проза.

Для изучения детям предлагаются сказки Алябьевой Е.А.: «Эмоциональные сказки», «Добрые сказки», «Мудрые сказки» и др. Тайны природы, её законы раскрываются перед детьми в рассказах В. Бианки «Лесные домишки», «Чей нос лучше?», «Чьи это ноги?», М. Пришвина «Золотой луг», «Разговор деревьев», Е. Чарушина «Волчишко», «Еж», «Медвежонок», Г. Скребицкого «Четыре художника», И. Соколова-Микитова «От весны до весны» и др. Рассказы, излагающие правдивые истории о человеке, его трудовой деятельности, о героизме: И. Винокуров «Сквозь буран», Б. Житков «На льдине», о Советской Армии, Дне защитника Отечества, Лев Кассиль «Про нашу пехоту». Большой познавательный материал о природе, о труде, о жизни дает дошкольникам книга рассказов Б. Житкова «Что я видел», которая является своеобразной энциклопедией для малышей. И много-многое другое.

Также, читая и анализируя поэтические и прозаические произведения мы можем формировать духовно-нравственные ценности: семья, нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины, в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 31.12.15г. № 683 «Стратегия национальной безопасности РФ до 2020 года» [7].

Цель ДОД «Художественное слово»: создание условий для воспитания любви к художественному слову, уважения к книге. Воспитание социокультурных норм и ценностей.

Задачи:

1. Знакомить воспитанников с произведениями Республики Башкортостан, России и зарубежных писателей.

2. Способствовать формированию интереса к художественному слову, умение слушать и понимать услышанное, читать стихи наизусть и понимать прочитанное.

3. Выбатывать четкую дикцию, овладение средствами интонационной выразительности: тембр, темп, интонация, ритм.

4. Развивать у дошкольников память, внимание, мышление, творческую фантазию, речь; нравственные качества (любовь к близким, Родине, забота о животных, бережное отношение к природе, игрушкам, понимания, что такое добро — зло, правда — ложь, труд — лень, безделье, щедрость — жадность и др.); развивать умение проявлять в поведении, выражать в игровых и жизненных ситуациях социально ценные представления, основанные на уважении к другому человеку и признании его как ценности).

5. Воспитание ценностного отношения к явлениям социальной жизни через побуждение к выражению эмпатии, сочувствия и содействия как проявления ценностного представления к окружающим.

6. Обогащение активного словаря посредством слов, обозначающих ценности, и их антиподы.

По итогам освоения программы воспитанники достигли следующих результатов:

1. Повысился уровень произвольной памяти, внимания детей.

2. Дети овладели различными видами запоминания стихов.

3. Повысился уровень знаний о детской художественной литературе.

4. Расширились знания воспитанников о писателях и поэтах, их произведениях.

5. Повысилось умение выразительно читать стихи наизусть, раскрывать характер героев, передавать эмоциональный фон, настроение в стихотворении.

6. У детей существует система ценностей: представления о добре и зле, правде и лжи, дружбе, милосердии, правильных поступках, умение быть другом и т.д. Т.е., достаточно развиты социокультурные нормы.

Способы определения результативности:

- беседа;

- дидактическая игра, сюжетно-ролевая игра;

- основная образовательная деятельность (чтение художественной литературы, анализ прозаических и поэтических произведений);

- наблюдение за детьми в ходе их самостоятельной игровой деятельности;

- развлечения, праздники;
- диагностики (например, «Сюжетные картинки», «Найди изображение», «Неоконченные ситуации»).

Развитие представлений о социокультурных ценностях является важной составляющей процесса социокультурного развития в дошкольном возрасте. Работа по повышению нравственного развития у детей дошкольного возраста посредством художественной литературы показала положительную динамику, то есть является эффективной, и может быть продолжена на этапе начального образования.

Список литературы

1. Психология человека в современном мире. Том 6. Духовно-нравственное становление человека в современном российском обществе. Проблема индивидуальности в трудах отечественных психологов (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.) / Ответственные редакторы: А. Л. Журавлев, М. И. Воловикова, Т.А. Ребеко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 281-288.
2. Брагина Е.В. Формирование интонационной выразительности речи у дошкольников [Текст] / Е.В.Брагина // Учитель Башкортостана. 2019. – №3. – С. 36-39.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности и гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков - М.: Просвещение, 2014 г. - 24 с.
4. Тихонова Э.В., Барчева А.А. Вклад отечественных ученых в развитие проблемы духовно-нравственного воспитания личности ребенка [Текст] / Э.В. Тихонова, А.А. Барчева // Молодой ученый. - 2017. - №13. - С. 607-609.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] /Режим доступа: <http://www.firo.ru/>
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции от 29.12.2017 года [Электронный ресурс] /Режим доступа: <https://goo.gl/HfVx4c>
7. Официальный сайт Президента РФ. Стратегия национальной безопасности РФ до 2020 года. — URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/424>.
8. Шабаева Г.Ф., Сыртланова Н.Ш. Этнокультурный компонент в решении задач речевого развития дошкольников (на материале ознакомления с фольклором) [Текст] // Проблемы современного педагогического образования. –Сборник научных трудов: –Ялта: РИО ГПА, 2019. –Вып. 65. –Ч. 4. –340 с., 268-272
9. Шабаева, Г.Ф. Формирование готовности студентов к педагогической диагностике речевого развития детей дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук. –Москва, 2009. –22 с.

УДК 33.378

*Галлямова Я.И., магистрант
Боронилова И.Г., к.п.н., доцент*

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДОО ПОСРЕДСТВОМ ИННОВАЦИОННОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Поликультурное образование детей в отечественной образовательной системе, в том числе поликультурное образование ребенка в дошкольном образовании, - это одна из актуальных задач современной школы и детского сада. В связи со сложившейся внешнеполитической ситуацией, когда надорваны многие связи России с Западом и страна находится в течение

шести лет в ситуации ограничений и санкций, наше государство активно ищет партнеров на мировой арене среди представителей Азии и Востока. Так, государство, определяя стратегию сближения со странами Азии и Востока, основные направления сближения рассматривает в области экономики, медицины, культуры и образования.

Связи с китайскими партнерами для нашей страны традиционно являются стратегически важными. Ежегодно увеличивается обмен туристами, расширяются направления культурного обмена, взаимовыгодны разнообразные экономические связи с Китайской республикой. Уже сейчас много студентов из России и Китая обучается по программам обмена студентов, академической мобильности, двухдипломного образования. В том числе, в ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы», в течение последних лет такое сотрудничество продолжает развиваться, для студентов интересны направления педагогического образования, обмен опытом. Государственная политика определяет пути развития образовательной системы. Для налаживания тесных связей с Китаем, необходимо лучше знать своего партнера. Требования к условиям современной жизни, ее информационная интенсивность, предъявляют новые требования, как к обществу, так и к современной системе образования. Люди всё более становятся включёнными в мировой общекультурный процесс, глубже чувствуют себя частью мирового пространства, в том числе и образовательного. Возможности дистанционных форм обучения это подтверждают. Открывается возможность посещать разные страны, появляется потребность ориентации в культурных процессах, в исчерпывающих знаниях о мире, понимать языки [1, с.6]. Следовательно, для развития культурных отношений между странами, необходимо продолжать развивать образовательное сотрудничество и осуществлять воспитание подрастающего поколения на идеях поликультурного образования.

Важно понять, как использовать глобализацию для блага и прогресса всего человечества, как, опираясь на лучшие международные традиции и образцы, развивать культуру и образование. Совершенно ясно, что Россия в условиях нарастающей глобализации заинтересована в сохранении сильных сторон национальной системы образования. Перед учеными и практиками стоит задача разработать новую модель образования, которая отражала бы исторические, культурно-педагогические традиции страны, а также учитывала особенности и вызовы современной цивилизации. Отдельные составляющие такой модели заложены в поликультурном образовании [2, с.5].

Поликультурность – это высококачественная оценка человека, говорящая о его возможностях жить и продуктивно работать в поликультурной сфере, ценить и принимать культурные различия при обстоятельствах их гуманистического содержания. Выявлению отличительных черт «поликультурность», «поликультурное образование» посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых: Е.В. Бондаревской, В.П. Борисенкова, Б.Л. Вульфсона, Ю.С. Давыдова, А.Н.

Джуринского и др. В их трудах раскрываются сущностные и содержательные характеристики поликультурного образования и практика его реализации. В условиях глобализации поликультурное образование призвано противостоять ее негативным влияниям на молодежь, формировать у учащихся представление о многообразии культур в мире и о своем государстве; прививать положительное отношение к культурным различиям; развивать умения и навыки продуктивного взаимодействия с носителями других культур [2, с.6].

Поиск решения проблемы привел нас к пониманию актуальности разработки и созданию проекта: «Кросс-культурный образовательный кластер «Хэсе»: укрепление башкирско-китайского партнерства». Одной из сильных сторон проекта является его уникальность. Проект охватывает не только университет и школу, в которых создан центр китайской культуры, но и дошкольные образовательные организации (далее, ДОО), тем самым осуществляется систематическая преемственность между всеми участниками образовательного процесса по изучению китайской культуры.

Цель проекта заключается в следующем: укрепление башкирско-китайского партнерства в формате кросс-культурного образовательного кластера. В соответствии с целью нами были сформулированы задачи проекта:

1. Создание и продвижение кросс-культурного образовательного кластера «Хэсе».
2. Разработка комплексной образовательно-просветительской программы «Хэсе» по ознакомлению с русской, татарской, башкирской и китайской культурами в условиях ДОО.
3. Реализация комплексной программы «Хэсе» с участниками кластера.
4. Разработка и реализация программы повышения квалификации с педагогами ДОО, школы, университета по укреплению международного партнерства посредством кластера.
5. Организация и проведение научно-практической конференции по итогам реализации проекта.

Особенностью разработанного нами проекта является создание и продвижение кросс-культурного образовательного кластера, в который войдет линейка образовательных организаций ДОО-школа-университет (Центра развития компетенций «Центр развития ребенка Котоффkids» ФГБОУ «БГПУ им. М. Акмуллы» - МБОУ Школа № 71 городского округа город Уфа Республики Башкортостан - ФГБОУ ВО «УГНТУ», г. Уфа).

В рамках реализации проекта мы предлагаем сформировать кластерную площадку по организации образовательного взаимодействия, разработать и внедрить комплексную образовательно-просветительскую программу «Хэсе» по ознакомлению с русской, татарской, башкирской и китайской культурами в условиях ДОО. В течении пяти месяцев планируются проводиться просветительские занятия с участием детей, школьников и студентов, из них два месяца планируется посвятить изучению китайской культуры, которое будет проходить совместно с иностранными

студентами из ФГБОУ ВО «БГПУ им. Акмуллы» и ФГБОУ ВО «УГНТУ», г. Уфа. Для повышения профессиональной компетентности педагогов-участников реализации проекта, предусмотрено на базе Института дополнительного образования ФГБОУ ВО БГПУ им. Акмуллы проведение курсов повышения квалификации по организации поликультурного образования детей. По итогам проекта планируется организация и проведение научно-практической конференции.

Таким образом, можно отметить что, в развитии современной цивилизации особую значимость приобретает поликультурное образование, отражающее взаимосвязь образования и культуры в становлении личности, общества и государства. Вопросы такого образования сегодня актуальны как для всего мира, так и для Российской Федерации. Описанный нами проект направлен на решение актуальных задач поликультурного образования детей.

Список литературы

1. Дмитриев Ю.А., Парамонова М.Ю. Начало научного сотрудничества в области дошкольного образования МПГУ и Вэйнаньского педагогического университета (КНР) // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2017. - № 9 – С. 5- 7.
2. Гукаленко О. Поликультурное образование: проблемы и перспективы развития // Дошкольное воспитание. – 2016. - № 9 – С. 4 -10.
3. Сыртланова Н.Ш., Янченко Е.В. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с многообразием стран и народов мира // Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: сб. статей. – Уфа, 2018. – С. 328-330.
4. Боронилова И.Г., Чиркова А.М. Взаимодействие ДОО и семьи в формировании социальнокультурных ценностей дошкольников // Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: сб. статей. – Уфа, 2018. – С. 224-226.

УДК 373.2

Иванова В.В., магистрант

Шабеева Г.Ф., к.п.н. доцент

Танюкевич А.В., заведующая МБДОУ № 162

Акчулпанова А.А., к.п.н. доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ОБОГАЩЕНИЮ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕЙ ГРУППЫ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР

Технология организация работы по обогащению словаря детей младшей группы посредством интерактивных игр реализуется с применением различных форм ее реализации. Использование разных форм позволяет воспитателю быть креативным, индивидуальным, а также делает процесс изучения языка интересным и доступным. Главное - объяснить дошкольнику сложный мир речи на понятном ему языке. В этом контексте предпочтительны формы, которые интересны, эффективны с точки зрения когнитивного и личностного развития, эффективны и важны для дошкольника и позволяют вам развивать свою личность, выражая свое «я».

Педагогическая технология — это особый комплекс форм, методов, педагогических приемов и учебных пособий, которые регулярно используются в процессе обучения на основе заявленных психолого-

педагогических установок, что всегда приводит к предсказуемому результату обучения с приемлемым уровнем отклонения.

Мы рассматриваем технологию организации работы по обогащению словаря детей младшей группы посредством интерактивных игр как систему успехов ребенка в практической деятельности для овладения речью, правилами и стандартами общения, формирования словарного запаса ребенка.

Понятие «игровые педагогические технологии» охватывает достаточно значительную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме разнообразных педагогических игр.

Игра – является ведущей деятельностью детей, она обладает безграничными возможностями для многогранного развития ребенка. [3]

Интерактивная игра интерпретируется как метод воспитания и обучения, сочетающий в себе функции обучения, развития и воспитания дошкольников, в котором исследовательская и познавательная деятельность дошкольника является главным направлением.

Игровые технологии основаны на следующих положениях:

- игра стимулирует познавательную активность детей;
- в игре позиция взрослого и ребенка равноправна и создается на основе партнерства;
- игра позволяет обновить жизненный опыт детей;
- игровой процесс импровизирован и вариативен;
- в игре цель обучения смещается с содержания предмета на методы, принципы и способы мышления;
- игровые технологии создают широкие возможности для содержательного развития культурных ценностей.

Технология организации работы по обогащению словаря детей младшей группы посредством интерактивных игр дает содержательное объяснение задач развития речи дошкольников на разных этапах дошкольного возраста. Его цель - овладение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной. [4]

Технология организации работы по обогащению словаря детей младшей группы осуществляется посредством таких интерактивных игр как «Приготовим салат», «Поучимся заваривать чай», на которых демонстрируются реальные действия на реальных предметах [2].

Таким образом, у дошкольника формируются наиболее благоприятные условия для обогащения словаря, создается естественная, близкая к реальности среда, устанавливается психологически соответствующая возрасту коммуникативная ситуация, формируется собственная позиция ребенка, благоприятный эмоционально-психологический климат в коллективе [5].

Интерактивные и мультимедийные инструменты также участвуют в технологии обогащения словаря детей они позволяют создавать разные ситуации из внешнего мира, создавать визуальные головоломки на разные

темы, ознакамливать дошкольников с временами года, месяцами года, профессиями, жилищами животных, овощами и фруктами и т.д.

Организованная образовательная деятельность с использованием технологии обогащения словаря детей создается в различных формах: под индивидуальной формой понимается самостоятельное решение ребенком поставленных перед ним задач; парная форма используется для решения задач в парах; дети делятся на подгруппы при применении групповой формы; в коллективной или фронтальной форме задача выполняется всеми участниками одновременно [1].

Технология обогащению словаря выполняет следующие задачи:

- Повышают коммуникативные навыки дошкольника;
- Дают возможность ему лучше узнать себя и окружающих его детей;
- Обучают достигать задачи с помощью коллективной деятельности;
- Овладевают основными жизненными правилами общества;
- Изучать лучше учебный материал.

Главная цель технологии обогащения словаря – это формирование навыка успешного и эффективного общения со сверстниками. Ведь общаясь, ребенок не только учится вместе добиваться намеченной задачи, но и приобретает обратную связь, которая создает его образ о самом себе. Роль такого вида деятельности сложно переоценить, и во многих детских садах и иных образовательных учреждениях данный метод общения является обязательной частью программы.

Таким образом, место и роль технологии обогащению словаря посредством интерактивных игр в учебном процессе, сочетание элементов игры во многом зависят от понимания воспитателя функций и классификации интерактивных игр.

Список литературы

1. Комарова Т.С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании [Текст]: Учеб.-метод. пособие /Комарова Т.С. М, 2011 — 44с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. [Текст] - Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004.
3. Новосёлова С. Л. Компьютерный мир дошкольника [Текст]: учеб. для вузов /Новосёлова С. Л. М.: Новая школа, 1997— с.39-41
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: ФГОС ДО—2013.Введ.2013—17—10—М.: Изд-во «Просвещение»,2013.
5. Шабаева Г.Ф., Сыртланова Н.Ш. Этнокультурный компонент в решении задач речевого развития дошкольников (на материале ознакомления с фольклором) [Текст] // Проблемы современного педагогического образования. –Сборник научных трудов: –Ялта: РИО ГПА, 2019. –Вып. 65. –Ч. 4. –340 с., 268-272
6. Шабаева, Г.Ф. Формирование готовности студентов к педагогической диагностике речевого развития детей дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва, 2009. –22 с.
7. Яшина, В.И. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. [Текст] / © Яшина В. И., Алексеева Д. Г. 2013 © Образовательно-издательский центр «Академия», 2013

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ В ДОО С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ (РОБОТОТЕХНИКА)

Использование информационно-коммуникативных технологий во всех сферах человеческой деятельности характерно для развития общества на современном этапе. Они вызывают новое понимание образовательных ценностей, фундаментально изменяя систему образования, диктуют необходимость разработки и внедрения новых технологий преподавания, гарантированное достижение дидактических целей посредством перестроения образовательного процесса. Повышение требований к современным специалистам обусловлено коренными преобразованиями в обществе. Теперь они должны быть профессионально мобильными, владеть универсальными и специальными компетенциями, а также быть конкурентоспособными [1].

Согласно введённому профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», который включает в себя перечень профессиональных и личностных требований к работнику, действующий на всей территории Российской Федерации, в умения и компетенции педагога добавилась профессиональная ИКТ-компетентность. ИКТ-компетентность педагога подразумевает умение квалифицированного использования общераспространенных в данной профессиональной области в развитых странах средств ИКТ при решении профессиональных задач там, где это необходимо [2].

Актуальность приобретает применение информационно-коммуникативных технологий на всех уровнях общего и профессионального образования, особое внимание уделяется образовательной робототехнике. Введение технологий образовательной робототехники в образовательный процесс содействует становлению личностных, регулятивных, коммуникативных, познавательных умений, являющихся значимыми составляющими стандартов дошкольного образования.

Используя образовательную робототехнику, педагог может обеспечить реализацию экспериментальной, проектной деятельности в области дошкольного образования, привлечь к научно-техническому творчеству воспитанников разного возраста.

Следовательно, обучение педагогов, которые владеют умениями и навыками использования информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе, владеют технологией работы с образовательной робототехникой, стало целью учреждений среднего и высшего профессионального образования.

Наличие наборов деталей для конструирования и установленного на компьютер, ноутбук или планшет программного обеспечения для программирования роботов – таковы базовые условия применения

робототехники в образовательном процессе при работе, как с детьми дошкольного возраста, так и со студентами профессиональных образовательных организаций. Благодаря разнообразию конструкторов появляется возможность заниматься по разным направлениям робототехники. Наиболее популярными являются конструкторы фирмы LEGO – она производит наборы конструкторов, которые широко применяются в системе дошкольного образования, например, такие наборы как: Lego Duplo, Lego Education Перворобот, Lego WeDo и другие [4].

С целью развития общих и профессиональных компетенций студентов специальности 44.02.01 «Дошкольное образование» в Уфимском многопрофильном профессиональном колледже обновлено содержание междисциплинарного курса 03.05 «Организация занятий с ИКТ» профессионального модуля 03 Организация занятий по основным общеобразовательным программам дошкольного образования.

Теперь при изучении данного междисциплинарного курса студенты знакомятся с интерактивным оборудованием, а также основами робототехники и конструкторами LEGO WeDo, как новыми передовыми средствами обучения. Студенты овладевают практическими умениями и навыками использования инноваций в профессиональной деятельности на практических занятиях. В рамках образовательной робототехники, студенты определяют состав конструктора, знакомятся со стандартными моделями и комплектами заданий, а также проектируют свои модели конструкций, развивая техническое творчество. Так же изучают технические особенности работы моделей, принципы работы программного обеспечения Lego WeDo, получают опыт в программировании, созданных ими роботов. Студенты с увлечением занимаются образовательной робототехникой, им интересно решать нестандартные технические задачи.

Оценить и повысить уровень сформированности компетенций студентам помогает участие в различных этапах чемпионата Молодые профессионалы WorldSkills Russia по компетенции «Дошкольное воспитание». Так, 11-16 декабря 2019 года в г. Стерлитамак прошел V Региональный чемпионат Молодые профессионалы WorldSkills Russia 2019. Уфимский многопрофильный профессиональный колледж представляла студентка 4 курса специальности «Дошкольное образование» Каримова Луиза Ильгизовна. На протяжении трёх соревновательных дней конкурсанты выполняли задания, имеющие непосредственную направленность на профессиональную деятельность. Одно из 5 конкурсных заданий - «Разработка и проведение интегрированного занятия по познавательному развитию (виртуальная экскурсия в мобильном куполе) и робототехнике». Каримова Луиза достойно продемонстрировала свои профессиональные умения и навыки, в результате чего заняла 2-е место в Республике Башкортостан.

Повышение уровня сформированных ключевых компетенций у обучающихся возможно, благодаря робототехнике, которая представляет собой межпредметный курс [3]. Достижение студентами высоких

результатов в познавательной, учебной, научно-исследовательской деятельности, овладение навыками разрешения проблемных ситуаций оказывается возможным, благодаря организованной работе со средствами информационно-коммуникативных технологий, конструированию и программированию роботов, проведению опытно-экспериментальной деятельности. Осваивая технологию работы с образовательной робототехникой, студенты специальности «Дошкольное образование» становятся конкурентно способными профессионалами, способными строить образовательную деятельность в соответствии с требованиями ФГОС ДО в дошкольных образовательных организациях.

Список литературы

1. Лукьянова Н.В. Подготовка студентов педагогического колледжа в области образовательной робототехники [Текст] / Н.В. Лукьянова // Материалы XIII Всероссийского конкурса научно-практических работ по методике обучения информатике и информатизации образования ИНФО-2016. Образование и информатика. – 2019.

2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н. // Управление ДОУ. – 2014. - №4. – С.42.

3. Образовательная робототехника: дайджест актуальных материалов [Текст] // ГАОУ ДПО СО «ИРО». – Екатеринбург, 2015. – 70 с.

4. Робототехника и образование: школа, университет, производство: материалы Всероссийской научно-практической конференции [Текст] / Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – Пермь, 2018. – 123 с.

УДК 373

*Климина А.Ф., магистрант,
кафедра дошкольной педагогики и психологии
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
Бронилова И.Г., научный руководитель
кандидат педагогических наук, доцент
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В настоящее время образовательные организации работают в период обновления системы образования, в том числе и дошкольные, которые стали первым уровнем общего образования в соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации». Впервые вводится Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее, ФГОС ДО). В связи с этим любая деятельность по введению Стандарта является инновационной. Но любая инновация, невозможна без основы, традиции.

Традиция и инновация лишь на первый взгляд кажутся абсолютно противоположными понятиями. Традиция - то, что перешло от одного поколения к другому, что унаследовано от предшествующих поколений. Инновация - это внедрённое новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов. Но, известно, что любая традиция когда-то была

новизной, а часто используемая и прижитая в обществе инновация обязательно становится традицией. Поэтому понятия традиция и инновация тесно взаимосвязаны и соблюдение определенных традиций в дошкольном учреждении, можно определить как одно из новшеств совместной деятельности взрослых и детей в ходе образовательного процесса.

Например, в детском саду соблюдаются некоторые традиции, которые помогают решить определенные образовательные задачи. Допустим это, Неделя культуры, традиций и быта башкирского народа. Во время этой тематической недели перед воспитателями ставятся такие задачи, как: расширять представления детей о разнообразии народного искусства, художественных промыслов; расширять представления дошкольников о народных традициях, обрядах, обычаях, верованиях, быте башкирского народа; оживить у детей интерес к искусству родного края, воспитывать в них любовь и бережное отношение к произведениям искусства.

Все эти задачи в данном случае являются традиционными для реализации педагогической деятельности. А формы и методы работы по теме заключены в рамки ФГОС ДО, что само по себе является новшеством в дошкольном образовании. При подготовке Недели башкирской культуры в детском саду применяется комплексно-тематическое планирование, которое позволяет обеспечить тесное и дополняющее друг друга взаимодействие всех участников образовательного процесса, а это специалисты, воспитатели, родители, представители социума, введение региональных и культурных компонентов и разнообразие форм подготовки и проведения итоговых мероприятий.

Данный принцип сочетается с основополагающим принципом развития современного дошкольного образования, предложенный ФГОС ДО – принцип интеграции. При этом интегрируется не только содержание, но и различные виды детской деятельности, и разнообразные организационные формы работы с детьми.

Так, например, в комплексно-тематическом планировании Недели башкирской культуры, для решения поставленных перед воспитателями задач указаны все основные виды детской деятельности - игровая, познавательно-исследовательская и др., то есть те через которые дети проживают разнообразные формы: как традиционные, так и инновационные. Это могут быть: игры-развлечения, разучивание потешек, просмотра мультфильмов, презентаций по данной тематике. В рамках данной темы все лица образовательного процесса принимают участие в создании мини-музея, в организации выставки творческих работ по тематике башкирских народных сказок, в проведении организованной образовательной деятельности (далее, ООД) и в подготовке и проведении итогового мероприятия, в котором закрепляются полученные представления о традициях, обычаях, культуре башкирского народа через разные формы совместной деятельности взрослых и детей (песни, художественное слово, игры, танцы). Такая работа помогает создавать детьми и взрослыми ценности сотрудничества, взаимопонимания, она учит уважать друг друга, также формирует умение выражать свое мнение

и работать в коллективе. На сегодняшний день умение работать в инновационном режиме считается не только требованием нашей с вами современной жизни, но и новый взгляд на опыт педагогической работы, выход на более качественный уровень обмена информацией и является результатом творческой деятельности.

Следовательно, знакомство детей с истоками башкирской народной культуры происходит не просто через наблюдение и рассказ взрослого, а через разнообразные, обязательно соответствующие детскому возрасту формы, через различные виды детской деятельности, что, безусловно, является наиболее эффективным процессом.

Инновационный процесс дошкольной образовательной организации (далее, ДОО) является одним из важнейших направлений развития дошкольного образования. И поэтому перед воспитателями сегодня является основным повышение качества образования и приведение его в соответствие с ФГОС ДО. А. Асмолов говорил: «Стандарт дошкольного образования должен обеспечить исполнение государственных гарантий и будет направлен на удовлетворение потребностей родителей и детей на этой ступени образования».^[1]

На наш взгляд сложно дать однозначный ответ, говоря, о том, какая же система образования лучше – традиционная или инновационная. В каждой системе есть как положительные, так и отрицательные моменты. Если обществу и государству нужен человек послушный и дисциплинированный, то преимущество отдается традиционным системам. Ну а если обществу нужны люди творческие, самостоятельные, мыслящие, и возможно с чем-то не согласные, и даже где-то не послушные, умеющие отстаивать свою точку зрения – тут, безусловно, в приоритете развивающая система образования.

С 1 января 2014 г. вступил в силу ФГОС ДО. Это та система, которая предлагает новые стандарты, развивающая, направленная на раскрытие в первую очередь личности. Задача воспитателя, развить в ребенке уверенность в своих силах, способность договариваться, научить его, учитывать интересы других, владеющего разными видами и формами игры, способного к волевым усилиям, любознательного, с проектным мышлением.

Изменяя традиционную, инновационная деятельность, формирует познавательный интерес и познавательные действия дошкольника в различных видах деятельности.

Какие виды инноваций существуют в образовательных организациях, вот некоторые из них: в управлении – поручение подчиненному руководителем выполнить часть его функций с передачей прав и ответственности за их выполнение (делегирование полномочий), разработка проектов и программ работы ДОО, изменение алгоритма внутреннего контроля; в содержании – создание новых образовательных программ, специальных программ дошкольных организаций, индивидуальных программ для педагогов, дополнительных услуги, которые предоставляют детские сады; в работе с кадрами – постоянная переподготовка, индивидуальные программы профессионального роста, мастер-классы, педагогические ринги, проекты,

конкурсы, интерактивные методы, тьютерство; в работе с детьми – это, различные формы детской деятельности, индивидуальная работа с детьми, индивидуальные маршруты развития ребенка; в работе с родителями – интерактивные методы, пресс-служба, клубы.

Возвращаясь к теме сочетания и соотношения традиций и инноваций, я считаю, все перечисленные нововведения, формы презентации, требования, принципы инновационной деятельности в дошкольном образовании не являются полностью новыми.

Традиции и инновации сообразованы и в обозначении современных направлений деятельности ДОО, это:

- поддержка разнообразия детства, сохранение уникальности детства;
- уважение личности ребенка;
- сотрудничество дошкольной образовательной организации с семьей;
- приобщение дошкольников к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития детей;
- учет этнокультурной и социокультурной ситуации развития детей;
- реализация программы в формах специфических для детей определенной возрастной группы (прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, которая обеспечивает художественно-эстетическое развитие ребенка).

В ФГОС ДО выделены направления развития ребенка: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно - эстетическое, физическое.

Во всех этих направлениях видна связь с особенностями современных детей, которые необходимо принимать в педагогической деятельности педагогам и, разумеется, родителям.

Итак, что же с ФГОС ДО можно считать инновациями?

Безусловно, это игра. Игра, рассматривается теперь как основная форма обучения дошкольника. Она всегда была для ребенка неотъемлемой частью его существования, но теперь игра стала ведущей формой его обучения. Далее, это отсутствие требований мониторинга возрастного развития детей. Но трудно согласиться полностью с этим требованием, так как развитие требует оценки. Другое дело – как и кто его осуществляет. Инновацией можно считать инклюзивное образование. Можно также добавить учет этнокультурной ситуации. Такой постановки проблемы требует сегодняшнее время. Опыт деятельности дошкольных учреждений показывает, что многое предстоит пересмотреть в подходах к работе с каждым ребенком, с детской группой, родителями, и конечно с самими педагогами.

Перед нами поднимается главный вопрос, что же лучше: «Традиции или инновации?».

Педагогика, как и любая другая наука, подвергается постоянным изменениям, развитию. Это объясняется, тем, что у общества появляются всё

новые и новые требования к педагогам. В инновациях, заложен огромный потенциал, но раскрыть этот потенциал мы можем только в единстве с традициями, и первую очередь с взглядом на изменения в образовании, как на путь самореализации человека, педагога и его воспитанника. Традиции и инновации не существуют друг без друга.

Таким образом, в системе ДО нужно использовать в своей работе все новое, которое сейчас для педагогов кажется сложным и непонятным, но то что, однажды станет традицией в наших дошкольных организациях.

Список литературы

1. А.Г. Асмолова «Маленькими шажками к большой цели!» на расширенном заседании коллегии Минобрнауки России, 20.03.2013 г.
2. Белая, К. Ю. Инновационная деятельность в дошкольном образовательном учреждении [Текст] : методическое пособие / К. Ю. Белая. – М.: Сфера, 2005.
3. Современный словарь иностранных слов [Текст]. – М., 1992. – С. 614.
4. ФГОС, Федеральные государственные требования к структуре основной образовательной программы дошкольного образования (№ 655 от 23.11.2009).
5. Шамсуллина, М. Н. Инновации в дошкольном образовании [Текст] / М. Н. Шамсуллина // Педагогические науки. – 2015. – № 3.

УДК. 373

Клявлиня В. А., студент

Сыртланова Н. Ш., к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАТЮРМОРТАМИ ХУДОЖНИКОВ РОДИНЫ И МАЛОЙ РОДИНЫ

Актуальность ознакомления детей дошкольного возраста с натюрмортами определяется целью художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС дошкольного образования. Реализация которой заключается в формировании основ художественно-эстетической культуры средством приобщения ребенка к ценностям культуры и изобразительному искусству художников Родины и малой родины.

Н.М. Зубарева в исследованиях по эстетическому воспитанию детей средствами изобразительного искусства рассматривает вопросы возможности эстетического восприятия детьми дошкольного возраста художественных картин, в частности такого жанра, как натюрморт.

Методические рекомендации по ознакомлению детей с натюрмортами были выделены в работах Т.С. Комаровой, В.С. Кузина, Б.Т. Лихачева, Б.Т.Неменского, В.А. Разумного.

Ф.Г. Азнабаева, Р.М. Аметова, Р.И. Аминова говорят о необходимости учета национальных особенностей, что предполагает изучение родной культуры. При организации образовательной деятельности необходимо опираться на принцип «искусство от родного порога». [1, с.15]. Это позволяет познакомить детей дошкольного возраста с творчеством

художников Родины и малой родины на основе ознакомления с натюрмортами

При ознакомлении детей с художниками Родины открываются возможности для патриотического, эстетического, нравственного воспитания; обогащается духовная сфера ребенка. Проблема состоит в том, что родители вместе с детьми не посещают художественные выставки, городские музеи. Вследствие чего у детей дошкольного возраста не развиты знания о художниках Родины и малой родины, об их творчестве [2].

А.В. Колбина считает, что «достичь успехов в формировании у детей старшего дошкольного возраста представлений о художественных особенностях искусства возможно через игровую деятельность» [3, с.117].

Поэтому одним из основных средств ознакомления детей старшего дошкольного возраста с натюрмортами художников будет являться дидактическая игра.

Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, создаваемые взрослыми в целях воспитания и обучения детей. Основная особенность дидактических игр определена их названием – это игры обучающие [4, с.53].

Особенность дидактических игр состоит в том, что дети решают умственные задачи, предложенные им, в занимательной игровой форме, сами находят решения, преодолевая при этом определенные трудности.

Структура дидактической игры состоит из следующих компонентов: обучающая (дидактическая) задача, игровые действия, правила, результат (подведение итогов).

Искусствоведы не подразделяют натюрморты по видам, но для педагогической работы с детьми старшего дошкольного возраста это необходимо. В связи с этим были определены группы натюрмортов: «Цветы», «Овощи и фрукты», «Предметы быта».

Для организации эффективной работы по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с натюрмортами художников Родины и малой родины была обоснована и апробирована программа с использованием дидактических игр «Планета игр».

Цель программы – познакомить детей старшего дошкольного возраста с натюрмортами художников Родины и малой родины средствами дидактических игр.

Задачи программы: разработать цикл дидактических игр, знакомящих детей старшего дошкольного возраста с натюрмортами художников Родины и малой родины по блокам: «Цветы», «Овощи и фрукты», «Предметы быта»; познакомить детей с дидактическими играми, которые будут носить развивающий и познавательный характер и соответствовать требованиям ФГОС ДО.

В программе «Планета игр» на первый план выдвигается развивающая функция дидактических игр, обеспечивающая становление личности детей дошкольного возраста и ориентирующая педагога на индивидуальные особенности детей.

Программа построена на основании следующих принципов: принцип развивающего обучения, принцип наглядности; принцип последовательности и систематичности; принцип индивидуального подхода; принцип доступности [5].

Для реализации поставленных цели и задач программы было разработано учебно-тематическое планирование, которое предполагает проведение дидактических игр по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с натюрмортами художников Родины и малой родины. Учебно-тематическое планирование построено на основании трех тематических блоков: «Цветы», «Овощи и фрукты», «Предметы быта».

Таким образом, реализация программы «Планета игр» позволяет сделать выводы о том, что внедренная программа дала положительный эффект при ознакомлении детей старшего дошкольного возраста с натюрмортами художников Родины и малой родины на основании трех блоков: «Цветы», «Овощи и фрукты», «Предметы быта»; дети старшего дошкольного возраста имеют представления о таком виде жанра как натюрморт, творчестве художников Родины и малой родины; на основе имеющихся дидактических играх, дети старшего дошкольного возраста в процессе творчества способны самостоятельно создавать композиции к натюрмортам.

Список литературы

1. Азнабаева, Ф.Г. Ильгам [Текст]: Учебное пособие. / Ф.Г. Азнабаева, Р.М. Аметова, Р.И. Аминева. – Уфа, 2007.
2. Бутенко, Н.В. Теоретико–методологический регулятив художественно–эстетического развития детей дошкольного возраста: теоретико–методологический аспект [Текст]: монография /Н.В. Бутенко. – М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2012.
3. Колбина, А.В. Хоровод народов Башкортостана: башкиры, русские, татары, украинцы, чувашы, белорусы: настольно-печатные игры [Текст]: Учебно-методическое пособие. / А.В. Колбина. – Уфа : Китап, 2009.
4. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество [Текст] / Т.С. Комарова. – М.: Мозаика-Синтез, 2010.
5. Лыкова, И.А. Цветные ладошки. Парциальная программа художественно – эстетического развития детей 2–7 лет в изобразительной деятельности. (Формирование эстетического отношения к миру) [Текст] /И.А. Лыкова. – М.: ИД «Цветной мир», 2019.
6. Шабаева Г.Ф., Сыртланова Н.Ш. Этнокультурный компонент в решении задач речевого развития дошкольников (на материале ознакомления с фольклором) [Текст] // Проблемы современного педагогического образования. –Сборник научных трудов: –Ялта: РИО ГПА, 2019. –Вып. 65. –Ч. 4. –340 с., 268-272
7. Шабаева, Г.Ф. Формирование готовности студентов к педагогической диагностике речевого развития детей дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук. –Москва, 2009. –22 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Познавательная активность как условие дальнейшего успешного обучения. Обществу особо необходимы люди, имеющие высокий общеобразовательный и профессиональный уровень подготовки, способные к решению сложных социальных, экономических, политических, научно-технических вопросов. Познавательная активность является социально значимым качеством личности и формируется в деятельности.

Что же такое познавательная активность? Раскрытие сути этого понятия можно начать с научного определения термина активность. Обратимся к словесным источникам. В толковом словаре, активный – энергичный, деятельный; противоположное – пассивный.

Активность как особенность личности, выявляется в энергичной, интенсивной деятельности: в труде, обучении, в общественной жизни, разных видах искусства, в спорте, в играх, то есть человек с такими качествами стремится принимать активное участие во всём, показывает себя в деятельности [1].

Педагоги целостно рассматривали развитие ребёнка. Такие как Я.А. Каменский, К.Д. Ушинский, Д.Локк, Ж.Ж. Руссо определяли познавательную активность как естественное стремление детей к познанию. Любой человек находится в перманентном процессе познания мира: он думает, рефлексит, говорит и понимает речь других людей, чувствует, делится ощущениями. Все эти способности развиваются и совершенствуются не сами по себе, а в активной познавательной деятельности [3].

Дошкольное детство – период познания и освоения мира человеческих отношений. Ребёнок моделирует их в сюжетно-ролевой игре, которая становится для него ведущей деятельностью. Играя, он учится общаться со сверстниками.

Это также период творчества. Ребёнок осваивает речь, у него появляется воображение. У дошкольника своя, особая логика мышления, подчиняющаяся динамике образных представлений. Это период первоначального становления личности, возникновения эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнения и осознания переживаний, обогащение новыми чувствами и мотивами, эмоционально-потребностной сферы.

Проблема познавательной деятельности детей этого возраста чрезвычайно важна для системы дошкольного образования. Необходимость компетентно ориентироваться в возрастающем объёме знаний предъявляет новые требования к воспитанию подрастающего поколения. На первый план выдвигаются задачи развития способности к активной познавательной деятельности [1].

Умственное развитие – это совокупность качественных и количественных изменений, происходящих в мыслительных процессах в связи с возрастом и под влиянием среды, а также специально организованных воспитательных и обучающих воздействий и собственного опыта ребёнка.

Развитие личности осуществляется как присвоение ребёнком многовекового опыта человечества, запечатленного в материальной культуре, духовных ценностях, представленного в знаниях, навыках, умениях, способах познания и т.п., в ходе которого ребёнок обретает самосознание. Умственное воспитание – планомерное целенаправленное воздействие взрослых на умственное развитие детей с целью сообщения знаний, необходимых для разностороннего развития, для адаптации к окружающей жизни, формирования на этой основе познавательных процессов, умения применять усвоенные знания в деятельности.

Познавательные процессы – психические процессы, с помощью которых человек познает окружающий мир, себя и других людей. К таким процессам относятся: ощущения, восприятие, внимание, память, мышление и воображение. Познание невозможно без речи и внимания. Умственное воспитание детей дошкольного возраста направлено на формирование познавательных мотивов, поэтому одна из задач – воспитание любознательности и познавательных интересов [2].

Результатом познавательной деятельности, независимо от того, в какой форме познания она осуществлялась (с помощью мышления или восприятия), являются знания. Исходя из этого, А.В. Запорожец выделил отдельную задачу умственного воспитания – формирование системы элементарных знаний и явлений окружающей жизни, как условие умственного роста.

Для полноценного умственного развития важно не только своевременное формирование познавательных процессов, но и их произвольность – умение сосредотачивать внимание на объекте познания, не отвлекаться, вовремя припоминать, не пасовать перед трудностями, не падать духом, если сразу не удаётся правильно решить практическую или умственную задачу.

Дети – пытливые исследователи окружающего мира. Эта особенность заложена в них от рождения. В своё время И.М. Сеченов говорил о «прирождённом и крайне драгоценном свойстве нервно-психической организации ребёнка – безотчётном стремлении понимать окружающую жизнь». И.П. Павлов назвал это свойство рефлексом «что такое?». Под влиянием этого рефлекса ребёнок знакомится с качествами предметов, устанавливает новые для себя связи между ними. Предметная исследовательская деятельность, свойственная ребёнку уже с раннего возраста, развивает и закрепляет познавательное отношение к окружающему миру. После овладения детьми речью их познавательная деятельность поднимается на новую качественную ступень. С помощью речи обобщаются знания детей, формируется способность к аналитико-синтетической

деятельности не только на основе непосредственного восприятия предметов, но и на базе представлений [3].

Список литературы

1. Веракса Н.Е. Развитие умственной одаренности в дошкольном возрасте [Текст]/Н.Е. Веракса, А.И. Булычева// «Вопросы психологии» 2017. -№. 2.-С.24.
2. Козлова С.А. Дошкольная педагогика [Текст]/ С.А. Козлова, Т.А. Куликова. - М.: Академия, 2017.- 421 с.
3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. [Текст]/ А.С. Макаренко. – М.: Просвещение, 2016.-С.123.

УДК 373.3

Маликова Р.Ф., студент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В современном обществе в связи с развитием и изменениями в экономическом и социальном плане, произошли перемены в системе образования и воспитания. И педагогические коллективы дошкольных образовательных учреждений начинают применять в своей деятельности инновационные технологии, в ходе вхождения их в работу специалистов ДОУ, происходит внедрение более современных инновационных технологии. Что в свою очередь говорит о повышении качества предлагаемых услуги качества образования.

В международном сообществе принят ряд документов, провозглашающий приоритетность прав детей в обществе. Одним из таких документов «Конвенция ООН о правах ребенка». Её главной идеей является обеспечение интересов и прав детей, создание необходимых мер для выживания, развития, защиты и обеспечения активного участие подрастающего поколения в жизни общества [2].

Инновационный процесс выступает как один из распространенных социальных процессов, связанный с переходом более качественное и результативное состояние, который сопровождается пересмотром и изменением традиционных положений и норм [11]. Инновационная деятельность иными словами комплекс мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования или процесса. К функциям подобной работы относиться изменение компонентов педагогического процесса (системы управления, целей, задач, содержания, форм, методов, технологии и средств обучения и воспитания) [1].

В дошкольном образовании инновационная деятельность – это создание социально-педагогических нововедений, которые появляются и поддерживаются в дошкольных учреждения, институтах внесемейной социализации и семье, их оценки и усвоение, использование и применения на практике [5]. Инновационные технологии - система методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, которые направлены на достижение позитивного результата за счет динамических изменений в

личностном развитии ребенка в современных условиях [7]. Инновационные педагогические технологии – целенаправленное, систематическое и последовательное внедрение в практику оригинальных новаторских способов, приемов, педагогических действий и средств, охватывающий целостный учебно - воспитательный процесс от определения цели до ожидаемых результатов [7]. Применение инновации в дошкольных образовательных учреждениях подразумевает под собой введение в образовательный и воспитательный процесс обновленных, улучшенных и уникальных идей, которые получены в результате творческих усилий педагогов и воспитателей дошкольного учреждения. Основной целью такой деятельности в ДООУ является повышение эффективности процесса обучения и воспитания и получение наиболее качественного результата этого процесса [4].

К основным видам инновационных педагогических технологий, используемых в дошкольном образовательном учреждении относят следующее:

- Здоровьесберегающие технологии(используются в различных видах деятельности: разрабатываются и применяются для осуществления перехода от простого лечения и профилактики болезней к укреплению здоровья как самостоятельно культивируемой ценности. Цель: обеспечение высокого уровня здоровья воспитанников, воспитание осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни, знания о здоровье и умение оберегать, поддерживать и сохранять его [9].

Выделяют следующие формы: физкультурные занятия, самостоятельная деятельность детей, утренняя гимнастика (традиционная, дыхательная, звуковая, игровая, тематическая), двигательнo-оздоровительные физкультминутки, физические упражнения после дневного сна, прогулки, спортивные праздники и досуги, закаливание, релаксации, пальчиковые гимнастики, дыхательные и гимнастики для глаз [8].

- Технологии проектной деятельности: представляет собой дидактические средства для активизации познавательного и творческого развития детей, а так же формирование личностных качеств. Во время реализации проекта ребенок получает знания, которые становятся его собственными достижениями. А так же экспериментируя, ищет ответы на вопрос и тем самым развивает свои творческие способности и коммуникативные навыки. Особенностью проектной работы в дошкольной системе образования представляет то, что ребенок еще не может самостоятельно отыскать противоречия в окружающем его мире, сформулировать проблему и определить цель. Поэтому данная деятельность носит сотруди́ческий характер, в котором принимают участие дети и педагоги и воспитатели ДООУ, а так же вовлекаются родители детей [2].

- Информационно-коммуникативные технологии: применяются как воспитательно - образовательной, так и в методической работе ДООУ. Эти занятия позволяют интегрировать аудиовизуальную информацию, которая представляется в различной форме (презентации, анимации, музыка,

видеофильмы или мультфильмы), привлекают внимание детей, благодаря демонстрации явления или объекта. Это может быть использование компьютеров, интерактивных досок, фото или видеоаппаратуры и многих других современных средств передачи информации. Педагогам применение компьютера в своей деятельности может помочь тем, что есть возможность найти и получить дополнительную информацию, которая может пригодиться в её деятельности, разнообразить иллюстративный материал, применяемый на занятиях, найти данные, которых нет в печатном виде [7].

- Технологии исследовательской деятельности: могут помочь сформировать у воспитанников детского сада основные ключевые компетенции, способность к исследовательскому типу мышления. С помощью данной деятельности есть возможность поддержки и развития в ребенке интереса к исследованиям, приобретению успешной исследовательской деятельности и развитию восприятия, мышления, а самое главное речи детей [10].

- Технологии развивающего обучения: развивающее обучение – направление в теории и практике образования, ориентирующееся на развитие физических, познавательных и нравственных способностей воспитанников, обучающихся путем использования их потенциальных возможностей. К ним можно отнести развивающую среду ДОУ и программа ДОУ [8].

- Личностно – ориентированные технологии: они ставятся в центр всей образовательной системы личности ребенка, обеспечение для него комфортных, безопасных и бесконфликтных условия становления и развития личности ребенка и реализации ее природных потенциалов. В рамках личностно- ориентированных технологии самостоятельными выделяются следующее : гуманно – личностные(отличаются своей гуманистической сущностью психолого – терапевтической направленности на оказание помощи ребенку с ослабленным здоровьем, в период адаптации к условиям дошкольного учреждения), технологии сотрудничества(реализует принцип демократизации дошкольного образования, равенства в отношениях педагога с ребенком, партнерство в системе взаимоотношении «Взрослый - ребенок» совместно педагог и дети создают условия развивающей среды, изготавливают пособия, игрушки, подарки на праздники, а так же определяют творческую деятельность: игры, труд, концерты, праздники и развлечения) и свободного воспитания(делает акцент на представлении ребенку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности).[2].

- Игровые технологии: игра помогает обучение. При применении игровых технологии, как показывает практика её использования, содействует появлению активного познавательного интереса. На этих занятиях присутствуют элементы творчества и свободы выбора. Происходит развитие умения работать в группе, когда цель достижения зависит от усилий каждого члена группы [6].

Таким образом, при применении инновационных педагогических технологии дает дошкольному образовательному учреждению следующее:

- улучшение качества образования:
- повышение квалификации педагогов и воспитателей дошкольного учреждения;
- применение педагогического опыта и его систематизации;
- использование компьютерных технологий воспитанниками;
- сохранение и укрепление здоровья детей;
- повышение качества обучения и воспитания

Список литературы

1. Актуальные проблемы инновационной деятельности образовательных организаций в современных условиях: сборник научных статей по материалам региональной заочной научно – практической конференции (Белгород, 28 ноября 2018 г.) [Электронный ресурс] / под ред. Е.В. Никулиной, М.В. Готовой, О.Э. Кузьминовой. – Белгород; БелИРО, 2018. – 308 с. – Режим доступа: http://new.beliro.ru/wpcontent/uploads/2018/12/konferencija_innovacii_maket_s-obl-3.pdf
2. Атемаскина Ю.В. Современные педагогические технологии в ДОУ / Ю.В. Атемаскина. – М.: Детство – Пресс, 2011. – 112 с.
3. Белая К.Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005
4. Дерягина Л.Б. Раннее развитие ребенка – не роскошь, а требование времени / Л.Б. Дерягина // Дошкольная педагогика. – 2014 - №7, с. 17 - 20
5. Дичковская И. Инновационные педагогические технологии. Учебное пособие / К. : Академвидам, 2004. – 352 с.
6. Инновации и современные технологии в системе образования: материалы международной научно – практической конференции 20 – 21 февраля 2011 года. Пенза – Ереван – Шадринск: Научно – издательский центр «Социосфера», 2011
7. Международная Конвенция ООН «О правах ребенка» // Справочник по дошкольному образованию. М.: Изд-во «Скрипторий 2003», 2009. С. 24 – 25
8. Микляева Н.В. Инновации в детском саду. Пособие для воспитателей. «Айрис пресс», М., 2009
9. Павлова Л.Н. Воспитание и обучение детей раннего возраста. /Л.Н. Павлова. – М.: Просвещение, 2012. – 176 с.
10. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение / А.П. Панфилова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2009. – 192 с.
11. Подняк Л.В., Лященко Н.Н. Управление дошкольным образованием. М.: Изд. Центр «Академия», 2012. – 432 с.

УДК 373.24

Мухаметова З.С., студент

Акчулпанова А.А., к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СЕМЕЙНЫЙ КЛУБ КАК ФОРМА РАБОТЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВОПРОСАХ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном российском обществе происходят перемены во всех сферах жизни. Не обошли перемены стороной и систему дошкольного образования, к которой в настоящее время предъявляются новые требования в плане качества построения взаимодействия с семьями воспитанников. Семья - это социальный институт, который определяет развитие ребенка и обеспечивает его психологическую и эмоциональную защищенность. В семье

ребенок усваивает модель внутрисемейных отношений, которую воспроизведет в будущем, поэтому от педагогических компетентностей родителей зависит успешность и результативность воспитания детей. Важность семейного воспитания закреплена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в соответствии с которым именно родители закладывают основы личностного развития ребенка и несут за это ответственность.[7]

К нетрадиционной форме взаимодействия детского сада с семьями детей дошкольного возраста можно отнести семейный клуб.

Семейный клуб - это перспективная форма работы с родителями, учитывающая актуальные потребности семей и способствующая формированию активной жизненной позиции участников процесса, укреплению института семьи, передаче опыта в воспитании детей.

В основе взаимодействия современного дошкольного учреждения и семьи лежит открытое и всестороннее сотрудничество родителей и педагогов. В нашем детском саду это взаимодействие осуществляется посредством консультаций, открытых занятий, «круглых столов», а также встреч в рамках семейного клуба. Хотелось бы подробнее остановиться на таком формате работы с родителями как семейный клуб.

Работа клуба направлена на формирование позитивного влияния на личность через семью посредством положительного примера родителей, оздоровления внутрисемейных отношений; на развитие социальных инициатив родителей. Клуб позволяет выступить педагогам и родителям сотрудниками, помогает увидеть друг друга в разных ситуациях, понять индивидуальные особенности детей [1, с.29].

Специфика дошкольного учреждения заключается в том, что есть возможность организовывать общение на разных уровнях практически с каждым родителем. Клуб позволяет сделать это общение более целенаправленным и более эффективным.

Организованное сотрудничество может дать импульс к построению взаимодействия с семьей на качественно новой основе, предполагающей не просто совместное участие в воспитании ребенка, а осознание общих целей, формирование доверительных отношений и стремление к взаимопониманию.

Исходя из этого целью клуба является повышение социально-педагогической культуры родителей по вопросам межнационального воспитания детей дошкольного возраста [1, с.27].

Положительное взаимодействие с родителями достигается на основе личностно-ориентированного, индивидуального подхода с учетом конкретных запросов семьи и проблем развития и обучения ребенка. Поэтому особое внимание уделяется изучению семейной среды, условий воспитания и развития детей.

Для этого используются следующие методы: наблюдение, анкетирование, беседы, тестирование, изучение продуктов детской деятельности.

В рамках клуба проходят семинары, деловые игры, дискуссии, встречи,

тренинги.

Благодаря Клубу можно больше узнать о культуре других народов [2, с.38]: их географическое расположение, национальная символика, религия, национальная кухня. национальный костюм и элемент одежды, традиции, достопримечательности, национальные и народные праздники.

В рамках семейного клуба как социализирующего института и формы социальной поддержки, имеющего ключевой социальный ресурс [5, с.60]:

Основная цель семейного клуба:

1. Установление доверительных отношений между детьми, родителями, воспитателями, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и решать их совместно, радоваться удачам и успехам каждого, объединение усилий ДОО и семьи в вопросах воспитания и развития детей;

2. Повышение педагогической компетенции родителей;

3. Обмен опытом семейного воспитания;

4. Укрепление детско-родительских отношений

Задачи семейного клуба:

1. Оказывать консультативную помощь родителям в вопросах воспитания и развития детей раннего возраста;

2. Предоставлять возможность для обсуждения и обмена положительным семейным опытом;

3. Способствовать установлению доверительных отношений между родителями и коллективом детского сада;

4. Повышение уровня личностной комфортности детей и взрослых в семье и ДОО;

5. Формирование позитивного опыта семейного воспитания;

6. Снятие затруднений в детско-родительских отношениях;

7. Пропаганда здорового образа жизни; организация взаимодействия и сотрудничества с семейными клубами ДОО, через совместную деятельность, конкурсы и другие мероприятия;

8. Повышение педагогической культуры родителей, изучение и обобщение лучшего опыта семейного воспитания;

9. Развитие сотрудничества с различными социальными институтами, государственными и общественными организациями;

10. Создание действующей модели сотрудничества с семьями воспитанников, которые включает в себя интерактивные формы взаимодействия с семьей;

11. Приобщение родителей к участию в жизни группы и детского сада;

12. Развитие творческих способностей детей и родителей в совместной деятельности;

13. Установление контакта с семьей, оказание помощи родителям в преодолении барьера недоверия к дошкольному учреждению.

Формы работы: беседа, консультация, анкетирование, круглый стол, мастер-классы, праздники, презентация информационных буклетов,

подвижные игры, дидактические игры, художественно-творческая деятельность, сказкотерапия, тренинги, дискуссии.

Работа клуба может проводиться в трех направлениях: работа с детьми, работа с родителями и организация совместной деятельности родителей и детей, как в рамках клуба, так и за его пределами в виде домашних заданий.

На встречах в рамках семейного клуба мы проводили тематические мастер-классы: «Нетрадиционные техники в изобразительной деятельности», «Кинетический песок, как средство для снятия эмоционального напряжения», музыкально – спортивные праздники, посвящённые Дню матери и 23 февраля, а также, например, в учебном году, в рамках семейного клуба мы проводили цикл встреч, объединённых общей тематикой: «Все профессии нужны, все профессии важны». Родители рассказывали детям об особенностях своей профессии, а потом мы с детьми обыгрывали эти знания в сюжетно – ролевых играх. О себе, с профессиональной точки зрения рассказали: учитель, медсестра, фармацевт, водитель дорожной уборочной машины. И дети, и родители получили массу положительных впечатлений от подобного общения, улучшились взаимоотношения в семьях, повысился уровень доверия родителей к педагогам.

Установлено, что мелкая моторика влияет на развитие у детей речи, мышления, памяти, внимания; уровень развития мелкой моторики является показателем готовности дошкольника к обучению в школе. Развивать мелкую моторику ребенка необходимо начинать с раннего возраста, поэтому одна из встреч Семейного клуба прошла в форме мастер-класса «Мастерим вместе с мамой», на котором все желающие смогли освоить технологию изготовления поделок с использованием шнуровки. Доступным и недорогим материалом для поделок послужили пластиковые тарелки (одноразовая посуда), разнообразные шнурки, ленточки, тесьма. Родители получили практические навыки по оформлению декоративных тарелочек с помощью шнуровки, а что более важно - приобрели дополнительные умения по организации детского досуга в семье. Изготовление поделок со шнуровкой поможет родителям и детям с пользой провести свободное время. Подобные занятия тренируют у ребенка зрительную память, способствуют формированию умения сравнивать и анализировать, ориентироваться в пространстве. Развивается общая умелость рук, точность движения руки, ловкость пальцев, сила кисти, то есть те качества, которые позже будут необходимы для успешного обучения письму. Получив первые навыки протягивания шнурка через отверстия, освоив разные виды швов, малыш может творчески применять свои умения, у него развивается воображение, фантазия. Все это произойдет только при верном руководстве со стороны взрослого. При проведении мастер-класса особый акцент поставила на том, что взрослые не должны выполнять работу за ребенка, обязанности целесообразно разделить таким образом, чтобы малыш чувствовал себя полноправным участником общего дела. После того, как маленький мастер выполнил задание, обязательно надо спросить его, почему он сделал именно таким способом. Очень важно, чтобы ребенок имел возможность

комментировать свои действия и пояснять свое решение, это поможет формированию мыслительных операций, речи. В то же время внимательное отношение взрослого ко всем идеям маленького творца создаст условия для полета его фантазии. Детское творчество способствует самоутверждению малыша в глазах взрослого, оказывает влияние на поддержание у ребенка уверенности в себе. Процесс изготовления красочных поделок из разноцветных шнурков увлекателен сам по себе, а искренний интерес со стороны самых значимых для ребенка взрослых – его родителей, совместная деятельность сближают родителей и детей, заряжает их позитивной энергией.

Самое главное в совместных творческих занятиях – атмосфера сотрудничества и энтузиазм взрослого, который обязательно передастся ребенку.

В работе семейного клуба решаются задачи создания и развития социально-педагогической базы для воспитания и развития детей; формирования готовности ребенка к активному сотрудничеству с различными социальными институтами; разработка механизма привлечения родителей в образовательное и социальное пространство ДОО.

Семейный клуб выполняет образовательно-воспитательную функцию, обеспечивая целенаправленное педагогическое влияние на поведение и деятельность детей и взрослых; диагностическую функцию, изучая личностные особенности и социально-бытовые условия жизни детей, семьи, социального окружения, рекомендует пути решения проблем; организационно-коммуникативную функцию, способствуя включению разных специалистов в работу клуба, привлекая их к оказанию помощи семье, конкретному ребенку; прогностическую и экспертную функцию, предполагая участие в программировании, прогнозировании, проектировании процесса социального развития конкретного микросоциума; предусматривая предупреждение негативных явлений; досуговую функцию, выявляя интересы и потребности семей в различных видах деятельности; психологическую функцию, обеспечивая допустимое и целесообразное вмешательство в процесс социализации детей, групповое общение [4, с.37].

В семейном клубе основным способом формирования личности, социализации в различных сферах жизнедеятельности, приобщения ее к культурной деятельности является неформальное досуговое общение. В качестве показателя культуры досуга можно принять степень социальной активности индивида, самоопределения в соответствии со склонностями, желаниями, потребностями и интересами. Активное социальное взаимодействие ребенка в клубе способствует формированию у него социальной компетентности и обеспечивает включенность в систему внутрисемейных отношений. Условия семейного клуба способствуют саморазвитию и самовоспитанию личности, обеспечивают свободу самодвижений детей и взрослых к подлинно творческой деятельности. Несмотря на различия в содержании и подходах, семейные клубы выделяются общей для всех чертой: своей интегративной функцией в общественном воспитании детей. Они способствуют социализации через

укрепление и обогащение связей и отношений ребенка с семьей и обществом, выступая посредником между социальной средой и микромиром личности.

Для знакомства с семейным клубом проводим. день открытых дверей, является достаточно распространенной формой работы, дает возможность познакомить родителей с дошкольным учреждением, его традициями, правилами, особенностями воспитательно - образовательной работы, заинтересовать ею и привлечь к участию. Проводится как экскурсия по дошкольному учреждению с посещением группы, где воспитываются дети пришедших родителей. Можно показать фрагмент работы дошкольного учреждения (коллективный труд детей, сборы на прогулку и др.). После экскурсии и просмотра заведующая или старший воспитатель беседуют в семейных клубах для родителей, выясняют их впечатления, отвечают на возникшие вопросы [3].

Родители, особенно молодые, нуждаются в приобретении практических навыков воспитания детей. Их целесообразно приглашать на семинары-практикумы. Эта форма работы дает возможность рассказать о способах и приемах обучения и показать их: как читать книгу, рассматривать иллюстрации, беседовать о прочитанном, как готовить руку ребенка к письму, как упражнять артикуляционный аппарат и др.

Наглядные формы работы в семейных клубах для родителей включают подготовку памяток, папок - передвижек, материала на стендах, фотовыставки и др., например, можно подготовить для родителей в письменном виде показатели умственного развития детей по возрастам или предложить наглядный материал, на формирование памяти, внимания, воображения, мышления, а также варианты проведения дидактических игр с детьми [6, с.20]

Взаимная заинтересованность участников Семейного клуба обеспечила его плодотворную работу в течение года.

Исходя из всего вышеизложенного, хочу подчеркнуть исключительную полезность таких мероприятий и необходимость продолжать работать и развиваться в этом направлении.

Семейный клуб, по моему мнению, одна из уникальных форм взаимодействия дошкольного учреждения с родителями. Отличие клуба от других форм работы - это позиция равенства его участников - родителей, педагогов, специалистов, детей. Здесь люди собираются для того, чтобы обмениваться мнениями, общаться, делиться и высказываться на определенную тему. В рамках клуба можно организовать любую форму работы для родителей, возможно использовать все известные методы и способы взаимодействия. Семейные клубы - динамичные структуры. Они могут сливаться в один большой клуб или дробиться на более мелкие, все зависит от тематики встречи и замысла воспитателя. Значительным подспорьем в работе клубов является библиотека специальной литературы по проблемам воспитания, обучения и развития детей.

Можно сделать вывод что, семейный клуб - перспективная форма работы с родителями, которая позволяет им стать непосредственными участниками образовательного процесса, способствует повышению педагогической компетентности, осознанию родителями самооценности дошкольного детства как основы всей последующей жизни ребенка.

Список литературы

1. Буршит, И.Е.. Роль семьи в формировании личности ребенка [Текст] /И.Е. Буршит, Е.С. Скиба // Инновационная наука.- 2016. - № 1-2(13). – С.153-155.
2. Гурье, Л.И Проектирование педагогических систем [Электронный ресурс]: учебное пособие [Текст]/ Л.И. Гурье.- Казань, 2004.-212с.
3. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире [Текст].М.: ТЦ Сфера, 2002
4. Клименко Е.В. Этнические различия и толерантность: к проблеме разработки социально-культурных программ формирования межэтнической толерантности [Текст]/ Е.В. Клименко // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2012.- №3. – С.46-50.
5. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (Развития ребенка от рождения до 17 лет): учебное пособие [Текст] / И.Ю. Кулагина. – М.: УРАО, 2012.-176с.
6. Коломийченко Л.В. Концепция и программы социального развития. [Текст] Пермь, 2007
- 7.Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" [Текст] N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года

УДК 373.878

Павлова А.Ю. студент
Казакова И.Н., заведующая МАДОУ д/с 107
Максютова З.Н., заведующая МАДОУ № 50 г.Уфа
Шабеева Г.Ф., к.п.н., доцент
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНТЕРАКТИВНОГО СТОЛА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одним из значимых приобретений для ребенка в дошкольном детстве является овладение родным языком. Поскольку речь не дается ребенку с рождения.

На сегодняшний день в дошкольном образовании обучение связной речи является основой воспитания и развития дошкольников. От уровня развития речи ребенка дошкольного возраста зависит его успешное обучение в школе, умение контактировать с людьми, и общее умственное развитие.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет понимать в рамках реализации образовательной области развития речи ФГОСДО [Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Дошкольного Образования// Приказ от 17 октября 2013, № 1155]

Связная речь, по мнению О.С.Ушаковой[11], В.И.Яшиной[12] и др. – это грамотно, осмысленно и последовательно связанные между собой предложения, Цель которой заключается в общении с людьми. Также связная речь является инструментом развития высших психических отделов психики

При определении актуальности мы исходили из конкретного опыта работы специалистов дошкольного образования, анализа психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена рядом факторов: социальным заказом на развитие связной речи у детей дошкольного возраста; необходимостью совершенствования качества работы педагогов по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста путем создания специальных психолого-педагогических условий в ДОО.

Проблема развития связной речи у дошкольников нашла отражение в трудах таких известных ученых, как: Г.М.Лямина [7], Ф.А.Сохина [9], Е.И.Тихеева [10] и др.

Закономерности речевого развития дошкольников изучались Л.С.Выготским [2], А.Н.Гвоздевым [3], А.А.Леонтьевым [6] и др.

Вопросы развития связной речи детей дошкольного возраста теоретически и практически рассматриваются в работах А.М.Бородич [1], М.С.Лаврик [5], и др.

Учеными и методистами установлено, что к старшему дошкольному возрасту проявляются существенные различия в уровне речи детей. Главной задачей развития связной речи ребёнка в данном возрасте является совершенствование монологической речи. Эта задача решается через различные виды речевой деятельности: составление описательных рассказов о предметах, объектах и явлениях природы, создание разных видов творческих рассказов, освоение форм речи-рассуждения (объяснительная речь, речь-доказательство, речь-планирование), пересказ литературных произведений, а также сочинение рассказов по картине, и серии сюжетных картинок. Однако, в настоящее время, несмотря на традиционное декларирование необходимости развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста, проблема использования психолого-педагогических технологии, такой как содержание проектной деятельности - в развитии речи не достаточно методологически разработано и на практике педагогами ДОО используется фрагментарно.

Также развитию связной речи дошкольников способствует применение в обучении ИКТ технологий, в нашем случае – интерактивный стол. Немаловажный вклад в изучение использования информационно-коммуникационных технологий в дошкольном образовании осуществили исследователи Ю.М. Горвиц [4], Е.И. Машбиц [8] и др.,

Интерактивный стол – представляет собой интерактивный учебный центр с сенсорной поверхностью, управление которой происходит с помощью прикосновений рук человека или других предметов. Это первый многопользовательский сенсорный стол, позволяющий эффективно вовлекать учеников в процесс обучения и дает им возможность совместно выполнять интерактивные задания и участвовать в обучающих и развивающих играх, взаимодействовать по столу.

В развитии связной речи детей используются различные стили обучения: визуальные, слуховые или кинестетические. Работа производится

как подгрупповая, так и индивидуальная.

Общение с компьютером вызывает у детей живой интерес, сначала как игровая деятельность, а затем и как учебная. Этот интерес и лежит в основе формирования таких важных структур, как познавательная мотивация, произвольные: память и внимание, и именно эти качества обеспечивают психологическую готовность ребенка к обучению в школе.

Список литературы

1. Бородич, А. М. "Методика развития речи детей"[Текст]. - М., 1981 г.-117с.
2. Выготский, Л. С.. Мышление и речь [Текст]/ Изд. 5, испр. — Издательство "Лабиринт", М. , 1999. — 352 с.
3. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса [Текст]/ Дневник научных наблюдений. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1981
4. Горвиц, Ю.М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании [Текст]. / Горвиц Ю.М., Чайнова Л.Д., Поддъяков Н.Н., Зворыгина Е.В. и др. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998, 328 с.
5. Лаврик, М. С. Методика развития речи дошкольников// [Текст]: Для вузов /; Под ред. Е. Н. Ботезату, 203 с., Кишинев Лумина 1985год
6. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. [Текст] – М.: Просвещение, 1975.
7. Лямина, Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста[Текст] / Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. — М.: Академия, 2000
8. Машбиц, Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения (Педагогическая наука — реформе школы). [Текст]. М., 1988. С. 16–17
9. Сохина, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада[Текст] / Под ред. Ф.А. Сохина. — 2-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1979. — 223 с.
10. Тихеева, Е.И. «Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста)». [Текст]/ Пособие для воспитателей детских садов. Издание 4-е. Издательство «Просвещение», Москва, 1972 год
11. Ушакова, О.С, Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста[Текст]: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с.
12. Шабаева Г.Ф., Сыртланова Н.Ш. Этнокультурный компонент в решении задач речевого развития дошкольников (на материале ознакомления с фольклором) [Текст] // Проблемы современного педагогического образования. –Сборник научных трудов: –Ялта: РИО ГПА, 2019. –Вып. 65. –Ч. 4. –340 с., 268-272
13. Шабаева, Г.Ф. Формирование готовности студентов к педагогической диагностике речевого развития детей дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук. –Москва, 2009. –22 с.
14. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования [текст] / В. И. Яшина, М. М. Алексеева ; под общ. ред. В. И. Яшиной. — 4-е изд., перераб. и доп. —М. : Издательский центр «Академия», 2013. — 448 с.

УДК 373.2

Батырова Р.Р., студент

Пилипенко Е.А., старший преподаватель

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольный возраст является важным и ответственным периодом в жизни каждого человека, поэтому так важно следить за индивидуальным развитием дошкольников. И, исходя из этого, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) (2013) одним из главных принципов является «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования». Помочь в построении деятельности и исследовании ребенка дошкольного возраста могут различные методы исследования, к таким методам относится педагогический эксперимент.

В научных исследованиях понятие «педагогический эксперимент» понимается как активное вмешательство исследователя в изучаемое им педагогическое явление с целью открытия закономерностей и изменения существующей практики (Ю.З. Кушнер); научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях (И.П. Подласый); метод познания, с помощью которого исследуются педагогические явления, факты, опыт (М.Н. Скаткин) [1, с. 115].

Таким образом, педагогический эксперимент является одним из тех методов, который позволяет педагогам исследовать педагогические явления, а также при необходимости, в дальнейшей работе, вносить какие-либо изменения в образовательный процесс.

На сегодняшний день педагогические эксперименты имеют большее значение для педагогики. Так, благодаря экспериментированию Жан Пиаже изучил психологическое развитие детей дошкольного возраста, а именно развитие детского интеллекта. И сделал многие открытия, которые стали фундаментальными [2, с. 57]. Но в истории психологии и педагогики эксперименты Ж. Пиаже были не единственными. Приведем пример, который известен как «Обе белые», представленный в 1971 году в фильме «Я и другие». Эксперимент состоял в следующем: участниками были четверо детей дошкольного возраста, трое из которых были заранее подготовлены и знали, что, когда перед ними ставят две пирамидки черного и белого цвета, то на вопрос «Какого цвета пирамидки?», им необходимо ответить «Обе белые». Но четвертый ребенок являлся испытуемым, который не знал о договоренности, но ему так же, как и другим, задавали вопрос о цвете пирамид.

В ходе эксперимента можно было легко выявить среди испытуемых детей тех, которые стремятся к самостоятельности и ориентируются на собственное мнение. И их поведение является независимым от мнения других детей. Но среди испытуемых были и дети, которые, как и другие, отвечали «Обе белые», что говорит о том, что у ребенка конформное поведение, желание «быть как все», даже если они знали, что вторая пирамидка черная. То есть заменяли собственное мнение мнением других людей.

Эксперимент показал, что некоторым детям легко внушить какое-либо мнение, и это может привести к тому, что во взрослой жизни у них будет

проблема с принятием решений, так как, возможно, им будет проще сделать так же, как и остальные.

Так, используя результаты вышеописанного эксперимента, можно прийти к следующему заключению о том, что педагогические эксперименты как метод исследования дошкольников важны для дошкольного образования. Благодаря данным, полученным в результате проведения экспериментов, существует возможность создания эффективной и продуктивной деятельности с детьми дошкольного возраста. Зная особенности развития детей, педагоги имеют возможность владеть знаниями о том, какие педагогические методы, формы и средства следует использовать с детьми, а какие необходимо исключить. Следует помнить и о том, что благодаря данному виду методов можно получить объективные и чаще достоверные результаты. И важным является то, что все это приводит к развитию всей системы образования, так как дошкольное образование является частью непрерывного образования. И позволяет сделать значимые выводы не только о детях дошкольного возраста, но и о детях, обучающихся в школах.

Список литературы

1. Безуглов, И.Г. Основы научного исследования [Текст] / И.Г. Безуглов, В.В. Лебединский, А. И. Безуглов – М.: Академический проект, 2008. – 208 с.
2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учебных заведений [Текст]/ В.И. Загвязинский, Р. Аттаханов – М.: 2006. – 207 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]/ Режим доступа: <http://www.firo.ru/>

УДК 373.2

Хайретдинова Н. Ф., студент

Пилипенко Е.А., старший преподаватель

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ТВОРЧЕСКИЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуальность темы исследования обусловлена чрезвычайным состоянием нашей природы и снижением ценностных ориентиров в обществе в XXI веке. Кризисная ситуация в обществе привела к искажению взаимоотношений человека с природным окружением как средой его жизнедеятельности, что в конечном счете изменило природное, социальное и культурное окружение. Проблемы экосистемы стали предметом изучения в естественнонаучных, философских, педагогических, психологических, культурологических науках.

Дошкольный период считается очень важным в экологическом воспитании ребенка дошкольного возраста. Благодаря поэтапному ознакомлению с миром природы, осознания хрупкости его, закладываются основы бережного отношения к природе, рациональному использованию ее ресурсов.

В настоящее время большое внимание уделяется творческим дидактическим задачам в ознакомлении с природой, поскольку они помогают детям создавать интересные исследовательские проекты.

Так, С.Н. Николаева представила собственную программу по экологическому воспитанию «Юный эколог», одобренной Федеральным экспертным советом по общему образованию Министерства образования России. Данная программа позволяет формировать основы экологического воспитания у детей младшего дошкольного возраста в условиях дошкольных образовательных организаций [1, с.205]. Также в работах Л.П. Салеевой, Н.Д. Соколовой подробно описывается формирование бережного отношения к природе. В исследованиях В.В. Виноградовой, О.А. Тарасовой представлены методы ознакомления детей дошкольного возраста с окружающим миром, влияние экологического воспитания на развитие личности детей в работах Е.В. Яковлевой.

В проекте Федерального закона «Об экологической культуре», «Концепции дошкольного воспитания» подчеркнуто, что именно в дошкольном периоде начинают первоначально закладываются этические принципы бережного отношения к природе.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО) экологическое воспитание включается в образовательную область «Познавательное развитие», в которой прослеживаются задачи по экологическому воспитанию. Это обуславливает актуальность темы на социально-педагогическом уровне, целью которого является экологическое воспитание детей дошкольного возраста [3].

В педагогике творческие дидактические задачи не имеют заданный алгоритм, что создает для ребенка естественное проблемное поле. Здесь дошкольник не боится совершить ошибку, а проявляет свою индивидуальность в поиске подходов.

Во время решения творческих дидактических задач закладывается основа познавательной деятельности, развивается память, повышается эмоциональный тонус познавательной активности ребенка [4, с.4].

Таким образом, применение творческих задач в детском саду дает возможность детям старшего дошкольного возраста проявить свою индивидуальность, учит неординарно и нестандартно мыслить, анализировать, выявлять противоречия, свойства предметов и явлений и делать самостоятельные выводы, не боясь ошибиться.

В применении творческих дидактических задач с детьми дошкольного возраста нужно следовать алгоритму: сначала даются простые задачи, которые содержат однозвенные связи, затем более сложные, содержащие целые цепочки связей.

В качестве примера приведем следующие:

1. «Робинзон Крузо»

Педагог рассказывает об истории корабля, который потерпел крушение. И объясняет, что у спасенных людей есть только один предмет, но

его достаточно. После этого начинается игра, в ходе которой дети находят выход из сложившейся проблемной ситуации (например, построить шалаш, чтобы укрыться, чтобы найти и добыть еду и т.д.). В этой дидактической задаче ведущим методом будет мозговой штурм, в ходе которого дети могут высказывать свою точку зрения, предлагать и объяснять свои решения.

В конце занятия дошкольники свои решения реализуют в продуктивном творчестве: в рисунке, в лепке, в аппликации.

Так же эту игру можно использовать в театрализованной деятельности, при изучении нового материала и предложить детям побывать на необитаемом острове.

2. «Машина времени»

Данную дидактическую задачу можно использовать для закрепления имеющихся знаний детей старшего дошкольного возраста о природе, окружающем мире, как взаимосвязаны предметы и явления в природе.

Педагог выбирает конкретный предмет и предлагает дошкольникам поехать в путешествие на «машине времени». Выбранный предмет представляют в прошлом и рассказывают о нем истории и представляют его в будущем.

3. Экологическое занятие по теме «Вода».

Данное занятие можно использовать в работе с детьми при изучении объектов живой и неживой природы. Чтобы занятия были системными, необходимо погрузить дошкольников в исследовательский эксперимент, который включает в себя интересные опыты с водой для детей старшего дошкольного возраста. Например, «Куда исчезает вода?», «Вода из воздуха», «Плавающее яйцо» [2, с. 39].

Далее можно уже непосредственно использовать сами творческие дидактические задачи. К примеру, «Слоненок ищет воду», «Слоненок переносит озеро» как обучающие проблемные ситуации, в ходе которого дошкольникам необходимо решить задачу с помощью полученных ранее знаний и развивающих наглядных опытов. В этой дидактической задаче также можно использовать мозговой штурм. Все дети высказывают собственное мнение, а педагог обобщает предложенные детьми идеи и предположения [5, с.64].

Таким образом, можно сделать вывод, что творческие дидактические задачи являются эффективным средством экологического развития детей старшего дошкольного возраста. Они позволяют детям дошкольного возраста получить элементарные знания о природе, развивать на их основе конкретные и обобщенные представления о явлениях, объектах живой и неживой природы, воспитывать бережное и ответственное отношение к окружающему миру, а главное сформировать ценность «природа» и открывать для себя ее уникальный мир.

Список литературы

1. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. [Текст] / С.Н.Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 336с.

2. Серебрякова, Т. А. Экологическое образование в дошкольном возрасте: учебное пособие для студ. вузов [Текст] / Серебрякова Татьяна Александровна. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 208с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]/ Режим доступа: <http://www.firo.ru/>
4. Шепилова, Н.А. Творческие задачи как средство экологического развития детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н.А. Шепилова, А.Д. Долгополова // Международный студенческий научный вестник.–2017. – № 4 - С.4.
5. Яковлева, Е. В. Важность экологического воспитания дошкольника [Текст] / Е.В. Яковлева // Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. — М.: Буки-Веди, 2015. —178с.

УДК 373.2

Суфиярова И.Б., студент

Акчулпанова А.А., к.п.н. доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР

Технология формирования элементарных экономических представлений посредством интерактивных игр реализуется с применением различных форм ее реализации. Использование разных форм позволяет учителю быть креативным, индивидуальным, а также делает процесс изучения экономики интересным и доступным. Главное - объяснить дошкольнику сложный мир экономики на понятном ему языке. В этом контексте предпочтительны формы, которые интересны, эффективны с точки зрения когнитивного и личностного развития, эффективны и важны для дошкольника и позволяют вам развивать свою личность, выражая свое «я».

Педагогическая технология — это особый комплекс форм, методов, педагогических приемов и учебных пособий, которые регулярно используются в процессе обучения на основе заявленных психолого-педагогических установок, что всегда приводит к предсказуемому результату обучения с приемлемым уровнем отклонения.

Мы рассматриваем технологию формирования элементарных экономических представлений детей старшего дошкольного возраста посредством интерактивных игр как систему успехов ребенка в практической деятельности для овладения базовыми экономическими знаниями, правилами и стандартами экономически грамотного поведения, формирования экономически важных личностных характеристик.

Понятие «игровые педагогические технологии» охватывает достаточно значительную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме разнообразных педагогических игр.

Игра – является ведущей деятельностью детей, она обладает безграничными возможностями для многогранного развития ребенка. [4, с. 88]

Интерактивная игра интерпретируется как метод воспитания и обучения, сочетающий в себе функции обучения, развития и воспитания дошкольников, в котором исследовательская и познавательная деятельность дошкольника является главным направлением.

Игровые технологии основаны на следующих положениях:

- игра стимулирует познавательную активность детей;
- в игре позиция взрослого и ребенка равноправна и создается на основе партнерства;
- игра позволяет обновить жизненный опыт детей;
- игровой процесс импровизирован и вариативен;
- в игре цель обучения смещается с содержания предмета на методы, принципы и способы мышления;
- игровые технологии создают широкие возможности для содержательного развития культурных ценностей.

Технология по формированию элементарных экономических представлений детей старшего дошкольного возраста посредством интерактивных игр дает содержательное объяснение задач формирования экономических представлений старших дошкольников на разных этапах дошкольного возраста. Его цель - заложить основы экономической культуры индивида, развить предпосылки экономического мышления (усвоение ребенком определенного набора простых экономических истин, понятий, категорий и их отражение в практической деятельности). [1, с.25]

Технология формирования элементарных экономических представлений детей осуществляется посредством таких интерактивных игр как «продовольственный магазин», «банк», «производство товаров» и др. Таким образом, у дошкольника формируются наиболее благоприятные условия для формирования интереса к экономическим представлениям, создается естественная, близкая к реальности среда, устанавливается психологически соответствующая возрасту коммуникативная ситуация, формируется собственная позиция ребенка, благоприятный эмоционально-психологический климат в коллективе. [2, с.5]

Интерактивные и мультимедийные инструменты также участвуют в технологии формирования элементарных экономических представлений детей они позволяют создавать разные ситуации из внешнего мира, создавать визуальные головоломки на разные темы, ознакамливать дошкольников с временами года, месяцами года, профессиями, жилищами животных, овощами и фруктами и т.д.

Организованная образовательная деятельность с использованием технологии формирования элементарных экономических представлений детей создается в различных формах: под индивидуальной формой понимается самостоятельное решение ребенком поставленных перед ним задач; парная форма используется для решения задач в парах; дети делятся на подгруппы при применении групповой формы; в коллективной или фронтальной форме задача выполняется всеми участниками одновременно. Существует также планетарная форма самая сложная форма обучения, с этой

формой дети делятся на подгруппы, работают над проектами, а затем озвучивают свои исследования. [2, с.15]

Технология формирования элементарных экономических представлений выполняет следующие задачи:

- Повышают коммуникативные навыки дошкольника;
- Дают возможность ему лучше узнать себя и окружающих его детей;
- Обучают достигать задачи с помощью коллективной деятельности;
- Овладевают основными жизненными правилами общества;
- Изучать лучше учебный материал.

Главная цель технологии формирования элементарных экономических представлений – это формирование навыка успешного и эффективного общения со сверстниками. Ведь общаясь, ребенок не только учится вместе добиваться намеченной задачи, но и приобретает обратную связь, которая создает его образ о самом себе. Роль такого вида деятельности сложно переоценить, и во многих детских садах и иных образовательных учреждениях данный метод общения является обязательной частью программы.

Таким образом, место и роль технологии формирования элементарных экономических представлений посредством интерактивных игр в учебном процессе, сочетание элементов игры и ученья во многом зависят от понимания учителем функций и классификации педагогических игр.

Список литературы

1. Киселева Л.С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения [Текст]: Учеб.-метод. пособие /Киселева Л.С. 2010 —242с.
2. Комарова Т.С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании [Текст]: Учеб.-метод. пособие /Комарова Т.С. М, 2011 — 44с.
3. Новосёлова С. Л. Компьютерный мир дошкольника [Текст]: учеб. для вузов /Новосёлова С. Л. М.: Новая школа, 1997— с.39-41
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: ФГОС ДО—2013.Введ.2013—17—10—М.: Изд-во «Просвещение»,2013.

УДК 37.373

*Сыртланова Н.Ш. доцент кафедры
РФ, г. Уфа, ФГБОУ «БГПУ им. М.Акумлы»*

ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЮ СРЕДСТВАМИ КАРТ-СХЕМ

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» 2012 указывается на то, чтобы каждый ребенок вырос сознательным членом общества, инициативным, думающим, способным на творческий подход к любому делу. Согласно Федерального государственного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) (2013) реализация Программы может реализовываться в различных видах деятельности [3] . К таким видам деятельности дошкольников относится исследование объектов окружающего мира и экспериментирования с ними.

Методологической основой организации экспериментирования с дошкольниками выступили работы Г.П. Тугушевой, А.В. Чистякова,

А.И.Савенкова; виды детского экспериментирования представленные в работах Н.Н. Поддьякова; особенности вариативного поиска дошкольников в условиях оперирования многофакторными объектами А.Н. Поддьякова; возможности организации экспериментирования в ДОО О.В. Дыбиной, И.Э. Куликовской, Л.Н. Прохоровой, Н.А.Рыжовой.

В педагогической литературе под «экспериментированием» понимается: планомерное проведение наблюдения (Т.М. Семенова); научно-поставленный опыт наблюдения исследуемого явления в специально созданных условиях, позволяющих следить за ходом явлений и воспроизводить его при повторении этих условий (Г.П.Тугушева, А.В.Чистякова); проявление инициативы, которая обнаруживается в наблюдении, в стремлении разузнать, подойти, потрогать (Н.А.Рыжова); особый способ практического освоения действительности, в ходе опытов и экспериментов, в которых предметы наиболее ярко обнаруживают свою сущность, скрытую в обычных ситуациях (Т.А.Короткова); особый вид детской деятельности которое: даёт детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта; формирует представления о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания; обогащает память ребёнка, активизирует его мыслительные процессы, необходимость давать отчёт об увиденном, формулировать ответы, делать выводы, что в свою очередь развивает речь; положительно влияет на эмоциональную сферу ребёнка; развитие его творческих способностей; на формирование трудовых навыков и укрепление здоровья за счёт повышения общего уровня двигательной активности (А.И. Иванова).

Таким образом, экспериментирование – планомерное проведение наблюдения, научно-поставленный опыт, исследовательская стратегия, освоение действительности

Роль экспериментирования, по мнению А.И. Савенкова, заключается в том, что оно формирует у дошкольника следующие умения: видеть проблемы; задавать вопросы; выдвигать гипотезы; давать определение понятиям; классифицировать; наблюдать; проводить эксперименты; структурировать полученный материал; делать выводы и умозаключения; доказывать и защищать свои идеи [2].

Для формирования вышеперечисленных умений была разработана программа по экспериментированию дошкольников с использованием карт-схем. По мнению Т.Б. Полянской использование наглядных моделей, каковым относятся и карты-схемы, в ходе экспериментирования способствуют: умению выдвигать гипотезу; расширять знания об окружающем мире; развитию представлений о свойствах веществ (растворение, взаимодействие различных веществ, при соединении, фильтрация); развитию элементарных представлений об основных физических свойствах и явлениях (магнетизм, испарение, замерзание воды, звук, плавучесть); развитию элементарных представлений из области естествознания (о разнообразии видов и составе почвы, песка); развитию мыслительных операций (анализ, сравнение, обобщение); умению читать схематично изображенные действия,

планировать свою работу; умению отбирать средства и материал для самостоятельной деятельности, давать определения тем или иным понятиям, развивать находчивость и сообразительность; осуществлять эксперимент, делать выводы [1].

В данном исследовании под «картами-схемами» понимается использование системы наглядных методов и приемов, способствующих умению видеть проблемы, выдвигать гипотезы, проводить эксперименты, структурировать полученный материал, делать выводы и умозаключения, доказывать и защищать свои идеи.

Анализ работ Н.Н. Поддьякова А.И. Савенкова Е.О. Смирновой, позволил определить три основных раздела экспериментирования: «Мы – исследователи», «Я – исследователь», «Я – все могу», построенный на принципе перехода от совместной деятельности взрослого и ребенка к самостоятельной деятельности ребенка.

Раздел «Мы – исследователи». Педагог, взрослый ставит пред детьми проблему, совместно намечают стратегию и тактику решения проблемы, выдвигают гипотезы, и предлагаются варианты решения проблемы. Далее выполняются совместные со взрослым простейшие действия, делаются выводы и детьми заполняются карты-схемы по полученным результатам экспериментирования.

Задачи данного раздела направлены на: мотивацию дошкольников к экспериментированию; организацию взрослым экспериментирования; совместную актуализацию проблемы; совместное обсуждение детей и взрослого вариантов решения проблем; создание взрослым условий для включения детей в активную поисковую деятельность; развитию у детей исследовательских навыков и исследовательского поиска; развитию навыка совместной постановки элементарных опытов по схеме и умения делать выводы на основе полученных результатов.

Раздел «Я – исследователь». Педагог, взрослый ставит перед детьми проблему, предлагает материал, но проведение эксперимента, и выводы по результатам экспериментирования дети делают самостоятельно и заполняют карты-схемы. Умения находить решение проблемы – это усложнение второго этапа. При этом детям задаются вопросы: «Как помочь Оху?», «Что надо сделать Оху?», «Как можно проверить?», «Что получится, если..?». На этом этапе начинаются использоваться подгрупповые формы работы с детьми. Карты-схемы направлены на то, что

Задачи данного раздела направлены на: обучению решать исследовательские задачи; увидеть в знаковом, привычном что-то новое, ранее не замеченное; осмысление того, что было усвоено ранее механически; умение обсуждать специально созданные проблемные ситуации, связанные с решением проблем; подведению детей к усвоению «словаря гипотез» (предположим..., допустим..., что если ..., может быть..., возможно.. и т.д.); умение графически фиксировать этапы своих действий и результаты на картах-схемах.

Раздел «Я – все могу». Педагог, взрослый ставит проблему, но выдвижение гипотезы, выбор материала и выводы осуществляются дошкольниками самостоятельно. Дети учатся разными способами находить разные решения проблемы – это усложнение третьего раздела. В этом разделе задания звучат следующим образом: «Говорят, что снег белый. Но оказалось – это не так». «Говорят, что воздух взвесить нельзя. Но оказалось – это не так». «Говорят, что жидкость нельзя перенести в решете. Но оказалось – это не так».

Задачи данного раздела направлены на: мотивацию дошкольников к самостоятельному решению проблемы; освоению дошкольниками универсальных умений: решить проблему, обдумать пути её достижения, осуществить замысел; оценить полученный результат; нацеливать на поиск нескольких вариантов решения проблемы; создание атмосферы радости коллективного общения и стремления к новым задачам и перспективам.

Таким образом, пробация программы по приобщению дошкольников к экспериментированию средствами карт-схем способствовало: повышению уровня знаний детей о физических свойствах и явлений окружающего мира через решение проблемных ситуаций; повышению устойчивого интереса к экспериментированию; созданию условий для самостоятельной разработки карт-схем; мотивации к самостоятельному экспериментированию средствами наглядных карт-схем; использованию экспериментирования в различных режимных моментах; созданию и функционированию «Опытной станции» для детского экспериментирования.

Список литературы

1. Полянская, Т. Б. Использование приемов мнемотехники в обучении рассказыванию детей [Текст] / – С.Пб., 2009.
2. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению [Текст] / А.И. Савенков. – М.: «Ось-89», 2006. – 408 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] / Режим доступа http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf

УДК 373.2

Туктарова А.Н., студент

Борнилова И.Г., к.п.н., доцент

РФ, г.Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДЕТСКОГО САДА

В современной практике дошкольного образования одним из важных направлений деятельности выступает организация такого направления, как воспитание и развитие детей раннего возраста. В последние годы в нашем государстве создаются условия для массового открытия ясельных групп для детей раннего возраста, групп кратковременного пребывания. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы организации адаптации детей к условиям жизни в детском саду. Следовательно, наряду с другими важными педагогическими проблемами развития, обучения и воспитания детей

современному педагогу необходимо обращать внимание и на методически грамотное решение организации процесса адаптации ребенка к условиям дошкольной организации. Согласно положениям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее, ФГОС ДО), адаптация детей к дошкольной организации решается созданием наиболее благоприятных для ребенка психолого-педагогических условий, где особое внимание уделяется условиям взаимодействия педагога и ребенка [6].

Ретроспективно проанализировав психолого-педагогическую литературы, мы определили, что понимать под термином «адаптация». Адаптация – это «процесс вхождения человека в новую для него среду и приспособление к ее условиям» [1]. Так, например, мы согласны с высказываем О.М. Силаевой, которая указывает, что использование целостного подхода к решению проблем адаптации каждого ребенка будет наиболее безболезненным при привыкании к детскому саду [4].

Большинство исследователей считают, что, по сравнению с ранним возрастом или старшим дошкольным, в младшем дошкольном возрасте адаптация к детскому саду будет проходить и дольше и сложнее. Ребенок, обычно, чаще подвержен болезням. От того, как организовать привыкание к новому распорядку дня, к незнакомым взрослым и сверстникам, зависит физическое и психологическое развитие ребенка, и даже дальнейшее благополучное существование в детском саду и в семье [2].

Проблемы адаптации детей дошкольного дошкольного возраста к условиям детского сада широко исследованы в отечественной психолого-педагогической литературе прошлого века. Они отражены в работах таких выдающихся ученых и методистов, как: К.Л. Печоры, Г.В. Пантюхиной, Л.В. Белкиной, Д.Н. Исаева. В своих работах авторы раскрывают такие аспекты адаптации, как: этапы и степени адаптации ребенка, методика организации адаптации, взаимодействие с семьей ребенка при подготовке к детскому саду и в период адаптации, особенности психологической адаптации детей к детскому саду, факторы психологического благополучия ребёнка и основные закономерности его психического развития в дошкольном возрасте и многие другие аспекты [3]. На современном этапе данная проблема часто привлекает внимание практиков дошкольного образования, молодых исследователей, работающих над изучением вопросов организации адаптации детей раннего возраста, например, исследование М.Р. Шафеевой магистранта ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акмуллы и её руководителя к.п.н., доцента Борониловой И.Г. [6].

Нами проведено исследование по изучению проблемы организации адаптации детей младшего дошкольного возраста и проанализированы оптимальные современные решения и подходы к созданию наиболее благоприятных условий для их адаптаций. Наше исследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательной организации «Янгантауский детский сад», с. Янгантау, Республики Башкортостан. Исследование проводилось с детьми младшего дошкольного

возраста в количестве 43 детей, из них 21 детей в контрольной группе и 22 детей в экспериментальной группе. В качестве основных методов, позволяющих выявить особенности психологического развития и оценить эмоциональное состояние ребенка, были использованы наблюдение, эксперимент, анкетирование и анализ развивающей предметно-пространственной среды.

Исследование и анализ результатов были проведены в сотрудничестве с родителями данной группы детского сада, но есть ряд противоречий: между заинтересованностью родителей и отсутствием у них педагогической компетентности по подготовке детей к адаптации в детском саду; в психолого-педагогической и методической литературе освещены психологические и педагогические аспекты, проблемы адаптации. Однако условия, которые может создать дошкольная образовательная организация, разработано не достаточно, а именно возможное использование изобразительной деятельности.

Анализ развивающей предметно-пространственной среды показал, что педагогами подобран недостаточный набор средств, необходимых для развития адаптации у детей младшего дошкольного возраста. Построение развивающей предметно-пространственной среды в группе отвечает основным педагогическим принципам. Но мы считаем, что отсутствует разнообразие и сменяемость материала в соответствии с проводимой работой.

Мы предположили, что именно изобразительная деятельность, как одно из наиболее любимых детьми направлений как самостоятельной, так и организованной деятельности позволит вовлечь детей в деятельность в детском саду. Изобразительная деятельность позволяет заинтересовать ребенка, создать атмосферу уединения или, наоборот, совместной деятельности с педагогом или ребенком-другом. Изобразительная деятельность позволяет отобразить как настроение, так и внутренние переживания ребенка, успокоить его. Разнообразные виды изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование) помогают ребенку справиться со многими психологическими проблемами, в том числе и со стрессами. Ребенок может выполнить рисунок или поделку для мамы, для родных. Такие занятия, проводимые как индивидуально, самостоятельно, так и с подгруппой детей, безусловно, помогут ребенку легче адаптироваться к условиям детского сада. Решая эти задачи для повышения уровня адаптации детей младшего дошкольного возраста нами был разработан проект по обогащению развивающей предметно-пространственной среды средствами изобразительной деятельности. Развивающая предметно-пространственная среда, которая организована в группе детского сада отвечала следующим принципам своего построения, отраженным в ФГОС ДО: насыщенность, трансформируемость, полифункциональность, вариативность, доступность. В процессе нашей работы среда была пополнена оборудованием общего назначения: доска для рисования мелом, наборы мела, мольберт, фланелеграф, магнитная доска и др.

Таким образом, проведенная работа показала, что изобразительная деятельность позволяет детям справиться со многими психологическими проблемами, в том числе и со стрессами. Игра и художественная деятельность может помочь избавиться ребенку младшего дошкольного возраста, от стресса в период адаптации к детскому саду. Занимаясь художественной деятельностью, ребенок отвлекается от своих переживаний, связанных с отсутствием мамы, учится ориентироваться в новой для себя обстановке и ситуации общения с детьми, можно сделать такой вывод, что изобразительная деятельность является средством успешной адаптации дошкольников к ДОО, а это – необходимое условие полноценного развития ребенка.

Список литературы

1. Белкина, Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ [Текст] / Л.В. Белкина. - Воронеж: Учитель, 2006. - 236 с.
2. Возрастные особенности развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://psychologsova.ucoz.ru/index/vozzrastnye...doshkolnogo> Дата доступа 10.05.2011
3. Печора К.Л., Пантюхина, Г.В., Голубева, Л.Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях [Текст] / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М.: ВЛАДОС, 2003
4. Силаева О. М. Адаптация детей младшего дошкольного возраста к условиям дошкольной организации [Текст] / О.М. Силаева // Молодой ученый. — 2016. — №25. — С. 589-591.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) . – Режим доступа: <https://fgos.ru/>
6. Шафеева М.Р., Боронилова И.Г. Поиск эффективных условий к процессу адаптации детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации [Текст] // Педагогические традиции и инновации в образовании, культуре и искусстве: сборник материалов III международной научно-практической конференции. - 2019. - С. 207-210.

УДК 373.2

Хазиева А.З., студент

Сыртланова Н.Ш., к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ В РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На сегодняшний день проблема ранней профориентации носит актуальный характер, так как вхождение ребенка в социальный мир невозможен без освоения им первоначальных представлений социального характера. В зависимости от способностей, психологических особенностей темперамента и характера, от воспитания ребёнка и привития ему ценности труда у детей формируется система знаний о профессиях, интересы и отношение к определённым видам деятельности. Для того, чтобы дошкольник осознанно сделал выбор во взрослой жизни, его необходимо познакомить с максимальным количеством профессий, начиная с профессий ближайшего окружения, чей труд дети наблюдают изо дня в день, заканчивая необычными профессиями современного мира и профессиями будущего.

В психолого-педагогической литературе вопросами ранней профориентации занимались М.В. Антонова, Н.М. Крылова, Л.В. Куцакова, Л.А. Мишарина, В.Г. Нечаева, Л.И. Красновский, Е.И. Радина и другие [1].

В результате анализа психолого-педагогической литературы нами была предложена гипотеза исследования, где мы предполагаем, что ранняя профориентация детей старшего дошкольного возраста будет эффективна если:

- будет сопровождаться ознакомлением с профессиями ближайшего окружения (профессиями родителей, родного села) и профессиями будущего.

- будут использованы современные образовательные технологии.

Для достижения гипотезынами было проведено экспериментальное исследование в МДОБУ детский сад «Аленький цветочек» муниципального района с. Нурлино, Уфимский район Республики Башкортостан. В исследовании приняли участие 20 детей подготовительной к школе группы. Возраст испытуемых 6-7 лет.

Экспериментальная работа состояла из констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента.

Целью констатирующего эксперимента являлось выявление уровня знания у детей 6-7 лет представлений о мире профессий.

В связи с поставленной целью нами были определены показатели знаний и представлений о мире профессий у детей 6-7 лет. Данные показатели следующие:

- наличие знаний о разнообразии профессий людей;
- наличие представлений об особенностях профессионального труда взрослых;
- наличие желания рассказывать о разнообразных профессиях взрослых;
- наличие умения отображать знания о профессиональном труде взрослых в деятельности;
- наличие стремления к освоению профессий определенного типа.

Для выявления данных показателей мы использовали следующие диагностические задания: беседа по вопросам «Мир профессий», опросник Л.В. Куцаковой «Профессиональная деятельность взрослых, визуальная методика Л.А. Новик «Составление рассказа по картинкам», диагностическая беседа по ознакомлению с профессиями ближайшего окружения и атласом профессий будущего, используя современные образовательные технологии [2].

Диагностики основаны на предположении о том, что программа, направленная на раннюю профориентационную деятельность с детьми старшего дошкольного возраста будет эффективна согласно выдвинутой нами гипотезе.

По результатам констатирующего эксперимента в данной группе преобладает средний уровень знаний и представлений о мире профессий. Исходя из этого мы предложили краткосрочную программу, включающая в себя различные виды образовательных технологий. Например, профориентационная квест-игра «Мастера своего дела» в рамках проектной деятельности, направленная на формирование представлений о некоторых

рабочих специальностях таких как: нефтяник, автомеханик, программист и строитель.

Дошкольникам в ходе прохождения квеста прошли несколько станций, задания каждой из которых определяются одной из рабочих специальностей, за успешное прохождение станции команды получали кусочек пазла. В качестве завершения и цели командного квеста выступает сбор мозаики, которая помогла найти дошкольникам ответ на вопрос, который задаётся в начале квеста, кто такие Мастера своего дела?

Цель данной квест игры - дать представление о профессиях родного села, привлечь их интерес к рабочей деятельности данных профессий.

В процессе использования квест и проектной технологий у дошкольников повысился интерес к рабочим профессиям. Результаты показали высокий уровень 90% процентов, средний уровень составил 10%, и ниже среднего 0%.

Так же в процессе ознакомления с миром профессий нами был использован Атлас новых профессий. Дошкольникам были интересны занятия по ознакомлению с профессиями будущего, таких как «Глазир», «Молекулярный диетолог», «Биоинженер», «Сити-фермер» «VR Дизайнер» [3].

После проведения количественного и качественного анализа, мы пришли к выводу, что уровень знаний и представлений о мире профессий у детей данной группы повысился, а так же поменялись интересы, связанные с профессиями будущего.

Представления детей о разнообразии профессий, в том числе и о новых профессиях будущего возрос. Они стали хорошо ориентироваться в разных видах труда взрослых.

Таким образом, исходя из проведённых нами исследований, мы пришли к выводу, что работа по ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста эффективна, если будет сопровождаться ознакомлением с профессиями ближайшего окружения (профессиями родителей, родного села), профессиями будущего, а так же если будут использованы современные образовательные технологии.

И хочется закончить стихотворением Джани Родари, где было сказано «У каждой работы запах особый!» Мы хотим, чтобы дети почувствовали запах и вкус наших специальностей.

Список литературы

1. Антонова, М.В. Ранняя профориентация как элемент социально-коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста [Текст] / М.В. Антонова / Современные наукоемкие технологии. – 2017. – №2. – С. 93-96.
2. Куцакова, Л.В. Трудовое воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации для занятий с детьми 3-7 лет [Текст] / Л.В. Куцакова. – М: Мозаика-Синтез, 2018. – 128 с.
3. Электронный источник «Атлас новых профессии» Дмитрий Судаков Электронный ресурс]. - Режим доступа https://ridero.ru/books/atlas_novykh_professii_praktika_primeneniya/freeText#tocForcedId9

4. Шабаета Г.Ф., Сыртланова Н.Ш. Этнокультурный компонент в решении задач речевого развития дошкольников (на материале ознакомления с фольклором) [Текст] // Проблемы современного педагогического образования. –Сборник научных трудов: –Ялта: РИО ГПА, 2019. –Вып. 65. –Ч. 4. –340 с., 268-272

УДК 373.24

Хафизова Р.В., магистрант

Сыртланова Н.Ш., к.п.н., доцент

РФ, г.Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмуллы»

РОЛЬ СПОРТИВНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Физическое развитие является прямым показателем здоровья населения, что показывает его важность в жизни человека. Поэтому физическое развитие нужно начинать в дошкольного периода. Это отражены в нормативных документах федерального уровня. В ФГОС ДО указана необходимость решения в первую очередь задачи «...охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия...»[5]. Также этим вопросом занимались знаменитые российские и зарубежные деятели (Н.Н. Ефименко, Э.Я. Степоненкова, К. Хардман и др.)

Полноценное развитие личности дошкольника должны обеспечивать специфические формы работы в дошкольных образовательных организациях, которые будут учитывать уникальность и самоценность детства как важного этапа во всестороннем развитии человека. Решение задач физического воспитания и развития дошкольников, которые находятся в контексте основных положений ФГОС ДО, необходимо реализовывать в форме игры, так как именно эта форма занятий характерна для детей данного возраста.

Средством физического и общего социального воспитания детей выступает игра, так как она является наиболее эффективным средством самореализации в обществе, радости жизни, проведения свободного времени. Универсальным и популярным средством физического развития всех категорий населения являются спортивные игры. Значительный потенциал спортивных игр в процессе физического развития подрастающего поколения представляет их образовательный аспект и то, что они обладают большими воспитательными возможностями. Они приучают преодолевать различные ситуационные трудности, воспитывают выдержку, характер. Необходимость внедрения спортивных игр, в которых заранее прописан определенный свод правил в практику физического развития детей дошкольного возраста, отмечается многими учеными и специалистами. Значительный потенциал спортивных игр в процессе физического развития подрастающего поколения представляет их образовательный аспект, и то, что они обладают большими воспитательными возможностями.

Проанализировав несколько определений таких авторов как Э.И. Адашкявичене, О.А. Сабуркина, В.И. Усаков, мы пришли в выводу, что «спортивные игры»:

это сложные подвижные игры [3];

это вид игровых соревнований, основой которых являются разнообразные технических и тактических средств поражения в процессе противоборства определённой цели спортивными снарядами [4];

комплексы двигательной активности, физических упражнений, осуществляемые одним игроком или командой в состязании с конкурентом и направленные на создание игровых ситуаций, которые в итоге приводят к победе [1].

Среди широкого спектра факторов (гигиенических, социальноэкономических, культурных, демографических и т.д.), которые существенно влияют на развитие детей, физическое развитие занимает одно из ключевых мест по интенсивности воздействия на психику ребенка, его эмоциональные состояния и переживания.

Большинство эмоций выступает в роли предвестника неудачи или успеха, повышая уровень прогностичности поступков человека. В данном контексте спортивно-игровая деятельность существенно способствует проявлению чувства уверенности в собственных силах, повышает шансы достижения запланированных целей благодаря возросшим психическим и физическим качествам, которые развиваются во время занятий [2].

Спортивно-игровая деятельность представляет собой обширную сферу для развития социально-психологических качеств личности человека. Организованные образовательные деятельности по физическому развитию дошкольников, состоящие из подвижных игр с элементами спортивных, соревновательной и тренировочной деятельности, вызывают сильные эмоциональные переживания, а так же формируют умения управлять своим эмоциональным состоянием. Эмоциональные проявления, а так же характер, особенно выражаются в упражнениях, которые развивают ловкость, силу, быстроту, гибкость и выносливость, отчётливо видны и легко просматриваемы и тем самым могут быть оценены партнёрами по команде и педагогами. Наличие регламента соревнований, использование педагогических и технических средств контроля результатов выполнения физических упражнений способствуют установлению связи эмоций и потребностей на различных уровнях психологических проявлений: от воздействия раздражителей на ощущения организма и проявления эмоций до активации различных видов деятельности индивидуума.

Для развития социально - психологических качеств личности дошкольников могут быть использованы средства физической культуры.

Благоприятные условия для качественного физического и эмоционального развития личности дошкольника создаются во время занятий по физической культуре, где дети получают положительные эмоции во время двигательной деятельности, а также получают радость коллективного взаимодействия во время соревновательной деятельности. Социально-психологические качества личности воспитываются в ходе преодоления детьми различных препятствий (внутренних и внешних), которые проявляются в основном в соревновательной деятельности, но могут проявляться и во время занятий в тренировочных условиях, если они связаны

с изучением новых движений, выходом детей на новый, более высокий уровень развития физических качеств.

На проявление ребенком желаний двигаться и на его эмоциональное состояние значительное воздействие оказывает окружающая обстановка во время игры. Это – специальный спортивный инвентарь, наглядные элементы (плакаты, баннеры). Ребенок, который погружается в комфортную обстановку, на более высоком уровне и эмоциональном подъеме старается выполнить упражнение.

Таким образом, можно сделать вывод, что важнейшим результатом применения спортивных игр будет являться воспитание эмоционально-волевых свойств личности (настойчивости, решительности, воле к победе, уверенности в собственных силах). Спортивные игры способствуют совершенствованию эмоционально-волевых качеств, так как в этих играх наиболее ярко выражена борьба за результат.

Список литературы

1. Адашкявичене Э.И. Спортивные игры и упражнения в детском саду [Текст]/ Э.И. Адашкявичене. – М.: Просвещение, 1992. – 160 с.
2. Махинова О.В. Эмоции в жизни человека. Значение спорта в воспитании чувств и эмоций[Текст]/ О.В. Махинова, И.Е.Мяснева, Д.А. Повалюхина //Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 8-2.
3. Сабуркина О.А. Методика использования спортивных игр в физическом воспитании детей дошкольного возраста. [Текст] / О.А. Сабуркина, М.А. Вершинин, Н.В. Финогенова //Фундаментальные исследования. - 2015.-№2.
4. Усаков В.И. Педагогический контроль в физическом воспитании дошкольников: Учебное пособие[Текст]/ В.И. Усаков. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2011. – 84 с.
5. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.

ИЗУЧЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Вовремя сформированные представления о пространстве и о времени является чрезвычайно важным аспектом интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста, потому что данные представления играют большую роль для определения успеха ребенка во многих разновидностях деятельности. Доказано, что для того, чтобы в полной мере овладеть письмом, ребёнку нужно точно и без ошибок видоизменять порядок звуковых комплексов во времени в последовательность графических знаков в пространстве. Следовательно, пространственные и временные аспекты восприятия и воспроизведения речи должны быть в связке друг с другом. Исходя из этого можно утверждать, что пространственно-временные представления являются комплексным образованием. Нюансами проблем сформированности у дошкольников представлений данных математических категорий находили различное отражение во многих трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов. В некоторых работах приоритет делался на развитие у дошкольников пространственных представлений, в других – на развитие временных представлений [1].

Трудности ориентировки людей во времени и пространстве достаточно разнообразны. Они включают в себя как представления о размерах, форме предметов, так и способность отличать расположения предметов в пространстве, понимать разнообразные пространственные отношения. Пространственные представления, хотя и образуются на раннем этапе развития, являются во много раз более трудным процессом, чем способность различать свойства предмета. В образовании у людей пространственных представлений и методов ориентировки в пространстве участвует множество анализаторов – осязательный, обонятельный зрительный, кинестетический, слуховой [2].

Формирование пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста детально представлено в научных работах Л.С. Выготского, А.Н. Леушиной, А.А. Люблинской, Т.Н. Мусейбовой, Т.Д. Рихтерман и др. Данные ученые разрабатывали такие подходы к изучению данной проблемы, как характерные особенности представлений дошкольников о пространстве и времени, их персональное развитие, уникальность восприятия пространства и времени, познавательные функции, обусловленные восприятием пространства и времени, значимость сенсорного опыта в восприятии пространства и времени. Исследователи описывали данный вопрос по направлениям: формирование совокупности знаний о

пространстве и времени, значимость дидактических игр и занятий в создании пространственно-временных отношений, взаимосвязь речевой деятельности ребенка и осознания пространственно-временных сведений, условия обучения в дошкольных образовательных учреждениях, увеличивающую результативность развития пространственно-временных представлений [4].

Система пространственных и пространственно-временных представлений ребенка, как одно из звеньев психической деятельности, начинает свое формирование в раннем возрасте.

Целью исследования было изучить пространственно-временные представления у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи в рамках проводимого нами исследования рассматривается как искажение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с разнообразными речевыми расстройствами вследствие ошибочного восприятия и произношения фонем. К данной группе относятся дети с нормальным слухом и интеллектом [3].

Исследование проведено на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения Детский сад № 261 г. Уфы. В качестве экспериментальной группы было отобрано 10 испытуемых из логопедического пункта дошкольного детского сада с фонетико-фонематическим недоразвитием в возрасте 6-7 лет.

Данное исследование включало три этапа: организационный, эмпирический, аналитико-синтетический.

На первом этапе исследования изучалась медико-педагогическая документация, проводились консультации с воспитателями и родителями, активное и пассивное наблюдение за детьми в ходе дидактических игр, отбор методик.

На втором этапе исследования было проведено изучение пространственных и временных представлений у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы при помощи подобранных методик.

Для организации эмпирического этапа исследования были выбраны следующие методики О.Б. Иншаковой и А.М. Колесниковой на обследование пространственных и временных представлений.

Из анализа данных можно сделать следующие выводы: понимание предлогов у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи находится на среднем уровне. Дети допускали ошибки, обращались за помощью к взрослому. Двое из обследованных детей испытывали особые затруднения при выполнении заданий и даже при получении правильного образца, всё равно допускали ошибки. У детей имеются трудности в употреблении предлогов: путают предлоги, неправильно их употребляют, искажают ответы. Можно отметить недостаточный уровень ориентировки в схеме собственного тела. Часто дети допускали ошибки при выполнении задания «Левой рукой дотронься до правой ноги», путали право – лево, затем

корректировали свои действия. Дошкольники ориентируются в «схеме тела» человека стоящего, напротив – с ошибками, детям часто требовалась помощь со стороны экспериментатора. Ориентировка на листе бумаги у большинства детей недостаточно сформирована. Практически все дети допустили большое количество ошибок при ориентировке на листе бумаги, перевернутом на 180 градусов – этот блок вопросов оказался самым сложным для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи продемонстрировали средний (шестеро из наших обследованных детей) и низкий (двое детей) уровень развития пространственной ориентировки. Детям неоднократно требовалось повторять инструкцию, объяснять суть задания. Из-за этого обследование проводилось гораздо дольше, от чего дети уставали, у троих детей отмечалась невнимательность при выполнении заданий. Требовалось время и на то, чтобы ребенок мог определить и объяснить, что на картинке нарисовано, куда нужно положить руку, куда перевести стрелку.

Полученные данные позволяют охарактеризовать в целом недостаточную сформированность пространственных представлений в той или иной степени у всех детей, принимавших участие в обследовании.

Проанализировав данные по сформированности временных представлений, можно сделать следующие выводы: у детей экспериментальной группы представления о частях суток приближено к норме, 7 детей выполнили задания самостоятельно и только 3 ребенка выполнили задания с ошибками, используя помощь взрослого. Зафиксирован средний уровень знаний у детей о представлении понятий «вчера», «сегодня», «завтра» – дети не всегда могли в нужной эту последовательности. Два ребенка выполнили задания самостоятельно, 8 детей допустили менее 4-х ошибок.

У многих детей есть пробелы в знаниях о месяцах. Как правило, дошкольники могут назвать некоторые месяцы, однако выстроить их в нужной последовательности без подсказки не могут. Эти дети также не всегда могли в нужной последовательности назвать времена года. При получении правильного образца, они не делали перенос на аналогичное задание. Ошибки были в основном при названии отдельно весенних и осенних месяцев, также большие трудности были при названии последнего месяца весны, что бывает до и после сентября и т. п. Достаточно большой пробел в знании дней недели - требовалась помощь со стороны взрослого (она заключалась в том, чтобы детям подсказывать начало слов, чтобы они правильно назвали день). Во время исследования представлений детей о мерах времени на часах 9 детей испытывали трудности даже при получении помощи экспериментатора и образца выполнения задания; на некоторые задания дети не смогли ответить на вопрос: «Скажи, что эта стрелка показывает?», «Сколько сейчас времени на часах». Двое детей не смогли справиться и с половиной заданий, некоторые задания отказывались выполнять, ссылаясь на усталость.

Таким образом, результаты показали, что у двоих детей временные представления сформированы на высоком уровне; на среднем уровне у шести детей; на низком – у двоих детей. В большинстве своём дети правильно понимали и выполняли инструкцию, но нередко экспериментатору приходилось оказывать стимулирующую помощь.

Результаты проведенного теоретико-экспериментального исследования по изучению особенностей развития пространственно-временных представлений у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и определение основных направлений коррекционной работы позволяют сформулировать следующие выводы. Установлено, что дети дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи отстают по уровню сформированности пространственно-временных представлений от своих сверстников.

Определены специфические трудности, сдерживающие развитие навыка пространства и времени у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи: недостаточно сформированы представления о времени (части суток; «вчера», «сегодня», «завтра»; времена года; месяца; дни недели; меры времени на часах). Недостаточно сформированы представления о пространстве (понимание и употребление предлогов; ориентировка в схеме собственного тела, тела человека, стоящего напротив; ориентировка на листе бумаги).

Таким образом, результаты изучения психолого-педагогической литературы по теме исследования и итоги экспериментальной работы позволили нам подтвердить выдвинутую гипотезу о том, что у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи имеются особенности формирования пространственно-временных представлений. Проведенное исследование свидетельствует о том, что дошкольники с фонетико-фонематическим недоразвитием речи обладают в большей степени низким и средним уровнем развития пространственно-временных представлений и необходима коррекционная работа по формированию этих представлений.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Проблемы восприятия пространства и пространственных отношений [Текст] / Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов. – М.: Просвещение, 2004. – 197 с.
2. Башаева Т.В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук / Т.В. Башаева. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 240 с.
3. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений [Текст] / Под ред. Л. С. Волковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 703 с.
4. Рихтерман Т. Д. Формирование представлений о времени у дошкольного возраста [Текст] / Т. Д. Рихтерман. – М.: Просвещение, 1991. – 48 с.

УДК 376.37

*Гаврилова Е.П., студент
Е.Р. Мустаева, к.п.н., доцент
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

СОСТОЯНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКАМИ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Самым важным этапом в развитии ребенка является дошкольный возраст, который в значительной мере определяет все последующее его развитие. На протяжении этого периода идет интенсивное становление и созревание всех функциональных систем организма, совершенствуется нервная система и развиваются такие психические функции, как речь, внимание, восприятие, память, мышление и воображение.

Однако, на протяжении дошкольного возраста встречаются дети с нарушениями развития, а в частности дети с общим недоразвитием речи. Ряд ученых, а именно Л.С. Волкова [1], Н.С. Жукова [2], Р.Е. Левина [4], Е.М. Мастюкова [2], В.К. Орфинская [5], Т.Б. Филичева [6], Г.В. Чиркина [7], Д.Б. Эльконин [8] и другие указывают на особенности в развитии произносительной стороны речи, фонематических процессов, лексики, грамматики и высказываний в целом, что не соответствует возрастной норме детей-сверстников. Несвоевременное развитие фонетико-фонематической стороны речи в свою очередь препятствует формированию навыков звукового анализа и синтеза, что отражается в школьном возрасте на успеваемости ребенка, тормозит развитие навыков письма и чтения.

Соответственно, целью нашего исследования явилось выявление особенностей сформированности навыков звукового анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Мы предполагаем, что сформированность навыков звукового анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня может быть выявлена в ходе комплексного обследования, направленного на изучение звукопроизношения и фонематических процессов – фонематического слуха, фонематического восприятия.

В задачи исследования входило изучение специальной литературы по проблеме исследования, анализ онтогенетических данных по развитию предпосылок к овладению навыками звукового анализа слов в дошкольном возрасте, отбор эффективных методов диагностики нарушений навыков звукового анализа у детей с общим недоразвитием речи III уровня, анализ и интерпретация полученных экспериментальных данных.

В качестве теоретико-методологической основы исследования выступили: положение о механизмах восприятия речи (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, В.Б. Касевич, Л.А. Чистович); положение о функциях фонетико-фонематической системы (В.К. Орфинская); концепция о возрастных этапах, закономерностях и условиях речевого развития (А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин); положения о закономерностях и о последовательности процесса восприятия детьми звуков речи (В.И. Бельтюков, А.Н. Гвоздев и М.Е. Хватцев); учение о взаимосвязи мышления и речи (Л.С. Выготский).

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения Детский сад № 197 городского округа город Уфа Республики Башкортостан с 23 сентября по 20 октября 2019 года. В эксперименте принимали участие дети подготовительной к школе логопедической группы с заключением психолого-медико-педагогической комиссии «общее недоразвитие речи III уровня».

Исследование проходило по следующим этапам:

I этап – изучение медико-педагогической документации;

II этап – обследование навыков звукового анализа по методике О.Б. Иншаковой [3], предполагающее дополнительное изучение фонематического слуха и восприятия, звукопроизношения.

В процессе исследования у детей данной экспериментальной группы не были выявлены нарушения фонематического слуха.

Результаты исследования фонематического восприятия показали, что Розалия получила самый высокий балл за выполнение этого задания из всей экспериментальной группы. Она не дифференцирует такие звуки, как звук [р] и звук [л] на уровне звуков, слогов, слов. Выполняя различение звука [р'] на уровне слов, она не выделила данный звук. Костя при выделении звука [ш] и звука [с] на слух хлопал на звуки, слоги и слова, в которых есть оба этих звука. Аналогичная ситуация была и со звуками [ж] и [з]. При дифференциации звука [л] от других звуков он не выделял слова, в которых есть заданный звук. Рамзан не дифференцировал на уровне слов звуки [с], [с'] и [ц]. При выполнении задания на выделение звука [ч], слогов и слов с этим звуком он хлопал на звуки [с], [ц], слоги и слова со звуками [с] и [ц], не дифференцируя эти звуки. При дифференциации звука [л] и звука [р] от других звуков Рамзан не выделял слова, в которых заданный звук находится в конце слова. Слова со звуком [р] не дифференцировал от слов без заданного звука. Рустам, выделяя звук [с], вместе с заданным звуком выделял звук [ч] и звук [щ], слоги и слова с этими звуками. При дифференциации звука [ц], выделял не только слова со звуком [ц], но и слова в которых был звук [ч]. При выделении звука [л'], он выделял его из звукового ряда, выделял слоги со звуком [л'], однако слова со звуком [л'] выделил не все, пропустил слова, в которых звук [л'] стоит в середине слова. У Рустама нарушена дифференциация звука [р] от звука [р'] на уровне слогов и слов.

Амир на уровне звуков, слогов и слов не дифференцирует звуки [с], [с'] и [ц]. В заданиях на выделение звука [щ] в словах он не хлопнул ни на одно слово с заданным звуком. Выделяя звук [р], ребенок не отличал его от звука [р'], хлопал на слоги и слова, в которых есть оба этих звука.

Арсен не различает [с] и [ц] на уровне звуков, слогов и слов. Он не разграничивает звуки разных фонетических групп, а именно [з] и [ж] на уровне звуков, слогов и слов. У него нарушена также дифференциация [с'] и [щ] на уровне звуков, слогов и слов. При различении звука [щ] Арсен не хлопнул ни на одно из слов с заданным звуком. У ребенка нарушена дифференциация [р] и [р'] на уровне звуков, слогов и слов. У Тамирлана нарушена дифференциация на уровне слов таких звуков, как звук [с], [с'] и

[ц], также нарушена дифференциация звуков [ш], [ж], [щ] на уровне слов. При выполнении задания на выделение звука [р], он хлопал не только на звук [р], на слоги и слова с этим звуком, но еще и на звук [р'], слоги и слова со звуком [р']. У Амалии нарушена дифференциация трех фонетических групп: при различении звуков [с] и [с'] не хлопнула ни на один слог, ни на одно слово, в котором есть заданные звуки [с] или [с']. Выполняя различение звуков [з] и [з'] она не разграничила слова с заданным звуком от слов без заданного звука. Задание на выделение звука [ц] ей выполнить не удалось. Она также не дифференцировала слова со звуком [ш] от слов без заданного звука. На уровне слогов и слов Амалия не выделяла шипящие звуки [ж], [щ] и звук [ч]. Не различала звуки [л] и [р] на уровне слов, не выделяла звук [л] на уровне слогов и слов и не выделяла [р'] на уровне звуков, слогов и слов. Анна не дифференцировала слова, в начале которых есть звук [с'], от слов, в начале которых есть звук [с]. Не хлопала на слова, в которых звук [ц] стоит в конце слова, также при дифференциации звука [р] она хлопала как на слоги и слова со звуком [р], так и со звуком [р']. У Камиля нарушена дифференциация [с] и [ц] на уровне звуков, слогов и слов.

Результаты исследования звукопроизношения показали, что у двоих детей из экспериментальной группы нарушено произношение группы свистящих звуков. Амалия смягчает звук [с], звук [з] и звук [ц], а в речи у Камиля отсутствует звук [с] и звук [ц]. У четырех детей нарушены шипящие звуки. Костя заменяет звук [ш] на звук [с], а звук [ж] на звук [з]. Рустам заменяет звук [ч] и звук [щ] на звук [с]. Арсен заменяет звук [ш] на звук [с], звук [ж] на звук [з], а звуки [ч] и [щ] на звук [с']. Амалия при произношении звука [ш] и звука [ж] смягчает их. У большинства детей экспериментальной группы (8 дошкольников) нарушено произношение сонорных звуков. У Розалии, Рамзана и Арсена звуки [р] и [р'] отсутствуют в речи. Костя и Амалия заменяют звук [л] на звук [у]. Звуки [л] и [р] Рустам заменяет на звук [в], а мягкие звуки [л'] и [р'] на звук [j]. У Амира выявлено искажение звуков [р] и [р']. У Тамирлана в речи отсутствует звук [р]. Анна заменяет звуки [р] и [р'] на звук [j].

Результаты исследования звукового анализа показали, что ни один ребенок из экспериментальной группы не смог выполнить звуковой анализ двусложного слова. Большая часть детей при анализе двусложного слова пропускала какой-либо звук. Один ребенок из экспериментальной группы не выполнил звуковой анализ звукосочетания, анализ обратного и прямого слога, звуковой анализ односложного и двусложного слова, получив за выполнение задания 0 баллов.

Розалия, Костя и Анна показали самые высокие баллы. Они же набрали большее количество баллов при обследовании фонематического восприятия. В речи детей, в то же время, нарушено не больше трех звуков. Дети не выполнили анализ только двусложного слова. Рустам, Амир, Арсен, Тамирлан и Камиль набрали от 4 до 3,3 баллов. Они правильно выполнили звуковой анализ звукосочетания, обратного слога. Тамирлан выполнил звуковой анализ прямого слога, а Амир и Арсен правильно выполнили

звуковой анализ еще и односложного слова. Рамзан и Амалия набрали самое меньшее количество баллов из всей экспериментальной группы. У детей нарушено фонематическое восприятие трех фонетических групп. При выполнении звукового анализа Рамзан не выполнил анализ ни звукосочетания, ни слогов, ни слов, а Амалия выполнила звуковой анализ только звукосочетания.

Таким образом, результаты обследования показали, что у всех детей сформирован фонематический слух, но у большинства недостаточно сформировано фонематическое восприятие, что тормозит развитие звукопроизношения и развитие навыка звукового анализа. Это определяет ведущий компонент в структуре данного дефекта и направление содержания логопедической работы.

Список литературы

1. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 703 с.
2. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2011. – 288 с.
3. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда [Текст] / О.Б. Иншакова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008 - 279 с.
4. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений [Текст] / Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 2008. – 348 с.
5. Орфинская В.К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте [Текст] / В.К. Орфинская // Тр. ЛГИПИ им. А.И. Герцена, 1946, Т. 3. – 44 с.
6. Филичева Т.Б. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Профессиональное образование, 1993 – 232 с.
7. Филичева Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
8. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1958. – 215 с.

УДК 376.37

*Гизатуллина А.М., бакалавр
Мустаева Е.Р., к.п.н., доцент*

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК К ТВОРЧЕСКОМУ РАССКАЗЫВАНИЮ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным в плане развития ребенка. За период дошкольного детства у ребенка происходит развитие физических, умственных качеств, в частности, активно развивается речь. Именно развитие речи представляется важнейшей задачей дошкольного обучения и воспитания, поскольку речь несет в себе очень важные функции для социализации, взаимодействия с окружающим миром, в частности, коммуникативную функцию. Именно поэтому для успешного вхождения в

дальнейшем в социальную среду ребенку нужно обладать хорошим уровнем развития речи. Однако у некоторых детей в дошкольном возрасте имеется недоразвитие всех сторон речи: лексико-грамматической, произносительной, связной речи.

Исследованием связной речи детей с нормальным речевым развитием занимались Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин, Е.И. Тихеева [5]. Исследованием связной речи детей с общим недоразвитием речи занимались В.П. Глухов, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, которые отмечали актуальность своевременного ее формирования, т. к. ее недоразвитие может отразиться на дальнейшем обучении в школе в виде специфических нарушений письма [4].

Соответственно, целью нашего исследования явилось изучение и выявление особенностей связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень). Мы предположили, что выявление особенностей связной монологической речи будет эффективным при условии комплексного обследования навыков самостоятельного высказывания на уровне фразы и на уровне текста.

В задачи исследования входило изучение специальной литературы, изучение онтогенеза формирования связной речи у детей в дошкольном возрасте, отбор эффективных методов и приемов диагностики состояния связной речи, анализ и интерпретация полученных результатов.

В качестве теоретико-методологической основы исследования выступили: культурно-историческая теория Л.С. Выготского, теория системного развития нормальной детской речи А.Н. Гвоздева, работы Р.Е. Левиной по классификации нарушений речи и речевого развития.

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения Детский сад № 197 городского округа город Уфа Республики Башкортостан с 23 сентября по 20 октября 2019 года. В эксперименте принимали участие дети подготовительной к школе логопедической группы с заключением психолого-медико-педагогической комиссии «общее недоразвитие речи III уровня».

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что многие исследователи занимались изучением связной речи в двух основных ее формах: монологической и диалогической, которые сосуществуют по законам логики и грамматики. Монологическая речь более сложная форма речи, чем диалог. Основные ее характеристики – односторонний характер высказывания, связанность, наличие заданности, предварительного обдумывания.

Проанализировав данные онтогенеза, мы пришли к выводу, что в старшем дошкольном возрасте связная речь уже достаточно хорошо развита. Так, дети активно участвуют в беседе, достаточно полно и точно формулируют мысли, используют в речи сложные предложения, владеют навыками пересказа и рассказа по сюжетной картинке. Однако, некоторые из этих умений еще неустойчивы.

Однако у детей с общим недоразвитием речи (III уровень) отмечается наличие фразовой распространенной речи с элементами аграмматизма. Встречаются также отдельные недостатки фонетики и лексики. Помимо этого, наблюдаются трудности в построении предложений с причинно-следственной связью, ошибки в словоизменении и словообразовании, что, в свою очередь, приводит к трудностям последовательного изложения своих мыслей при пересказе, составлении рассказа-описания и творческих рассказов. Это подтверждает необходимость изучения с целью последующей коррекции связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

Обследование связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) было проведено при помощи следующих методик: методика обследования связной речи В.П. Глухова [2], методика обследования связной речи В.К. Воробьевой [1], методика обследования связной речи Р.И. Лалаевой [3].

Задания предъявлялись в следующих направлениях:

1. Изучение навыков самостоятельного высказывания на уровне фразы.
2. Изучение навыков самостоятельного рассказывания на уровне текста:

- 2.1. Понимание текста как смысловой единицы.

- 2.2. Продуцирование собственного текста.

Проведем качественный анализ выполнения *детьми заданий на составление фразы*. Все дети поняли инструкцию и сразу приступили к выполнению задания. Три ребенка набрали максимальное количество баллов, задание не вызвало у них затруднений. В основном дети показали средний результат: при составлении 1-2 предложений им требовались вспомогательные вопросы. Один ребенок на контакт шел неохотно. После предъявления инструкции молчал, отвечал односложно. Почти по каждой картинке приходилось задавать дополнительные вопросы. По некоторым картинкам он даже со вспомогательными вопросами предложения не составил.

Результаты задания *на составление предложения по трем картинкам, связанным тематически*, показали, что у всех детей возникли некоторые трудности при его выполнении. Только один ребенок из группы сразу составил предложение, включающее все три требуемых слова. В большинстве случаев дети при составлении предложения пропускали одно из предложенных слов, что требовало вспомогательных вопросов. Два ребенка не смогли составить предложения даже с помощью.

Исследование у дошкольников с общим недоразвитием речи ориентировки в признаках связной речи показало, что дети недостаточно ориентируются в признаках связной речи. Два ребенка после прочтения каждой из серий молчали, не дав никакого ответа, игнорировали вспомогательные вопросы. Некоторые дети давали правильные ответы в одной – двух сериях, однако, как правило, это было обусловлено «попаданием в цель наугад», что было видно по ответам детей, т. к. при просьбе обосновать свой выбор (как правильный, так и неправильный) дети

чаще давали такие ответы, как «Не знаю, почему», «Потому он (речевой образец) дольше». Только у одного ребенка, набравшего максимальное количество баллов в группе (9 из 12), наблюдалось относительно осмысленное объяснение своего выбора.

Диагностика навыков составления внутренней программы и рассказа по серии сюжетных картинок без предварительной отработки показала следующее: только 3 ребенка из 10 смогли расположить картинки в правильной последовательности. Однако, несмотря на это дети показали неплохие результаты при составлении рассказа. За уровень семантической оценки текста 4 ребенка из группы набрали максимальное количество баллов, 4 ребенка показали уровень выше среднего. Несколько хуже обстоят дела с языковым оформлением текста: 6 детей показали средний уровень, 2 ребенка – выше среднего и 1 – высокий уровень. Один ребенок отказался выполнять задание, ребенок замкнулся и не хотел отвечать на вопросы. Такие низкие показатели обусловлены трудностями конструирования фразы и трудностями грамматического оформления высказывания.

Опишем результаты исследования по *выявлению навыков продолжения рассказа по прочитанному зачину*. Ни один ребенок экспериментальной группы не набрал максимальное количество баллов. В основном дети показали средний и низкие результаты. Это значит, что дети или передавали замысел в форме мысли, направленной на согласовании начала и конца рассказа, используя при этом только простые распространённые предложения, или продолжение рассказа состоит только из одной фразы, являющейся грамматической основой предложения. Так, на просьбу экспериментатора продолжить рассказ, дети давали следующие ответы: «Миша испугался, убежал», «Миша побежал», «Съел его», «... волк съел». Два ребенка не смогли составить продолжение рассказа: молчали и не отвечали на вспомогательные вопросы.

Таким образом, сформированность связной речи у детей в данной группе недостаточная, что наглядно продемонстрировано в рис. 1.

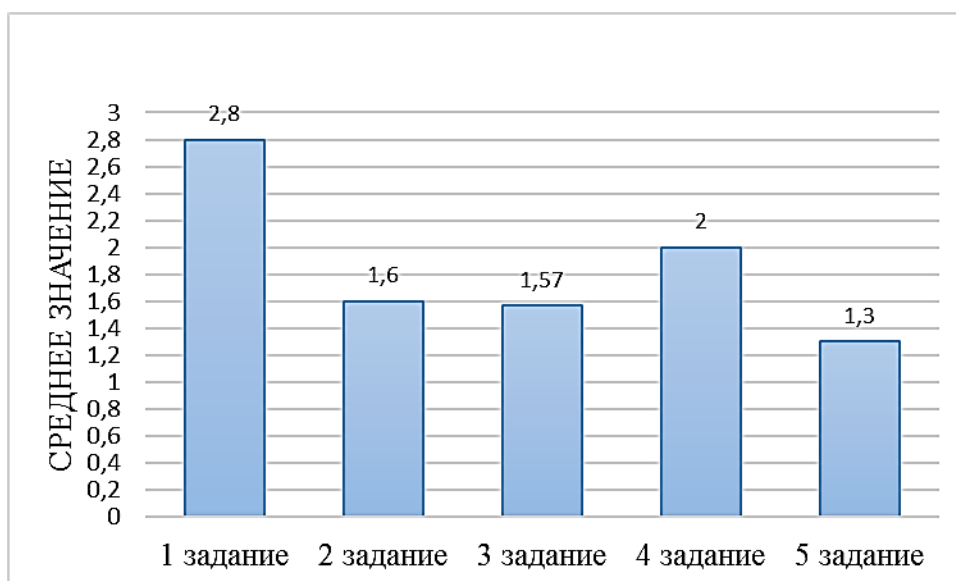


Рис. 1. Средние баллы по методикам обследования состояния связной монологической речи детей с ОНР старшего дошкольного возраста.

Примечание: 1 задание - Методика обследования связной речи Глухова В.П. (1-ое задание); 2 задание - Методика обследования связной речи Глухова В.П. (2-ое задание); 3 задание - Методика обследования связной речи В.К. Воробьевой (4 серия), 4 задание - Методика обследования связной речи Р.И. Лалаевой; 5 задание; Методика обследования связной речи В.К. Воробьевой (3 серия).

Из диаграммы видно, что дети лучше всего справились с первым заданием (составление предложений по картинкам-действиям). Это говорит о том, что навыки структурирования связных развернутых фраз у детей сформированы лучше, чем связная монологическая речь на уровне рассказа. Однако, эти средние показатели также снижены по сравнению максимально возможными средними баллами. Во втором задании (составление предложения по трем картинкам, связанным тематически) дети показали более низкие результаты, что позволяет сделать вывод, что детям довольно сложно изложить свою мысль, правильно структурируя при этом предложение, одновременно удерживая в памяти несколько слов-стимулов. По методике обследования связной речи Р.И. Лалаевой результаты детей с общим недоразвитием речи в 2 раза ниже максимально возможного среднего значения по данному заданию. Однако, если сравнивать результат по данной методике и результаты, полученные в ходе проведения других методик, то в целом результаты неплохие. Это можно объяснить тем, что в этом задании помимо языковой организации текста, также оценивалась и семантическая организация текста, включающая употребление смысловых звеньев в правильной последовательности, которая у детей данной группы находится на достаточно высоком уровне. Поэтому, в целом по методике, дети показали неплохие результаты. Наибольшие затруднения вызвали у детей задания из методики обследования связной речи В.К. Воробьевой. По результатам выполнения детьми задания 3 видно, что ориентировка в признаках связного высказывания находится на низком уровне. В целом, наблюдается неполное понимание того, почему тот или иной отрывок может являться рассказом. При выполнении данного задания дети часто выбирали правильные ответы, однако не могли дать четкого, полного обоснования своего выбора. Это создавало впечатление, что дети выбирают ответ наугад, не ориентируясь в признаках текста. Трудности у детей также вызвало задание, в котором нужно было придумать продолжение рассказа по прочитанному зачину. Это может быть связано с тем, что у детей помимо ограниченного объема словаря, имеются особенности воображения, что также наблюдается при общем недоразвитии речи. Таким образом, детям было сложно не только выразить свою мысль в виде законченных логически структурированных предложений и организовать эти предложения в один связный текст, но и придумать само возможное продолжение.

Это определяет ведущий компонент в структуре данного дефекта и, соответственно, направления логопедической работы – развитие связной монологической речи.

Список литературы

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие [Текст] / В.К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. [Текст] / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2002. – 144 с.
3. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: учебно-методическое пособие [Текст] / Р.И. Лалаева. – Санкт-Петербург: Наука-Питер, 2006 (обл. 2005). – 102 с.
4. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений [Текст] / под ред. Л. С. Волковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 680 с.
5. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. [Текст] / Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.

УДК 373.25

*Дубова О.И., учитель-дефектолог
РФ, г. Ишимбай, МБДОУ д/с №21 «Солнышко»
компенсирующего вида*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КОНДУКТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В ДЕТСКОМ САДУ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Современное специальное дошкольное образование – это не только подготовка к обучению в школе, но и подготовка к жизни в современном обществе, где каждый ребенок нуждается в определенном психологическом «резерве прочности». Ребенок с детским церебральным параличом – это, прежде всего, индивидуум, чьи действительные психологические проблемы мало отличаются от тех, которые бывают у каждого из нас. Однако, детский церебральный паралич привносит в эти проблемы специфический колорит – ребенок берет на себя ответственность за все неудачи, и если поддаться этой иллюзии, то можно уйти в исключительный мир «особых» людей. Очень многое в развитии таких детей находится в руках педагогов, родителей, близкого окружения. С раннего детства мы можем способствовать формировать такого болезненного взгляда на мир и свое состояние или способствовать формированию у ребенка позиции активной и самодостаточной личности. Именно в этом основное содержание специальной педагогики [6].

Главное достижение в работе с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата – одновременное стимулирование двигательной и интеллектуальной активности в рамках уникального процесса, который широко используется в кондуктивной педагогике.

Кондуктивная педагогика – это всемирно известная система, изучающая теорию и практику развития, воспитания и обучения детей с церебральным параличом. Она предполагает, что любой ребенок с

ограниченными двигательными навыками способен развиваться и выискивать возможности, заложенные в нем.

Создатель метода – венгерский педагог и врач Андраш Петё, профессор кафедры двигательной терапии Медуниверситета. А. Петё обладал обширными знаниями в области ортопедии, психиатрии, неврологии и реабилитации, которые широко применял в своей деятельности. Свою методику он публиковал в статьях медицинских изданий, где были изложены основные тезисы кондуктивной педагогики. Автор методики пришел к выводу, что нарушение двигательных функций у детей нуждается как в медицинской, так и в педагогической коррекции. Ребенка с нарушениями можно научить движению – таков принцип кондуктивной педагогики. Основные цели кондуктивной педагогики – целостный и индивидуальный подход к ребенку, развитие его способностей, формирование личностных качеств и успешная социализация. В ходе достижения этих целей А. Петё делает упор на характерную высокую пластичность детского мозга [3].

На наш взгляд, кондуктивная педагогика является одним из современных и высокоэффективных направлений реабилитации детей с отклонениями в развитии. Специалисты дошкольного образовательного учреждения на протяжении нескольких лет широко используют элементы кондуктивной педагогики в совместной деятельности с детьми. Педагог способствует преодолению двигательной, речевой и психической недостаточности путем развития задержанных и коррекции нарушенных функций у ребенка с детским церебральным параличом, формирует активное осознание производимого движения, постоянно закрепляемое речью, обеспечивает тесное сотрудничество с педагогами дошкольного образовательного учреждения и родителями – законными представителями [4].

Коррекционно-развивающая работа учителя-дефектолога с дошкольниками, имеющими детский церебральный паралич, включает в себя следующие этапы:

- создание методического обеспечения и условий для коррекционно-развивающей деятельности с воспитанниками,
- изучение особенностей двигательных нарушений и речевого развития воспитанников с детским церебральным параличом,
- разработка целесообразных двигательных комплексов со словесными указаниями, подражательными и пассивными движениями [5].

Работа проводится с помощью двигательного и речевого воздействия на ребенка при выполнении специальных комплексов упражнений, которые повторяются систематично, каждодневно. Преследуемая при этом цель заключается в способности воспитанников адаптироваться и самостоятельно удовлетворять свои потребности. Для этого на начальном этапе необходимо сформировать у ребенка подсознательное построение двигательного стереотипа, а затем организованный двигательный акт переходит в сферу сознания и в конечном итоге автоматизируется.

Важное значение при выполнении двигательных упражнений принимает четкая речевая инструкция педагога, проговаривание каждого действия и сопровождение движений художественным словом, что необходимо для развития у детей целенаправленности действий, создания положительного эмоционального настроя, улучшения понимания обращенной речи, обогащения и активизации словаря [7]. После занятий у ребенка улучшается речь, внимание, происходит коррекция психических и двигательных нарушений, ребенок приобретает уверенность в своих возможностях.

Все игровые занятия и упражнения должны соответствовать уровню интеллектуальных и двигательных возможностей воспитанников. Ребенок теряет к деятельности всякий интерес и приобретает неуверенность, если понимает, что он не справится с заданием. В связи с этим, для облегчения задачи педагог разбирает упражнение на элементы и предлагает ребенку выполнять их поочередно.

Примеры используемых игр и упражнений представлены в пособии А.В. Гришвиной «Игры-занятия с детьми раннего возраста с нарушениями умственного и речевого развития». Двигательные упражнения обязательно сопровождаются проговариванием каждого действия художественным словом [2].

Упражнение 1

Ребенок с детским церебральным параличом находится в опоре для сидения, на полу перед ним маленький мяч, который издает звук при надавливании на него. Ребенок совместно с педагогом проговаривает слова и выполняет движения:

На поляне два жука (*произносит слова*)

Танцевали гопака:

Правой ножкой – топ-топ, (*наступает правой ногой на мячик так, чтобы мяч зазвучал*)

Левой ножкой – топ-топ, (*наступает левой ногой на мячик так, чтобы мяч зазвучал*)

Руки вверх, вверх, вверх! (*поднимает руки вверх*)

Кто поднимет выше всех?

Упражнение 2

Ребенок стоит, спина прямая, руки на поясе, перед ним на полу поролоновая палочка. Воспитанник плавно и медленно поднимает то правую, то левую ногу, согнутую в колене, и также плавно опускает, наступая на палочку. Во время выполнения упражнения следить за прямым положением спины:

Аист, аист длинноногий,

Покажи домой дорогу.

Топаю правою ногой,

Топаю левою ногой,

Снова — правою ногой,

Снова — левою ногой.

И тогда придешь домой.

Упражнение 3

Ребенок сидит в опоре для сидения или стоит, в руках маленький мяч со звуковым эффектом. Ребенок перекладывает мяч из руки в руку, нажимает на него, выполняет движения в соответствии с текстом:

Раз, два — стоит ракета.

Три, четыре — самолёт.

Раз, два — хлопок в ладоши,

А потом на каждый счёт.

Раз, два, три, четыре —

Руки выше, плечи шире.

Раз, два, три, четыре —

И на месте походили.

Таким образом, ребенок, услышав звук мяча, начинает понимать правильность выполнения задания, осознавать и чувствовать движения.

Педагог помогает ребенку выполнять двигательные комплексы путем словесных указаний, подражательных движений, коррекции пассивными движениями неправильных положений тела и конечностей ребенка и его движений, фиксирует внимание детей на наиболее удачных приемах самокоррекции, которые помогают овладеть тем или иным двигательным комплексом, закрепляет его повторением. Стимуляция развития движений происходит при максимальном осознании ребенком необходимости каждого двигательного комплекса.

Коррекционно-развивающую работу учитель-дефектолог проводит с использованием атрибутов, игрушек, материалов, а также с помощью специальных приспособлений. Упражнения не должны надоедать воспитанникам, поэтому необходимо придерживаться правил:

- менять тренажеры и атрибуты, максимально варьируя их использование не только в течение дня, но и еженедельно;
- повторять упражнения с детьми в дневной период;
- менять ритм и режим упражнений;
- включать в тренировку процессы туалета, одевания-раздевания, еды с помощью определенных приемов;
- использовать различные формы тренажа для прогулки;
- целенаправленно развивать мелкую моторику рук и, особенно, челюстно-лицевой области [3].

Итак, в результате проводимой коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями, учитель-дефектолог добивается таких достижений, как:

- минимизация двигательной, речевой и интеллектуальной недостаточности;
- развитие задержанных и коррекция нарушенных функций;

– последовательное развитие психических функций, обеспечивающих формирование и развитие речи ребенка с детским церебральным параличом.

При взаимодействии с педагогами повышается профессиональное мастерство, обеспечивается непрерывное взаимодействие всех участников образовательного процесса в течение пребывания ребенка в дошкольном образовательном учреждении. Педагог также консультирует родителей и привлекает их к сотрудничеству по формированию и развитию интеллектуальных и двигательных навыков детей с детским церебральным параличом. Большим достижением считаем, что родители наших воспитанников зачастую становятся единомышленниками и, следуя рекомендациям, совместно с педагогами помогают формировать и закреплять необходимые двигательные навыки у своих детей.

Список литературы

1. Астапов В.М. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: Хрестоматия [Текст] / В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2008. – 256 с.
2. Гришвина А.В. Игры-занятия с детьми раннего возраста с нарушениями умственного и речевого развития: Кн. для логопеда. Из опыта работы [Текст] / А.В. Гришвина, Е.А. Пузыревская, Е.В. Сочеванова. – М.: Просвещение, 1988. – 93 с.
3. Казакова Е. Кондуктивная педагогика – метод развития ребенка с церебральным параличом [Электронный ресурс] <https://dcpmama.ru/konduktivnaya-pedagogika-metod-razvitiya-rebenka-s-dcp.html> (дата обращения: 23.03.2020).
4. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. [Текст] / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 192 с.
5. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
6. Смирнова И. А. Специальное образование дошкольников с ДЦП. Учебно-методическое пособие [Текст] / И.А. Смирнова – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
7. Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: Учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов [Текст] / И.А. Смирнова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 320 с.

УДК 373.291

Еникеева А. Р. магистр

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Несмотря на большое количество исследований по проблеме подготовки детей к обучению грамоте в дошкольный период в отечественной дошкольной педагогике и логопедии, проблема исследования не теряет своей актуальности. На наш взгляд, проблема становится еще более актуальной в связи с изменениями психологических и социальных условий, в которых находится как ребёнок, так и воспитывающие его взрослые – родители и

педагоги. Отметим, что сложность обучения возникает как на психологическом уровне (необходимо сформировать правильное отношение к речи, осознание своей и чужой речи), так и на педагогическом (определить для ребенка понимание слова как единицы языка, объединяющей звучание и значение, помочь вслушиваться в родную речь и быть внимательным к словам и звукам).

От эффективности такой подготовки, по мнению Е.Е. Кравцовой, зависит успешность последующего обучения ребенка в школе. Подготовка к школе в детском саду включает две основные задачи:

- 1) развитие всех сторон личности ребенка в процессе физического, нравственного, умственного и эстетического воспитания;
- 2) специальная подготовка к усвоению тех школьных дисциплин, которые ребёнок будет изучать в школе [3].

В настоящее время, проблема подготовки ребенка к обучению грамоте в дошкольной педагогике и логопедии состоит в том, чтобы определиться со сроками такой подготовки (когда начинать такую подготовку), а также с целями и содержанием подготовки (с чего необходимо начинать обучение и для чего необходимо начинать подготовку к овладению грамотой в детском саду).

По нашему мнению, ответить на этот вопрос можно следующим образом. Во-первых, обучать детей грамоте в детском саду необходимо для того, чтобы ребенок умел оптимально использовать свои слуховое и зрительное восприятие для овладения, в частности, письмом и чтением и для усвоения учебной деятельности, в целом. Во-вторых, процесс подготовки к овладению грамотой в дошкольном возрасте необходим ребенку для того, чтобы он умел анализировать, выделять главные признаки речевого материала, имел общую ориентировку в звуковой системе языка.

Несформированность навыков чтения – неумение читать или медленное, побуквенное чтение – является серьезной проблемой при обучении ребенка в школе. Кроме того, по мнению Т.В. Ткаченко, семилетнему ребенку труднее овладеть чтением, чем шестилетнему [6]. В этой связи, выделяем еще одну проблему, которую необходимо учесть при подготовке к обучению грамоте: возрастные особенности ребенка.

Прежде чем начать читать, ребенок должен научиться выделять звуки в потоке речи, определять, из каких звуков состоят слова, описывать характеристики этих звуков (гласный или согласный, звонкий или глухой, мягкий или твердый), т. е. научиться проводить звуковой анализ слов.

Следует учитывать, что ребенок хоть и начинает практически пользоваться родным языком с раннего детства, однако не осознает тех способов, с помощью которых осуществляется его речь. По мнению Р.И. Лалаевой, С.В. Зориной, в возрасте от 2 до 5 лет детей интересуют занятия, направленные на формирование умения определять звуковую составляющую речи [4]. Этим интересом можно воспользоваться и ввести ребенка в мир звуков и таким образом привести его к чтению к шести годам:

использование звуковых «эффектов», записей разговоров на темы, интересующие ребенка, презентационных материалов с яркими картинками.

Немаловажным моментом для решения вопроса в пользу начала подготовки ребенка к овладению грамотой в дошкольный период является то, что в процессе развития связной речи дети начинают активно пользоваться различными типами связи слов внутри предложения, между предложениями и между частями высказывания, соблюдая при этом его структуру. Эти умения являются необходимой основой для осознанного подхода не только к анализу звукового и слогового состава слов, но и анализа предложений. Отметим, что дети иногда произносят правильно не все звуки языка или большинство звуков, не умеют применять интонационные средства выразительности (к примеру, выделять нужные слова в предложении, на которые необходимо обратить внимание собеседника), регулировать скорость и громкость речи в зависимости от характера речевой ситуации.

У детей в старшем дошкольном возрасте еще могут встречаться ошибки и в образовании разных грамматических форм – при образовании родительного падежа множественного числа имен существительных, недочеты в использовании разных способов словообразования, согласования разных частей речи, в частности, существительных и прилагательных [7].

У некоторых детей вызывает затруднения построение сложных логико-грамматических конструкций, проявляющиеся в неправильном соединении слов в предложениях, нарушении связей между предложениями в высказываниях. В старшем дошкольном возрасте детей в дошкольном образовательном учреждении продолжают знакомить со звуковой стороной слова и словесным составом предложения. Формирование у детей представления о том, что речь состоит из предложений, предложения из слов, слова из слогов и звуков, т. е. выработка осознанного отношения к речи, необходимо для подготовки дошкольников к усвоению школьной грамоты [1].

Несмотря на множество встречающихся проблем, многие ученые (Л.И. Божович Л.С. Выготский, А.П. Усова), методисты дошкольного воспитания (Е.И. Тихеева и Ю.И. Фаусек), сделали вывод: в детском саду подготовить ребенка к обучению грамоте вполне возможно и даже необходимо [5].

В 1956-1959 гг. А.И. Воскресенская на основе анализа результатов проведенного ею экспериментального исследования разработала методические указания к занятиям по обучению грамоте в детском саду. Данные занятия были направлены на овладение определенной системой знаний, которая будет являться основой для дальнейшего обучения. Дети, поступающие в первый класс, должны быть хорошо подготовлены к обучению грамоте: иметь развитый фонематический слух, хорошую устную речь, первоначальные навыки в составлении и анализе предложений, в делении слов на слоги, достаточно сформированные функции фонематического восприятия, звукового анализа. Они также должны уметь держать карандаш, различать строчки в тетради. Без предварительной

подготовки формирование письменной речи в школе вызывает у детей серьезные трудности [2].

К.Д. Ушинский предложил новый метод обучения – аналитико-синтетический метод (от звука к букве), который обеспечивал осознанное усвоение ребенком процесса чтения, а не механическое заучивание [8].

Указанные разработки А.И. Воскресенской и К.Д. Ушинского легли в основу методов подготовки дошкольников к обучению грамоте, которые используются по сегодняшний день. Однако содержание современных программ дошкольного образования существенно различается. Объем требований к подготовке детей к овладению грамотой в дошкольный период определяется тем, предусматривается ли той или иной программой обучение началам грамоты и в каком возрасте [1].

На наш взгляд, при подготовке к обучению грамоте необходимо создать конструкцию, универсально подходящую для всех детей старшего дошкольного возраста:

- 1) разработать комплекс мероприятий для организации подготовки ребенка к обучению грамоте;
- 2) обозначить ряд наиболее встречающихся на практике проблем и поставить перед собой цели и задачи по их решению;
- 3) учесть возрастные особенности ребенка, а также социально-психологические аспекты его развития;
- 4) применить педагогические «инструменты» для того, чтобы заинтересовать ребенка в обучении грамоте.
- 5) проанализировать возникшие проблемы и найти пути их решения.

Таким образом, специальная подготовка к обучению грамоте в форме предложенной конструкции поможет ребенку преодолеть трудности, которые они испытывают.

Список литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 231 с.
2. Бородич А.М. Методика развития речи детей [Текст] / А.М. Бородич – М.: Просвещение, 1981. – 108 с.
3. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст] / . – М.: Педагогика, 1983. – 63 с.
4. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 179 с.
5. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст] / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 68 с.
6. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия. Альбом дошкольника: Пособие для логопедов, воспитателей и родителей [Текст] / Т.А. Ткаченко. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005. – 145 с.
7. Ушакова О.С, Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с

8. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы [Текст] / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1996. – 146 с.

УДК 376.37

Кузнецова А.И., бакалавр

Е.Р. Мустаева, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ХАРАКТЕРИСТИКА СОСТОЯНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Процесс усвоения слоговой структуры слова детьми с общим недоразвитием речи в литературе описан недостаточно, несмотря на то, что в работах по общему недоразвитию речи указывается на наличие проблем со слоговой наполняемостью слов у детей. Данные по этому вопросу представлены в трудах А.Н. Гвоздева, который считал, что особенность слоговой структуры слов русского языка заключается в разности силы безударных слогов; при овладении слоговой структурой ребенок учится воспроизводить слоги в словах в порядке их сравнительной силы [8]. Это указывает на то, что наряду с усвоением отдельных звуков слова в процессе усвоения фонетической стороны речи реализуется и особый процесс усвоения ребенком слоговой структуры слова. Самым распространенным нарушением слоговой структуры слова у детей являются пропуски звуков и слогов в слове, так называемые элизии, причины которых А.Н. Гвоздев объяснял разной силой слогов. При воспроизведении слов у ребенка сохраняется, как правило, ударный слог [8]. Н.Х. Швачкин видел причину элизии в специфическом восприятии ребенком речи взрослого, в определенной ритмической структуре [10]. Н.И. Жинкин объяснял элизии тем, что глотка ребенка не успевает проделать слоговые модуляции или производит их ослаблено [3]. Г.М. Лямина утверждала, что причина элизии состоит в неумении ребенка приспособлять движения органов речедвигательного аппарата к слышимым образцам [5].

При анализе трудов на предмет изучения нарушений речи у детей с общим недоразвитием речи мы выяснили, что у дошкольников данной группы в большей или меньшей степени оказываются нарушенными все произносительные навыки – собственно произношение, различение звуков и слоговая структура. Нарушается вся речевая система в целом: недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования. Словарный запас дошкольников с общим недоразвитием речи отстает от нормы как по количественным, так и по качественным показателям, страдает связная речь. В то же время, их сверстники без нарушений речи к 5 годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. Слоговая наполняемость в этом возрасте сформирована, при этом ошибки допускаются лишь в сложных малознакомых словах.

При общем недоразвитии речи у ребенка задерживается формирование всех компонентов языковой системы: фонетики, лексики, грамматики. Для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи наиболее характерными являются следующие нарушения звукослоговой структуры слова: пропуски звуков и слогов (элизии), замены (субституция), перестановки (метатезы) особенно в сложных словах, длинных со стечением согласных, уподобление (ассимиляция) под воздействием общего сходства слов, звуков. Однако, чаще всего наблюдается упрощение стечения согласных.

Исследования данной проблемы таких авторов, как З.Е. Агранович [1], Г.В. Бабина [2], Р.Е. Левина [4], А.К. Маркова [6], Т.А. Титова [7], Н.С. Четверушкина [9], показывают, что у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отмечают выраженные признаки искажения слоговой структуры слов. Это сложное, часто встречающееся расстройство, выступающее в форме фонематических нарушений, замен, пропусков, перестановок, повторений звуков и слогов, а также упрощения групп согласных. Искажение слогового состава слова при несвоевременной коррекционной помощи может привести к целому ряду негативных последствий, а именно: при воспроизведении неусвоенных слоговых структур искажаются звуки, что не свойственно изолированному произношению слов с доступной ребенку слоговой структурой. Это позволяет сделать заключение о необходимости специальной и своевременной отработки слоговой структуры не только для овладения произношением целых слов, но и для возможности употребления имеющихся звуков и усвоения новых.

Соответственно, целью нашего исследования явилось изучение и выявление особенностей нарушений слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи. Мы предположили, что особенности произношения слов различной слоговой наполняемости у детей с общим недоразвитием речи могут быть выявлены в ходе комплексного обследования, направленного на изучение восприятия лексических единиц и изучение произношения слов различной структурной сложности.

В задачи исследования входило изучение специальной психолого-педагогической, логопедической и методической литературы по предмету исследования, изучение онтогенеза развития слоговой наполняемости слова у детей в дошкольном возрасте, отбор эффективных методов и приемов диагностики слоговой структуры слова, анализ и интерпретация экспериментальных данных.

В качестве теоретико-методологической основы исследования выступили: культурно-историческая теория Л.С. Выготского, концепция общего недоразвития речи Р.Е. Левиной.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения Детский сад № 74 в старшей группе дошкольников, у которых имелось общее недоразвитие речи (II уровень) и общее недоразвитие речи (III уровень).

Исследование проводилось по следующим этапам:

I. Изучение медико-педагогической документации.

II. Обследование слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи при помощи методики З.Е. Агранович [1].

Задания предъявлялись в следующих направлениях:

1. Изучение восприятия

– изучение невербального восприятия;

– изучение вербального восприятия.

2. Изучение произношения слов различной структурной сложности.

Анализ результатов обследования восприятия лексических единиц показал, что с заданиями на определение и выбор источника звука в полной мере справились 3 ребенка, дети правильно определили все источники звука без дополнительных предъявлений и помощи взрослого. Четверо детей экспериментальной группы допускали некоторые ошибки в выполнении данного задания, однако сразу после одного дополнительного предъявления звучания исправляли свой ответ. Трое детей группы справлялись с заданием лишь после двух дополнительных предъявлений звучания, однако помощь взрослого никому из детей не понадобилась. С заданием на повторение ритмического рисунка с наименьшим числом ошибочных ответов справились двое детей экспериментальной группы. Чаще всего им удавалось повторить ритмический рисунок со второй попытки. Остальным детям потребовалось более двух попыток для правильного воспроизведения ритма. Достаточно трудно данное задание далось Алмазу и Виталине. Им потребовалась подсказка взрослого, чтобы воспроизвести ритм правильно. Максим с данным заданием не справился. Он не смог повторить за взрослым ни один заданный ритмический рисунок. С заданием на определение количества слогов в слоговой последовательности с помощью хлопков 6 детей смогли справиться только с помощью подсказки взрослого. Лучшие результаты в данном задании показали 2 детей, им удалось правильно определить количество слогов со второй попытки. Точно воспроизвести все ритмические структуры после первого предъявления не смог ни один ребенок этой экспериментальной группы. Таким образом, можно считать, что восприятие лексических единиц у дошкольников с общим недоразвитием речи (II и III уровень) сформировано недостаточно. Причиной этого является недостаточная сформированность фонематического слуха, т. е. неполноценное узнавание и различение фонем, входящих в состав слова, сличения акустических признаков звуков.

Обследование произношения слов различной структурной сложности выявило, что с первым заданием, где детям предлагалось воспроизвести ряды слогов, безошибочно справились двое детей. Трое детей не справились с данным заданием и допустили искажения в воспроизведении всех слоговых рядов, а также в выделении ударных позиций. Правильно выделили ударные позиции, однако допустили ошибки в воспроизведении слоговых рядов 4 детей экспериментальной группы. Трое детей допустили ошибки в воспроизведении слоговых рядов и выделении ударных позиций. В задании

на определение доступного для самостоятельного проговаривания уровня сложности слоговой структуры слова 3 детей допустили ошибки только в трехсложных словах со стечением согласных и многосложных словах. 6 детей данной экспериментальной группы, выполняя задание, допустили ошибки в трехсложных словах без стечения и двусложных словах со стечением согласных. Алмаз совершал ошибки в односложных словах со стечением и двусложных словах. В задании на повторение предложений с большой концентрацией сложных слов все 10 детей во всех ответах допустили грубые искажения слоговой структуры слов в предложениях. Таким образом, можно отметить, что произношение слоговой структуры слов у детей в данной группе сформировано недостаточно. Дети чаще всего совершают ошибки в произношении слов со стечением согласных, а также в двусложных, трехсложных и многосложных словах по причине нарушения восприятия лексических единиц. Это определяет ведущий компонент в структуре дефекта, направление и содержание логопедической работы, направленной на развитие восприятия и развитие слоговой структуры.

Список литературы

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей [Текст] / З.Е. Агранович. – СПб.: Детство-Пресс. 2001. – 48 с.
2. Бабина Г.В. Обследование слоговой структуры слова и предпосылок ее развития у младших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 4. – С. 12-18.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: Изд-во Академии пед. наук, 1958. – 67 с.
4. Левина Р.Е. Нарушение слоговой структуры слова у детей [Текст] / Р.Е. Левина // Специальная школа. – 1959. – № 4. – С. 31.
5. Лямина Г.М. Формирование речевой деятельности (средний дошкольный возраст) [Текст] // Дошкольное воспитание. 2005. N. 9. С. 49-55.
6. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей [Текст]//Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи/Под ред. Р.Е. Левиной. 1961. С. 59-70.
7. Титова Т.А. О нарушениях слоговой структуры слова в устной речи [Текст] / Т.А. Титова // Специальное образование. – 2017. – Т. 2. – С. 121-123.
8. Цейтлин С.Н. Вопросы изучения детской речи в трудах А.Н. Гвоздева [Текст] / С.Н. Цейтлин // Русский язык в школе. – 2007. – № 6. – С. 47-51.
9. Четверушкина Н.С. Слоговая структура слова: Системный метод устранения нарушений [Текст] / Н.С. Четверушкина– М.: ООО «Национальный книжный центр, 2013. С. 4-8.
10. Швачкин Н.Х. Развитие фонетического восприятия речи в раннем возрасте [Текст] / Н.Х. Швачкин // Возрастная психоллингвистика: хрестоматия. Учеб. пособие. – М.: Лабиринт, 2004. – С. 113-143.

УДК 373.25

*Мухарамова Ф.Р., старший воспитатель,
Терещенко А.С., учитель-логопед
г. Ишимбай, МБДОУ д/с №21 «Солнышко»
компенсирующего вида*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНЕЗИОТЕРАПИИ ПРИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном обществе в связи с развитием науки и техники на человека обрушивается огромное количество информации. Ребенок, вступающий сегодня в жизнь, должен видеть, слышать, понимать и запоминать гораздо больше, чем 10 или даже 5 лет назад. Взаимодействуя с окружающим миром, дети развивают свои способности, усваивают общественные нормы, расширяют свой кругозор. Вне сомнения, данный процесс требует умственного напряжения, усилий, концентрации внимания от ребёнка.

Состояние здоровья наших воспитанников зачастую создает препятствия для успешного освоения образовательных программ, для взаимодействия со взрослыми и сверстниками, для успешной социализации. Основной целью работы нашего детского сада компенсирующего вида для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата является коррекция недостатков в физическом и психическом развитии одной и более категории воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. Для достижения данной цели педагоги ДОО осуществляют коррекционную работу с использованием таких традиционных и инновационных здоровьесберегающих технологий, как: игротерапия, сказкотерапия, театрализация, психогимнастика, релаксация, су-Джок-терапия, применение элементов кондуктивной педагогики, кинезиотерапия. Подробнее остановимся на такой здоровьесберегающей технологии, как *кинезиотерапия*, которая сравнительно недавно вошла в дошкольное образование, но уже обрела популярность среди педагогов ДОО.

«Кинезиотерапия» буквально переводится как «лечение через движение» и является коррекционной методикой, созданной на основе науки «кинезиология». Кинезиология изучает развитие головного мозга через движения, под воздействием которых происходят положительные изменения в организме ребенка. Это эффективное средство воздействия на нарушение сенсорных, психомоторных функций в системе движений в сочетании музыки и словом. [4, с.21]

Данная технология состоит из подбора игр и игровых упражнений, ориентированных на отдельного ребёнка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и возможностями. Специалистом подбираются наиболее эффективные методы и способы, которые помогли бы преодолеть речевые проблемы ребенка, развивать и совершенствовать речевую активность детей. Активное участие в коррекционном процессе самого ребёнка, его интерес и желание способствуют повышению мотивации и эмоционального настроя, что повышает результативность коррекции речевых и двигательных навыков.

В работе учителя-логопеда для коррекции речевых навыков используются следующие направления: фонетическая ритмика; артикуляционная гимнастика; логопедическая ритмика; пальчиковая гимнастика; дыхательные упражнения.

Фонетическая ритмика – система упражнений, где проговаривание или пропевание звуков сопровождается движениями рук, ног, головы, туловища. [2, с.3] Дети, имеющие тяжелые нарушения речи, бывают слишком напряжены, отличаются гиперактивностью, или, наоборот, расслабленностью; им тяжело произносить звуки, которые требуют активного выдоха, у них имеются проблемы в напряжении и расслаблении мышц речевого аппарата. В связи с этим специалист применяет в своей работе дыхательные игры с гласными звуками.

Пропевание звуков с движениями активизирует диафрагму в процессе дыхания, увеличивает объем лёгких, способствует выработке сильного плавного длительного выдоха, который необходим в работе над звукопроизношением: [3, с.10]. Приведем несколько примеров игровых упражнений в таблице №1.

Таблица №1

Пропевание гласных звуков с движениями

<i>№</i>	<i>Название упражнения</i>	<i>Инструкция по выполнению</i>
1	«Цветок распускается» - [а]	Ребёнок стоит, руки опущены, ноги на ширине плеч. Руки поднять вверх через стороны – вдох. Руки через стороны плавно опускаем вниз, поём: «А-а-а» - выдох
2	«Рубим дрова» - [у]	Ребёнок стоит, руки опущены вдоль тела, ноги на ширине плеч. Поднимаем прямые руки вверх – вдох. На выдохе наклон – поём: «У-у-у»
3	«Пускаем облачко» - [о]	Ребёнок стоит, руки опущены, ноги на ширине плеч. Руки в стороны – вдох. Руки соединяются, кисти рук складываются около рта, изображая букву «О», продвигаются вперёд от рта – выдох, поём: «О-о-о»
4	«Держим большой мяч» - [э]	Ребёнок стоит, руки опущены, ноги на ширине плеч. Руки в стороны – вдох. Руки перед грудью – выдох, поём: «Э-э-э»
5	«Маятник» - [ы]	Ребёнок стоит, руки опущены, ноги на ширине плеч. Прямые руки со сжатыми кулаками вперёд – вдох. Прямые руки со сжатыми кулаками отводятся назад – выдох, поём: «Ы-ы-ы»
6	«Поймаем лучик» - [и]	Ребёнок стоит, ноги на ширине плеч, руки опущены – вдох. Руки плавно поднимаются вверх – выдох, поём: «И-и-и»
7	Игры с мячом для развития плавного сильного длительного выхода и закрепления произношения звуков: «Звуки гласные поём мы с мячом моим вдвоем»	Учитель-логопед предлагает детям пропеть заданный звук, одновременно прокатывая мяч по полу или шарик по столу. Ребёнок делает вдох и прокатывает мяч другому ребёнку и пропевает звук
8	«Мячик мы ладошкой стук, повторяем дружно звук»	Учитель-логопед произносит цепочку гласных звуков (например: а-у-о-у-а-а-о), заранее договорившись с детьми, что, услышав звук [а], они стукнут мячом об пол и, поймав мяч, повторят данный звук. [3, с.19]

Еще один эффективный прием в работе по коррекции речевых нарушений - биоэнергопластика (соединение движений органов

артикуляционного аппарата с движениями кисти руки). В сочетании с артикуляционными упражнениями она позволяет намного быстрее сформировать у ребёнка кинестетические ощущения положения органов артикуляции и убрать зрительную опору. [1, с.5]

Предлагаем примерный комплекс упражнений, которые широко применяются в коррекционной работе (см. таблицу №2)

Таблица №2

Артикуляционная гимнастика с использованием биоэнергопластики

<i>№</i>	<i>Название упражнения</i>	<i>Инструкция по выполнению</i>
1	«Лопаточка»	открыть рот, положить спокойный язык на нижнюю губу, рука перед собой ладонкой вверх, пальцы соединены между собой
2	«Чашечка»	открыть рот, загнуть боковые края языка в форме чашки, рукой также показать чашку
3	«Качели»	рот открыт, под счёт «раз два» кончик языка поднимается вверх, достаёт до верхней губы, под счёт «три четыре» опускается вниз к нижней губе, сопровождается синхронными движениями ладоней обеих рук вверх вниз
4	«Часики»	рот открыт, губы в улыбке, под счёт язык касается уголков рта, сопровождается одновременными синхронными движениями ладоней обеих рук влево вправо
5	«Вкусное варенье»	открыть рот, облизать языком губы по кругу и «нарисовать» круг ладонями перед собой
6	«Маляр»	открыть рот, водить языком по твёрдому нёбу, водить пальцами левой руки по ладони правой, располагающаяся вертикально перед собой ладонью вниз.

Также для проведения данной артикуляционной гимнастики можно использовать варежку-игрушку «Весёлый язычок», который надевается на руку ребёнка. Таким образом упражнения ребенок выполняет с гораздо большим удовольствием, кроме того, он сам может придумать интересный сюжет к занятию, обыграть ситуацию.

Кинезиологические упражнения

Кинезиологические упражнения – это комплекс движений, позволяющих активизировать межполушарное взаимодействие. Применение данной методики позволяет развивать у дошкольников память, внимание, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снизить утомляемость, повысить способность к произвольному контролю. Упражнения кинезиологической методики можно проводить как отдельное занятие. Однако оптимальный вариант – это включение разнообразных кинезиологических упражнений в образовательную деятельность в виде динамических пауз, пальчиковых гимнастик, физкультминуток в течение дня. Комплексы кинезиологических упражнений для дошкольников включают в себя всевозможные растяжки, дыхательные, глазодвижительные, телесные упражнения, упражнения для развития мелкой моторики пальцев рук, упражнения на релаксацию. Стихотворное и музыкальное сопровождение

каждого вида упражнений помогут педагогу повысить эффективность выполнения, а ребенку – положительные эмоции.

— *«Пальчики в колечки»* - ребенок поочередно перебирает пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем плавно и последовательно указательный, средний и т.д. и в обратном порядке (сначала на левой руке, затем на правой и на двух вместе).

Это упражнение рекомендуется использовать при автоматизации звуков: соединяем пальчики в колечки и одновременно произносим звук [ш]. На этапе автоматизации звука [ш] в слогах произносим слог -ша (-шо, -шу), далее слова, словосочетания, стихи и потешки.

— *«Горячие ладошки»* - потереть ладонь о ладонь и имитировать умывание, не дотрагиваясь до лица.

— *«Думательный колпак»* - массаж ушных раковин. Помассировать мочки ушей, затем всю ушную раковину. В конце упражнения растереть уши руками.

В своей работе с детьми мы стараемся находить наиболее эффективные средства, методы и приемы работы, которые помогли бы воспитанникам преодолеть речевые проблемы, дали бы возможность развивать и совершенствовать речевую активность ребенка дошкольного возраста. Важное условие – систематичность занятий, создание полноценной предметно-развивающей среды, которая предусматривает наличие пособий, оборудования и инвентаря, способствующих формированию речевых и двигательных навыков и умений у детей дошкольного возраста.

Кинезиологические упражнения привлекают не только детей, но и взрослых. В любом возрасте важно развивать межполушарное взаимодействие, поэтому воспитатели и специалисты ДОО изучают данную методику, проводят мастер-классы, открытые занятия с использованием кинезиотерапии.

Нормализация всех сторон речи, развитие моторики и познавательных психических процессов, воспитание личности ребенка и оздоровление организма в целом должны носить согласованный комплексный характер. Взаимодействие родителей и педагогов детского сада обеспечивает психолого-педагогическое сопровождение семьи на всех этапах дошкольного детства, делает родителей полноправными участниками образовательного процесса. Мы обучаем родителей коррекционным методам и приемам развития речевой и двигательной активности воспитанников. Необходимо как можно раньше начать заниматься с ребенком и не терять времени даром.

Таким образом, использование кинезиотерапии в коррекционной работе создает максимально благоприятные условия для речевого развития воспитанников с особыми образовательными потребностями, позволяет решать коррекционно-педагогические задачи в естественной для ребенка игровой среде, сплачивает всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Бушлякова Р.Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой [Текст] / Бушлякова Р.Г. – М.: «Издательство Детство – Пресс», 2011. – 240 с.
2. Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика: Пособие для учителя. [Текст] / Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. - М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1996. — 240 с: с илл.
3. Воробьева Т.А., Воробьева П.А. Дыхание и речь: Работа над дыханием в комплексной методике коррекции звукопроизношения [Текст] / Воробьева Т.А, Воробьева П.А. – СПб: Издательский Дом «Литера», 2014. – 112с.
4. Сиротюк А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников [Текст] / Сиротюк А.Л. – М. ТЦ Сфера, 2001. – 48 с.

УДК 376.37

Пантелеева И.И., бакалавр

Е.Р. Мустаева, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СТАРШЕГО И ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО К ШКОЛЕ ВОЗРАСТА

С каждым годом растет число детей с нарушениями речи. Самым часто встречающимся нарушением развития детей является общее недоразвитие речи (III уровень), что не является характерным для возрастной нормы. При общем недоразвитии речи обнаруживается недоразвитие всех компонентов речи, таких как звукопроизношение, лексико-грамматическая характеристика речи и связная речь. При общем недоразвитии речи также обнаруживается проблема несформированности слоговой структуры слова, которая в наши дни остается актуальной. Кроме того, именно нарушение слоговой структуры слова является особенно стойким проявлением нарушения речи и может встречаться у детей не только в старшей, но и в подготовительной к школе группе.

Проблема нарушения слоговой структуры слова требует своевременного выявления и разрешения, т. к. если не проводить соответствующую коррекционную работу данного нарушения, это может привести к проблемам при освоении навыков письма и чтения в начальной школе. Таким образом, актуальность нашего исследования заключается в необходимости изучить и сравнить недоразвитие слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи (III уровень) старшей и подготовительной к школе группе.

Данную проблему изучали З.Е. Агранович, С.Е. Большакова, Г.В. Бабина, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.Р. Лурия, А.К. Маркова и др.

Исследователи указывали на то, что к 5 годам у детей при нормальном речевом развитии уже полностью сформирована слоговая структура слова. Единственное, у детей могут изредка проследиваться искажения, но только лишь в новых для них четырехсложных словах. Та же ситуация отмечается у детей в возрасте 6 лет без патологий в развитии речи. Однако у детей дошкольного возраста с имеющимся системным недоразвитием речи, для

которых в структуре дефекта присуще нарушение слоговой структуры отмечаются следующие нарушения: искажения слоговой наполняемости в многосложных, а также в редко употребляемых словах, словах со стечением согласных. Больше нарушение слоговой наполняемости слов получают слова, в которых стечение находится в середине слова, чем в начале или конце. Наблюдаются сокращения количества слогов, а также увеличения за счет вставки гласной в стечения. Многочисленные ошибки встречаются при передаче звуконаполняемости слов. Характерны перестановки и пропуски слогов, замены или пропуски каких-либо звуков. Чаще заменяются или вовсе опускаются звуки, которые еще отсутствуют или не автоматизированы в речи. Типичными являются сокращения стечений согласных. Характерным представляются персеверации слогов, т. е. у детей происходит застревание на каком-либо слоге или звуке в словах, а также антиципации, элизии, контаминации [10].

Это подтверждает необходимость изучения и корригирования нарушений слоговой наполняемости слов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Наш эксперимент проводился на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения Детский сад комбинированного вида № 3 «Аленушка» поселка Приютово Муниципального района Белебеевский район Республики Башкортостан в период с 23 сентября по 20 октября 2019 года. В эксперименте участвовали 2 группы детей с общим недоразвитием речи в возрасте 5-6 лет из старшей и подготовительной к школе групп. Целью эксперимента являлось изучение и выявление особенностей слоговой структуры у детей старшего и подготовительного к школе возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Задачами констатирующего эксперимента являлись: отбор эффективных методов диагностики нарушения слоговой наполняемости слов, анализ и интерпретация экспериментальных данных.

Исследование имело следующие этапы:

I этап – изучение медико-педагогической документации;

II этап – обследование слоговой структуры слов у детей с общим недоразвитием речи (III уровень).

Для изучения сформированности слоговой наполняемости слов у детей с общим недоразвитием речи (III уровень) были использованы методики из диагностического альбома О.Б. Иншаковой и методика Г.Г. Голубевой [7]

Задания предъявлялись на невербальном и вербальном уровне.

Сравнивая результаты исследования слоговой наполняемости слов у детей с общим недоразвитием речи (III уровень) экспериментальной группы 1 и 2 видно, что по результатам второго задания у детей экспериментальной группы 1 больше нарушений слоговой структуры слов, не только в многосложных словах, но и в словах со стечениями согласных. У детей экспериментальной группы 2 нарушения наблюдались в основном в многосложных словах.

Сравнивая результаты исследования по методике, в заданиях которой требовалось повторить словосочетания видно, что у детей экспериментальной группы 1 и 2 имеются нарушения слоговой наполняемости слов. В отличие от детей экспериментальной группы 1 у детей группы 2 нарушения слоговой наполняемости зафиксированы только при воспроизведении второго и третьего словосочетания, то время, как у детей группы 1 наблюдалось нарушение и в первом словосочетании. В остальных двух заданиях у обеих групп детей аналогичные нарушения: сокращения количества, пропуски слогов в словах, пропуски звуков. Отмечались замены звуков.

По результатам четвертого задания, где задача усложнялась и от детей требовалось повторить целое предложение, включающее в себя многосложные слова у детей обеих групп наблюдались такие нарушения, как сокращения количества слогов, пропуски звуков, а также пропуски согласных звуков в стечениях, перестановки слогов.

Сравнительная характеристика результатов исследования детей с общим недоразвитием речи (III уровень) экспериментальных групп 1 и 2 показала, что у детей группы 1 слоговая наполняемость слов нарушена в большей степени, чем у детей группы 2. С первым заданием дети подготовительной к школе группы справились лучше, чем дети старшей группы. Также дети группы 2 по второму заданию показали результаты лучше, чем дети помладше. Дети группы 2 сохранили слоговую структуру всех видов слоговой наполняемости в словах, за исключением многосложных слов. По итогам третьего задания со словосочетаниями у детей группы 1 имелись нарушения слоговой структуры слов во всех представленных словосочетаниях, тогда, как у детей группы 2 нарушения только во втором и третьем словосочетании. По результатам четвертого задания у детей обеих групп наблюдаются искажения слоговой структуры слов. И у детей экспериментальных групп 1 и 2 обнаруживаются сокращения количества слогов, сокращения стечения согласных. Однако, замены звуков встречаются преимущественно у детей группы 1, ввиду того, что еще не все звуки поставлены.

Полученные сводные данные определяют необходимость организации специальной коррекционной работы, направленной на развитие слухового восприятия, что, в свою очередь, будет помогать развитию слоговой наполняемости слов.

Список литературы

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей [Текст] / З.Е. Агранович. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 48 с.
2. Бабина Г.В. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез [Текст] / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова: Монография «Сфинкс» 2010. – 107 с.
3. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи [Текст] / Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина: Учебно-методическое пособие. – М.: Книголюб, 2005. – 96 с.

4. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 343 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений [Текст] / Л.С. Выготский /: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследие / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
6. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2007. 472 с.
7. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: Методическое пособие [Текст] / Г.Г. Голубева. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена: Союз, 2000. – 64 с.
8. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда [Текст] / О.Б. Иншакова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 279 с.
9. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией [Текст] / А.К. Маркова // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1961. - С. 59-70.

УДК 159.972

Паюришина А.А., магистрант

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ И НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Настоящая статья посвящена проблеме изучения вербальной и невербальной коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра. Интерес к изучению данной проблемы проявляют как отечественные, так и зарубежные исследователи. Связано это с тем, что возникающие нарушения в области коммуникации серьезно препятствуют социальной адаптации этой категории детей (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и М.М. Либлинг [4], Т. Питерс [5], L.K. Koege [11], L.R. Watson, C. Lord, B. Schaffer, E. Schopler [14]).

Накопленный опыт отечественных и зарубежных специалистов, позволяет говорить о том, что формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра является комплексной проблемой, разрабатываемой как в клинических, так и в психологических науках.

Несмотря на активно разрабатываемые в последние годы методы коррекции коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра сохраняется недостаточное понимание этиологии данного заболевания и осознание важности коррекционной работы в области коммуникативных и лексических навыков в комплексе реабилитационных мероприятий страдающих аутизмом детей.

R. Jordan отмечал, что при аутизме нарушаются все совокупности норм и традиций общения с самых ранних этапов развития. Проявляются данные нарушения с первых месяцев жизни детей [10].

Проведенное исследование D.M. Ricks дает основание утверждать, что у всех детей с расстройствами аутистического спектра или отсутствует, или очень рано теряется врожденная способность выражать универсальные

эмоции, которые свойственны нормально развивающемуся ребенку. D.M. Ricks обращает внимание на недостаток универсальных коммуникативных вокализаций на первом году жизни детей с расстройствами аутистического спектра. Изменения в рецептивной и экспрессивной коммуникации, согласно его наблюдениям, а также глазном контакте наблюдаются уже в первые месяцы [12].

Речь детей с расстройствами аутистического спектра часто носит некоммуникативный характер, в частности затруднено инициирование коммуникации. При использовании вербальных и невербальных средств коммуникации большинство детей не способны адекватно выразить различные коммуникативные интенции (требования, чувства, комментарии, просьбы, и прочее).

В некоторых случаях дети с расстройствами аутистического спектра сообщают о своих целях и намерениях, используя нетрадиционные способы. Например, пожелания и просьбы могут выражаться в виде криков и агрессии, т.е. как дезадаптивное поведение. В свою очередь, речь может использоваться в качестве аутостимуляции, не выполняя определенной коммуникативной функции. Коммуникативные намерения могут быть выражены в виде эхολалии, которая в других ситуациях также не имеет коммуникативной направленности. В некоторых случаях дети, использующие эхολалическое высказывание с какой-либо интенцией, могут не смотреть на человека, которому адресовано высказывание, не подходить к нему и не привлекать его внимание другими способами. Данные особенности приводят к затруднению процесса общения, т. к. окружающие люди не могут определить цель высказывания ребенка.

У детей с расстройствами аутистического спектра нарушено формирование всех форм довербального и вербального общения. Особенно отчетливо низкая способность к контактам с другими и отстраненность проявляется в возрасте 2-3 лет. Прежде всего, не устанавливается зрительный контакт с другим человеком, ребенок не использует жесты и мимику, демонстрирует стремление избегать контакта с окружающими. У него резко отстает в своем созревании самая ранняя система социального взаимодействия младенца с окружающим миром – комплекс оживления. Одной из особенностей таких детей, независимо от времени возникновения речи и ее становления, является то, что ребенок часто не использует речь как средство общения, однако, в то же время, у него может интенсивно развиваться автономная речь, так называемая «речь для себя». Ребенок не обращается к окружающим с вопросами и сам редко отвечает на вопросы [3].

О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и М.М. Либлинг уделяют большое внимание неспособности к диалогу как к одному из основных недостатков вербальной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра [4].

По мнению U. Frith, у детей с расстройствами аутистического спектра отмечаются трудности при смене коммуникативных ролей «говорящего» и «слушающего», из-за проблемы в интеграции значимой информации. При

взаимодействии ребенка и взрослого не проявляется обратная связь и тематическая направленность информации. Стоит отметить, что спонтанное использование невербальных средств и иных коммуникативных систем не компенсирует недоразвитие вербальной коммуникации [9].

В специальной педагогике и психологии разрабатываются бихевиористский, психоаналитический и психолингвистический подходы к изучению коммуникативной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра. Целью данных подходов является формирование навыков речевой коммуникации у этих детей.

Формирование адаптивных коммуникативных взаимодействий у детей с расстройствами аутистического спектра предполагает поведенческий (бихевиористский) подход. Основой данного подхода является создание внешних поддерживающих условий поведения, через специально организованное социальное и материальное окружение [2].

В психолингвистическом подходе Н. Tager-Flusberg особое внимание уделяет изучению онтогенетического развития детей в норме и использованию этих знаний при обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Автор сравнивает этапы освоения коммуникативных навыков в норме и при аутизме и рассматривает взаимосвязь речи с другими сторонами психического развития [13].

Необходимость целенаправленного обучения детей с аутизмом коммуникативным навыкам отрицается сторонниками психоаналитического подхода (В. Bettelheim, R. Ekstein [8]). По их мнению, речь ребенка с расстройством аутистического спектра самостоятельно становится более адекватной по мере разрешения внутренних психических конфликтов, связанных с его самосознанием.

В отечественной науке проблемами формирования коммуникации занимаются О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг. В соответствии с их подходом, формирование у таких детей навыков коммуникации необходимо осуществлять через развитие аффективного отношения ребенка к окружающему миру и создание потребности в речевом общении. По рекомендациям авторов необходимо проводить дифференцированную работу по развитию речевой коммуникации в зависимости от уровня аффективного развития ребенка [4].

В каждом из описанных подходов имеется ряд преимуществ и ограничений. Коррекционное обучение и помощь ребенку с расстройством аутистического спектра будут более эффективными при условии сочетания, комбинирования различных подходов.

Как вариант основы коррекционных мероприятий можно выбрать один из подходов, который, в свою очередь, дополнить соответствующими коррекционными, развивающими и обучающими методами и приемами, номинально относящимися к иным направлениям.

Изучив современные практические, методические рекомендации по работе с детьми, имеющими расстройствами аутистического спектра, можно отметить наличие описания методов и приемов смежных подходов. О.С.

Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг в процессе многолетних исследований рассматриваемой проблемы сделали вывод, что для повышения результативности коррекционной работы и обучения детей с расстройствами аутистического спектра, необходимо осуществлять естественную интеграцию подходов [4].

На сегодняшний день с точки зрения нарушения коммуникативных способностей и лексики можно выделить вербальный и невербальный аутизм. Для детей, имеющих вербальную форму аутизма, характерно присутствие функциональной речи. В большинстве случаев речь развивается медленно и неравномерно, вследствие чего они начинают говорить позже, чем обычные дети. Разница заключается в том, что невербальные дети с расстройствами аутистического спектра тоже могут использовать речь, однако не применяют ее для общения с другими людьми, поэтому такая речь не рассматривается как функциональная. Необходимо создать условия для использования альтернативных возможностей коммуникаций, а также применять «усиливающие системы». Под «усиливающими» понимаются системы, которые увеличивают прочность и мотивацию стремления ребенка к общению.

Анализ современной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования вербальной и невербальной коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра также позволяет отметить некоторые моменты.

1. Большинство детей с расстройствами аутистического спектра не могут самостоятельно справиться с возникающими языковыми трудностями. В этом им помогают взрослые (педагоги, родители), приспособив свой язык к возможностям ребёнка, к уровню его развития. Своей реакцией на речь лица сопровождения демонстрируют, как нужно говорить и как могут быть вознаграждены попытки вступить в контакт.

2. В практике работы используются следующие методики исследования вербальной и невербальной коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра:

– логопедическая диагностика детей с РАС с помощью метода прикладного поведенческого анализа с использованием методики А.В. Хаустова «Формирования навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра» [6];

– психологическое исследование уровня сформированности невербальной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Здесь выделяется ряд диагностических критериев, за основу которых взяты основные структурные компоненты понятия «коммуникативная деятельность», разработанные М. И. Лисиной, также используются методика «Определи выражение лица» (Л.Ю. Субботина), метод экспертной оценки невербальной коммуникации» А.М. Кузнецовой, методы наблюдения, анализа историй болезни, беседа с тьютором, анализ поведения ребенка в целом, а также его реакций на экспериментатора и обращенную к нему речь.

3. Представителями разных теоретических направлений, как в отечественной, так и зарубежной науке, описываются конкретные методы и приемы развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. В целом, акцент делается на таком средстве коммуникации, как речь. Методики формирования коммуникативных навыков, представленные в зарубежной литературе, затруднительно адаптировать к социокультурным условиям и особенностям русского языка. Таким образом, в отечественной литературе отмечается недостаток детально проработанной, последовательной системы коррекции, направленной на формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. В результате, у психологов, дефектологов, логопедов, педагогов дополнительного образования, воспитателей и родителей детей с расстройствами аутистического спектра возникают проблемы с подбором содержания и методов обучения навыкам коммуникации. В основе комплексного подхода предусматривается последовательное развитие сенсорных функций, психики, моторики и речи. Существенную роль в преодолении трудностей в процессе социализации играет обучение детей с расстройствами аутистического спектра коммуникативным поведенческим паттернам.

Таким образом, можно сделать следующие выводы по проблеме изучения и формирования вербальной и коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра:

1) на сегодняшний день существует много методик для изучения отдельных компонентов нарушения развития речи, однако подхода, включающего в единый комплекс изучение как вербальных, так и невербальных средств коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра, пока не разработано;

2) эффективная программа помощи детям с расстройствами аутистического спектра должна включать в себя много компонентов (обучение коммуникации, сенсорную интеграцию, развитие социальных и когнитивных навыков и т. д.), последовательно, комплексно и скоординировано реализовываться хорошо подготовленными специалистами с участием семьи ребенка;

3) необходима разработка единого, научно обоснованного содержания и методики по использованию вербальных и невербальных средств коммуникации в коррекционно-логопедической работе с детьми, имеющими расстройствами аутистического спектра, т. к. вербальные и невербальные средства коммуникации не используются или используются фрагментарно в психолого-педагогической и логопедической работе, не представляя собой единой линии коррекционных воздействий.

Список литературы

1. Агавелян Р.О. Голос и адаптация в социуме лиц с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Р.О. Агавелян, О.К. Агавелян // Сибирский педагогический журнал. 2018. – № 1. – С. 138-144.
2. Лисина М.И. Развитие общения со сверстниками / М.И. Лисина// Дошкольное воспитание. – 2009. – № 3. – С. 22.

3. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2014. – 304 с.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: Пути помощи [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2007. – 288 с.
5. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию [Текст] / Т. Питерс // СПб.: Институт специальной педагогики и психологии. – 1999. – 192 с.
6. Фомичева Л.В. К вопросу о социализации ребёнка раннего возраста с нарушением зрения [Текст] / Л.В. Фомичева // Специальное образование. 2014. – Т. 34. – № 2. – С.57-64.
7. Хаустов А.В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма [Текст] / А.В. Хаустов // Дефектология. – 2004. – № 4. – С. 69-74.
8. Bettelheim B., Ekstein R. On the acquisition of speech in the autistic child. Reiss-Davis clinical bulletin. 1964. Vol.2. pp. 63.
9. Frith U. Autism: explaining the enigma. Oxford // UK: Blackwell, 1989. pp. 22
10. Jordan R. The nature of linguistic and communication difficulties of children with autism. In D.J. Messer and G.J. Turner (eds) Critical influences on child language acquisition and development. New York: St. Martin's Press. 1993. 229-249 pp.
11. Koegel L.K.. Motivating communication in children with autism. Learning and cognition in autism. 1996. 146 pp.
12. Ricks D.M. Making sense of experience to make sensible sounds: experimental investigations of early vocal communication in pre-verbal autistic and normal children. In Bullowa (ed) Before speech. The beginning of interpersonal communication. Cambridge: Cambridge university press, 1979. pp. 139-161.
13. Tager-Flusberg H. On the nature of linguistic functioning in early infantile autism // Journal of autism and developmental disorders. 1981. Vol.11. pp. 45-56.
14. Watson L.R., Lord C., Schaffer B., Schopler E. Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children. Austin, TX: PRO-ED, 1980. 138 p.

УДК 376.42

*Пехенько А.В., магистрант
Фархутдинова Л.В., д.м.н., профессор
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ ПРОЕКТИВНОГО ТЕСТА

Готовность к обучению в школе является интегративной характеристикой психического развития ребенка, которая охватывает компоненты, обеспечивающие ее успешную адаптацию к условиям и требованиям школы. Этот феномен предстает как общая (психологическая) и специальная готовность к обучению в школе, в которой раскрываются уровни развития психологических качеств, наиболее способствующие нормальному вхождению в школьную жизнь, формированию учебной деятельности [5].

Психологическая готовность ребенка к обучению в школе является важнейшим итогом обучения и воспитания дошкольника в дошкольном образовательном учреждении и в семье. От ее решения зависит успешность последующего обучения детей в школе [1,2].

По данным исследователей, около 60% детей, приходящих в школу, имеют трудности на первом году обучения, психосоматические нарушения. С наибольшей остротой эта проблема проявляется в отношении детей с задержкой психического развития [3; 4].

Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм психических расстройств. Для детей с задержкой психического развития наиболее характерна незрелость эмоционально-волевой сферы, что, безусловно, отражается на личностном развитии, которое является важнейшим компонентом формирования психологической готовности к школьному обучению [6]. Изучение личностного развития детей с задержкой психического развития и выбор индивидуальных подходов к его коррекции является одной из задач специалистов психолого-педагогического консилиума.

В целом, наше исследование направлено на подбор и апробацию методик для исследования личностного развития детей с задержкой психического развития дошкольного возраста и изучение личностных особенностей таких детей в рамках психолого-педагогического обследования специалистами психолого-педагогического консилиума. На начальном этапе работы было проведено исследование эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста с задержкой психического развития с помощью проективного рисуночного теста «Автопортрет» в интерпретации Р. Бернса [7].

В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста, воспитанники Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения Детский сад № 1 компенсирующего вида (для детей с задержкой психического развития).

Проективный рисуночный тест «Автопортрет» применяется в целях диагностики бессознательных эмоциональных компонентов личности (самооценка, актуальное состояние, невротические реакции тревожности, страха, агрессивности). По определению автопортрет – это изображение человека, созданное им самим. Изображая себя, человек воссоздает основные черты собственных телесных нужд и внутренних конфликтов. Богатая проекция личностной динамики, проявляющаяся в рисунке, открывает для метода возможность анализа достоинств и конструктивных потенций, равно как и анализа нарушений.

Интерпретация рисунков проективного рисуночного теста «Автопортрет» позволила сделать качественный анализ.

Голова у 18 детей была нарисована маленькой, непропорциональной телу» у двоих детей, наоборот, непропорционально большой. В рисунках восьми детей из 20 были полностью закрашены глаза, лицо выкрашено в темный цвет, что могло свидетельствовать о серьезных внутренних страхах, подавленности, невротических реакциях; в рисунках остальных детей глаза не были как-либо подчеркнуты, т. е. создавалось впечатление, что глаза не имеют значения для этих детей, что можно было интерпретировать как отсутствие интереса как к окружающему, так и к анализу себя – это в целом

может быть характерно для детей с задержкой психического развития. Наряду с тем, что детали лица в рисунках всех детей в общем были прорисованы недостаточно четко, без соблюдения пропорций, в рисунках восьми детей обращало на себя внимание старание прорисовывать нос, а у шести детей, наоборот, отсутствие на рисунке рта. Признаки, характеризующие тревожность, неуверенность в собственных силах отмечались практически во всех рисунках детей с задержкой психического развития. Ни один ребенок не дорисовал рисунок, соблюдая все пропорции или части тела, несмотря на то, что в инструкции было указание нарисовать себя в полный рост. Руки были нарисованы всего у 12 детей, хотя задание уточнялось в процессе работы, при этом у всех тех, кто руки нарисовал, они выглядели как короткие линии без прорисовки деталей. Ноги также были нарисованы не у всех детей; при подсказке большинство детей просто пририсовывали длинные линии, не прорисовывая деталей, не проявляя интереса к сходству с реальностью.

В целом, в рисунках почти всех детей преобладали элементы, свидетельствующие о наличии страхов, тревожности, агрессивных проявлений, что могло свидетельствовать об интеллектуальной и эмоциональной незрелости, наличии проблем в общении, неуверенности в себе.

Обращало на себя внимание то, что только четверо детей проявили интерес к работе, переспрашивали, ждали оценки, похвалы. Остальные дети послушно выполняли задание, не проявляя значительного интереса как к работе, так и к результатам своей работы; во время обследования они были вялые, апатичны, равнодушны к работе, пассивны, быстро утомлялись.

Проведенное исследование в целом подтвердило мнение о том, что дошкольники с задержкой психического развития отличаются сниженной психической активностью, недостаточной мотивацией к выполнению заданий; отмечается низкий уровень притязаний на успех, дети не уверены в своих силах, часто находятся в беспокойном состоянии. Выявлено, что дети с трудом могут регулировать свое поведение на основе усвоенных норм и правил, не готовы к волевой регуляции поведения, плохо подчиняются правилам дисциплины. Все это лежит в основе нарушения социального развития ребенка, его личностного становления, формирования самосознания, самооценки, системы «Я». Вместе с тем, выявленные различия в результатах работы и подходах к ее выполнению у разных детей позволяет более дифференцированно подойти к дальнейшему исследованию и выбору диагностических методик в связи с особенностями, которые были выявлены при помощи теста «Автопортрет».

Тщательное изучение каждого ребенка, особенностей его развития, индивидуализированная работа с ним по специально разработанным программам с использованием адекватных методов и приемов воздействия будет способствовать максимальной подготовке детей к последующему школьному обучению и его социальной адаптации.

Список литературы

4. Азанова О.А. Формирование предпосылок к учебной деятельности у старших дошкольников на этапе завершения дошкольного образования [Текст] / О.А. Азанова, Н.Н. Гееб // Вестник практической психологии образования, 2015. – №2 (43). – С. 107-112.
5. Буцкин С.В. Проблема формирования мотивационной готовности детей к обучению в школе [Текст] / С.В. Буцкин // Начальная школа. - 2011. - № 10. – С. 49-51.
6. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников 3-7 лет [Текст] / сост. Н.Д. Денисова. – М. – Изд. 2-е. Волгоград: Учитель, 2019. – 196 с.
7. Заширинская О.В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] / О.В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2003. – 168 с.
8. Ильина М.Н. Подготовка к школе [Текст] / М.Н. Ильина. – СПб.: Дельта, 2009. – 224 с.
9. Калашникова Т.А. Готовность детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к школе [Текст] / Т.А. Калашникова. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. – 108 с.
10. Шевченко М.А. Психологические рисуночные тесты для детей и взрослых [Текст] / М.А. Шевченко. – М.: АСТ, Кладезь, 2014. – С.38-40.

УДК 373.25

*Рыбакина Е.В., учитель-логопед
г. Ишимбай, МБДОУ д/с №21 «Солнышко»
компенсирующего вида*

ИГРОВЫЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

За последнее десятилетие увеличилось количество детей с нарушениями речи. Характер речевых патологий стал сложнее. Зачастую он имеет комбинированную форму, когда у ребенка одновременно нарушаются речь (все её компоненты), развитие высших психических функций, состояние общей и мелкой моторики, ориентирование в пространстве, эмоционально-волевая сфера, творческая активность.

Эти нарушения, если их вовремя не исправить в детском возрасте, вызывают трудности общения с окружающими, влияют на дальнейшую успеваемость в школе, мешая детям в полной мере раскрыть свои природные способности и интеллектуальные возможности.

Это заставляет специалистов искать новые методы и формы работы, интегрировать в логопедию знания смежных дисциплин, стимулирует к разработке инновационных технологий в области коррекционно-развивающего обучения и воспитания.

Исходя из этого, я считаю актуальным использование игровых здоровьесберегающих технологий, как традиционных, так и инновационных, в логопедической работе с детьми, имеющими нарушения речи.

Речь пойдет о системе игрового взаимодействия педагога с детьми, направленной на коррекцию речевых нарушений, психического развития детей и сохранение их здоровья. Ведь работа учителя-логопеда предполагает коррекцию не только речевых расстройств, но и общей, мелкой моторики, высших психических процессов (внимания, мышления, памяти), а также личностных особенностей ребенка.

В своей логопедической практике применяю различные методы игровых здоровьесберегающих технологий:

- Дыхательная гимнастика
- Игровая артикуляционная гимнастика
- Логопедическая ритмика
- Тактильно – зрительная гимнастика.

Хорошо поставленное речевое дыхание обеспечивает правильное произношение звуков, слов и фраз. Для того чтобы научиться выговаривать многие звуки, ребенок должен делать достаточно сильный вдох и правильный выдох. *Цель дыхательных упражнений* – развитие дыхательной мускулатуры, увеличение подвижности грудной клетки и диафрагмы, устранение нарушения осанки, увеличение объема вдыхаемого и выдыхаемого воздуха с последующей вокализацией выдоха, позволяющее развить речевое дыхание и в целом оптимизировать работу растущего организма. Приведу примеры игрового взаимодействия с детьми: дыхательная гимнастика основанная на основном комплексе А.Н. Стрельниковой (Таблица 1), логоритмические игры и упражнения по методу звукового дыхания М.Лазарева, а также выработка длительного речевого дыхания на рукотворных тренажерах, сделанными совместно с детьми (рисунок 1-3)

Таблица 1 Комплекс дыхательной гимнастики

<i>Основной комплекс дыхательной гимнастики А.Н.Стрельниковой</i>		
<i>№</i>	<i>Название упражнения</i>	<i>Инструкция по выполнению</i>
1.	«Ладшки»	Исходное положение (И.п.) стоим (сидим) ровно, спина прямая, сжимаем ладошки в кулачки и шумно шмыгаем носом под счет педагога (ведущего). Счет идет по 8, количество повторений подбирается индивидуально. Максимальное количество -30. Короткий резкий вдох, одновременно с хлопком или счетом педагога. Можно использовать ритмичную музыку.
2.	«Погончики» «Тучка и дождик»	И.п. стоим (сидим) ровно, спина прямая, приготовили кулачки перед собой на уровне пояса, толкаем руки вниз с силой, пальцы разжимаем и снова сжимаем, возвращая их в и.п., при этом шумно шмыгаем носом под счет педагога (ведущего). Счет идет по 8, количество повторений подбирается индивидуально. Максимальное количество -30. Короткий резкий вдох, одновременно с хлопком или счетом педагога. Можно использовать ритмичную музыку.
3.	«Насос»	И.п. стоим (сидим) ровно, спина прямая, слегка кланяемся вперед, спина круглая, голова опущена, плечи расслаблены, смотрим на ступни своих ног, при этом шумно шмыгаем носом под счет педагога (ведущего). Счет идет по 8, количество повторений подбирается индивидуально. Максимальное количество -30. Короткий резкий вдох, одновременно с хлопком или счетом педагога. Можно использовать ритмичную музыку.
4.	«Кошка»	И.п. стоим ровно, спина прямая, делаем легкую пружинистую присядь и одновременно поворачиваем верхнюю часть туловища вместе с головой вправо и влево, руки на уровне пояса делают хватательные движения, при этом шумно шмыгаем носом под счет педагога (ведущего), спина не напряжена. Счет

		идет по 8, количество повторений подбирается индивидуально. Максимальное количество -30. Короткий резкий вдох, одновременно с хлопком или счетом педагога. Можно использовать ритмичную музыку.
5.	«Обними плечи» «Обнимания»	И.п. стоим (сидим) ровно, спина прямая, руки согнуты в локтях и подняты на уровень плеч. В момент шумного вдоха сдвигаем руки на встречу до тех пор, пока локти не окажутся на одном уровне, затем вернуться в и.п. Руки при этом менять нельзя. Счет идет по 8, количество повторений подбирается индивидуально. Максимальное количество -30. Короткий резкий вдох, одновременно с хлопком или счетом педагога. Можно использовать ритмичную музыку.
6.	«Большой маятник» «Неваляшка»	Комплексное упражнение. Соединяем поочередно движения упр. «Насос» и упр. «Обнимания». И.п. стоим (сидим) ровно, спина прямая, поясница не напряжена, при выполнении стоя ноги в коленях не гнуть. В момент шумного вдоха, под счет педагога выполняем поочередно движения, описанные выше. Счет идет по 8, количество повторений подбирается индивидуально. Максимальное количество -30. Короткий резкий вдох, одновременно с хлопком или счетом педагога. Можно использовать ритмичную музыку.
7.	«Повороты головы» «Совушка»	И.п. стоим (сидим) ровно, спина прямая, в момент шумного вдоха, под счет педагога выполняем повороты головы сначала в одну сторону, затем, не останавливаясь посередине в другую сторону. Счет идет по 8, количество повторений подбирается индивидуально. Максимальное количество -30. Короткий резкий вдох, одновременно с хлопком или счетом педагога. Можно использовать ритмичную музыку.
8.	«Ушки» «Качели»	И.п. стоим (сидим) ровно, спина прямая, в момент шумного вдоха, под счет педагога выполняем наклоны головы сначала в одну сторону, затем, не останавливаясь посередине в другую сторону. Счет идет по 8, количество повторений подбирается индивидуально. Максимальное количество -30. Короткий резкий вдох, одновременно с хлопком или счетом педагога. Можно использовать ритмичную музыку.
9.	«Перекаты» «На старте»	И.п. одна нога впереди, другая сзади на расстоянии 1 шага. В момент шумного вдоха, под счет педагога, переносим тяжесть тела с одной ноги на другую. Счет идет по 8, количество повторений подбирается индивидуально. Максимальное количество -30. Короткий резкий вдох, одновременно с хлопком или счетом педагога. Можно использовать ритмичную музыку. Затем меняем положение ног и повторяем упражнение.
10.	«Передние шаги» «Солдатики на разведке»	И.п. стоим (сидим) ровно, спина прямая, в момент шумного вдоха поднимаем поочередно колени, настолько, насколько комфортно каждому, высоко до уровня живота поднимать не нужно, через усилия поднимать нельзя. Под счет педагога маршируем чуть- чуть приседая (пружиня), носочек тянем вниз. Делаем упражнение легко и непринужденно. Руки при этом можно опустить вдоль тела, либо сгибать в локтях, чередуя движения с шагом. Счет идет по 8, количество повторений подбирается индивидуально. Максимальное количество -30. Короткий резкий вдох, одновременно с хлопком или счетом

		педагога. Можно использовать ритмичную музыку.
11.	«Задний шаг» «Пружинки»	И.п. стоим ровно, спина прямая, в момент шумного вдоха под счет педагога, отводим пятку одной ноги назад, а на другой ноге выполняем пружинистые приседания. Счет идет по 8, количество повторений подбирается индивидуально. Максимальное количество -30. Короткий резкий вдох, одновременно с хлопком или счетом педагога. Можно использовать ритмичную музыку.
<i>Примечание:</i> данные упражнения адаптированы для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.		

Гимнастика оказывает лечебный эффект прежде всего на органы дыхания и вместе с ними на весь организм в целом. Здесь и опорно-двигательный аппарат, и желудочно-кишечный тракт, и мочеполовая система, болезни эндокринной и нервной системы и многое-многое другое. Но очень важен индивидуальный подход к каждому ребенку. Важно не только правильно выполнять технику дыхательных упражнений, но и соблюдать строгий темпо-ритм и дозировать нагрузку, учитывая возрастные особенности каждого, его диагноз, анамнез, физическое состояние на данный момент

Короткие шумные вдохи в этой гимнастике выполняются одновременно с движениями, сжимающими грудную клетку. Это улучшает носовое дыхание и активизирует работу диафрагмы. При выполнении Стрельниковских дыхательных упражнений кора головного мозга насыщается кислородом, за счет чего улучшается работа всех центров и происходит саморегуляция обменных процессов. [5,с.12]

Выполнение дыхательных упражнений в игровой форме вызывает у детей положительные эмоции, снимает напряжение. Особый интерес вызывают рукотворные тренажеры, изготовленные педагогами и родителями совместно с детьми, в которые они с увлечением играют. «Веселый глазастик», «Чаепитие», «Увлекательные раскопки» (рис.1), «Дыхательный лабиринт» (рис.2), «Кто в домике живет?» (рис.3), «Дыхательный футбол», «Буря в стакане», «Послушная пушинка», «Морской бой», «Фокус-покус с ваткой», «Кто же спрятался внутри», «Игривый тигренок», «Послушный ветерок», «Веселый дракончик», «Шоу мыльных пузырей», «Вертушки», «Чудо-оркестр», «А ну-ка, подуй» и т.д. Просто услышав эти названия, включается наше воображение и мы сразу можем представить, что предложенные игры детям очень интересны.

Рис.1 Увлекательные раскопки Рис.2 Дыхательный лабиринт Рис.3 Кто в домике живет



Немаловажным здоровьесберегающим фактором является и развитие органов артикуляции. Улучшить их подвижность, силу движений, а также выработать точность и дифференциацию артикуляционных поз (артикулем) помогает игровая артикуляционная гимнастика. Все мы могли замечать на своих занятиях, что дети не очень любят ее выполнять, не стараются, а некоторые не понимают, чего требует от них педагог, не контролируют свой язычок даже при визуальном контроле.

Игровая артикуляционная гимнастика помогает этого избежать, так как детям становится интересен игровой сюжет, предложенный педагогом. Но важно учитывать индивидуальные особенности самого ребенка и строения его артикуляционного аппарата.

Хороший пример игровой артикуляционной гимнастики – выполнение упражнений под стихотворение с картинным материалом. Я использую полезную и красочную книгу Н.В. Нищевой «Веселая артикуляционная гимнастика». Данное наглядно-дидактическое пособие предназначено для подготовки артикуляционного аппарата ребенка к формированию звуков среднего и позднего онтогенеза [4,с.2]

Дети, занимаясь театрализацией действий, в меньшей степени обращают внимание на сложность выполнения артикуляционных упражнений и неприятные ощущения при их выполнении.

Для проведения артикуляционной гимнастики можно использовать множество различных ассоциативных картинок (рис. 4), логопедические сказки, игрушки, лого-кубики и прочий дидактический материал. Для длительности удержания артикуляционных поз, отлично помогают «Звуковые дорожки» или «Лого-бродилки» (рис. 5), а также дети очень увлеченно играют с песком. Применение игровых артикуляционных упражнений позволяет быстро добиться положительного результата.

Рис.4 Ассоциативные картинки

Рис.5 «Лого-бродилки»



Очень нравится на занятиях детям логоритмические игры (динамические паузы) со стихами или музыкальным сопровождением (игры с Кукутиками, капитаном Крабом, героями мультика «Синий трактор» и веселые логопесенки Железновой несомненно помогают в этом).

На своих занятиях по логоритмике я использую пособие М.Ю. Картушиной «Логоритмические занятия в детском саду». Проведение подобных занятий способствует реализации следующих задач:

- уточнение артикуляции - положения губ, языка, зубов при произношении изучаемого звука;
- развитие фонематического восприятия и фонематических представлений;
- расширение лексического запаса;
- развитие слухового внимания и зрительной памяти;
- совершенствование общей и мелкой моторики;
- выработка четких координированных движений во взаимосвязи с речью;
- развитие мелодико-интонационных и просодических компонентов, творческой фантазии и воображения. [3,с.2]

Ежедневное выполнение в определенное время различных по своему характеру логоритмических упражнений (утренняя дыхательно-голосовая зарядка с движениями, упражнения на релаксацию, пение гласных звуков и коротких песенок, упражнения на сочетание ритма движений и речи и т.п.) приучает детей и взрослых к установленному щадяще-оздоровительному режиму. Под влиянием регулярных логоритмических занятий в организме и психомоторике происходит положительная перестройка различных систем: сердечно-сосудистой, дыхательной, двигательной, речедвигательной, сенсорной и др. [1,с.6]

Особое внимание на занятиях уделяю зрительной гимнастике, так как 90 % информации в мозг передают именно глаза. И чем надежнее наша зрительная система, тем полнее и насыщеннее наша жизнь. К сожалению, сейчас наблюдается все больше и больше детей, у которых возникают проблемы со зрением.

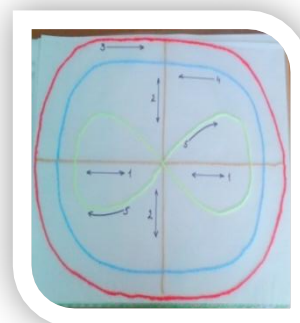
Включить в динамическую работу глазные мышцы, бездеятельные при выполнении заданий, и наоборот – расслабить те глазные мышцы, на которые падает основная нагрузка, сформировать у детей представление о

необходимости заботы о своем здоровье, о важности зрения – вот *цель* использования на занятиях игровой тактильно-зрительной гимнастики.

Гимнастика для глаз улучшает циркуляцию крови и внутриглазной жидкости глаз, укрепляет глазо-двигательные мышцы, улучшает аккомодацию (способность глаза человека к хорошему качеству зрения на разных расстояниях), снимает зрительное напряжение, повышает зрительную работоспособность, улучшает кровообращение и способствует предупреждению нарушений зрения и развития глазных заболеваний.

Для ребят с рассеянным вниманием, которые не способны проследивать траекторию глазами, я упростила задания и сделала офтальмотренажеры с выпуклыми траекториями (рис. 6-8). Данные тренажеры позволяют воспитанникам сначала проследить траекторию тактильно, с помощью пальчика, а в дальнейшем, только с помощью зрительного анализатора. Также с помощью таких тренажеров можно развивать лексико-грамматическую сторону речи, проговаривая каждое свое действие. При подборе гимнастики для глаз обязательно учитывать возрастные особенности, состояние зрения и быстроту реакции ребенка.

Рис.6 «Тренажер Лягушка» Рис. 7 «Клубочки» Рис.8 «Тренажер Базарного»



Итак, можно сделать вывод, что использование игровых здоровьесберегающих технологий в коррекционной логопедической работе с дошкольниками даёт положительные результаты:

- снижается уровень заболеваемости;
- повышается работоспособность, выносливость;
- в игре происходит развитие психических процессов;
- снимается зрительное напряжение;
- происходит формирование двигательных умений и навыков, правильной осанки;
- развивается общая и мелкая моторика,
- повышается речевая активность;
- увеличивается уровень социальной адаптации.

Список литературы

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Волкова Г.А. - М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 272с.
2. Вопросы дошкольной педагогики. Научный журнал №3 (03) / 2015. ООО «Издательство Молодой ученый» [Электронный ресурс] <http://www.moluch.ru>

3. Картушина М.Ю. Логоритмические занятия в детском саду. [Текст] / Картушина М.Ю. –М : Изд-во «Сфера», 2004. – 126 с.
4. Нищева Н.В. Веселая артикуляционная гимнастика. [Текст] / Нищева Н.В. - СПб: Издательство «Детство-Пресс», 2019. - 32с.
5. Щетинин М.Н. Полный курс дыхательной гимнастики Стрельниковой / Щетинин М.Н. [Электронный ресурс] https://booksafe.net/read/schetinin_mihail-dyhatelnaya_gimnastika_a_n_strelnikovoy-229673.html#p12

УДК 376.37

Салихова А.М., бакалавр

Е.Р. Мустаева, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акмуллы

СОСТОЯНИЕ АТРИБУТИВНОГО СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Формирование словаря в онтогенезе непосредственно связано с развитием познавательных процессов, а именно основных мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение и т. д.), а также с определением сходств и различий в семантике слов и механизмами обеспечивающими усвоение речи. К 6 годам у детей должен быть сформирован атрибутивный словарь, дети должны уметь согласовывать прилагательные во всех косвенных падежах, уметь правильно согласовывать их с другими частями речи.

Общее недоразвитие речи III уровня является сложным системным нарушением речи, которое затрагивает все компоненты речи: это и звукопроизношение, активный и пассивный словарь детей, грамматический строй речи, развитие памяти, мышления, восприятия, внимания, а также речевое недоразвитие оказывает влияние и на двигательную сферу и мелкую моторику.

Вопросом изучения развития лексической стороны речи у детей занимались ученые различных областей науки: лингвисты, психологи, логопеды и др. (А.М. Бородич, А.Н. Гвоздев, В.П. Глухов, А.М. Захарова, Р.Е. Левина, З.А. Репина, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, С.Н. Цейтлин, С.Н. Шаховская и др.). Исследователи отмечают сложность процесса овладения лексикой детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, отмечают у них существенные отклонения от возрастных нормативов, ограниченность словарного запаса, своеобразие его использования, неточности употребления слов. Таким образом, исследование лексической стороны речи в настоящее время является актуальным вопросом, поскольку несвоевременное развитие атрибутивного словаря и лексики в целом, приводит к нарушениям устной и письменной речи у детей с общим недоразвитием речи. У этих детей наблюдаются трудности в дифференцировке признаков по величине, высоте, ширине, толщине, т. к. они зачастую не могут выделить главный признак из-за недостаточной сформированности семантических полей, все ассоциации подбираются ими по аналогии [1].

Соответственно, целью нашего исследования явилось изучение и выявление особенностей атрибутивного словаря у дошкольников с общим

недоразвитием речи с учетом психолингвистического подхода. Мы предположили, что у детей с общим недоразвитием речи атрибутивный словарь сформирован недостаточно и имеет свои особенности, данный факт может быть выявлен в ходе обследования направленного на исследование словарного запаса, исследование лексических операций, особенностей семантической организации словаря и отбора слов из долговременной памяти ребенка.

В задачи исследования входило изучение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, отбор эффективных методов исследования атрибутивного словаря у дошкольников с учетом психолингвистического подхода, организация и проведение экспериментального исследования, качественно-количественный анализ результатов и формулировка выводов.

В качестве теоретико-методологической основы исследования выступили: культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского, концепция общего недоразвития речи Р.Е. Левиной, труды в области нейропсихологии А.Р. Лурия и психолингвистики В.П. Глухова.

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения Детский сад № 197 городского округа город Уфа Республики Башкортостан с 23 сентября по 20 октября 2019 года. В эксперименте принимали участия дети подготовительной к школе логопедической группы с заключением психолого-медико-педагогической комиссии «общее недоразвитие речи III уровня».

Исследование проводилось в соответствии со следующими этапами:

I этап – изучение медико-педагогической документации;

II этап – обследование атрибутивного словаря с учетом психолингвистического подхода. Обследование осуществлялось при помощи следующих методик: «Исследование словарного запаса», «Исследование особенностей семантической организации словаря и отбора слов из долговременной памяти ребенка» в адаптации З.А. Репиной [3], «Исследование лексических операций» Н.В. Серебряковой [2].

При выполнении задания на исследование словарного запаса один ребенок показал низкие результаты. Камиль И. подобрал 13 слов-признаков к 7 словам. К словам (лимон, тыква) подобрал 1 признак, к словам (апельсин, яблоко, картофель, виноград) он подобрал по 2 признака, и к слову (помидор) он смог подобрать 3 признака. Четыре ребенка показали средние результаты. Камиль Х. подобрал 20 слов, Амалия подобрала 19 признаков, Рустам подобрал в целом 17 признаков, в среднем по 2-3 признака на слово. Арсен подобрал 16 признаков к 7 словам. Однако, при этом он часто отвлекался, ему потребовалось наводящие вопросы: «Какой виноград ты ел? Какого цвета он был?..». 24 признака ко всем словам подобрали Амир и Анна. Рамзан подобрал 23 признака, Вадим – 22 признака к 7 словам, в среднем они подобрали 3-4 признака на слово. Ирада набрала наибольшее количество баллов – 30, в среднем по 4-5 признаков на слово. Можно

отметить тот факт, что при назывании признаков дети в основном говорили об основных качествах (цвете, форме, размере и т. д.). Лишь пара детей упомянула о таких признаках как зрелость, полезность, душистость и пр.

Вторая методика была направлена на исследование лексических операций. Исходя из исследования лексической системности (группировка слов близких и далеких по семантике), а также результатов подбора детьми синонимов, выяснилось, что высокий уровень группировки прилагательных по семантическим признакам и сформированности синонимии имеет только Амир. Уровень выше среднего никто из детей не показал. Средний уровень показали Рамзан и Анна, они набрали по 2 балла за оба задания. Синонимы к словам подобрали правильно, но лишь по 1 слову. Им потребовалось повторение инструкции, а также наводящие вопросы к разъяснению, такие как: «Почему ты выбрал это слово?», «Что оно означает?» и т. д. Аня и Рамзан допустили одинаковые ошибки при группировке слов по семантическим признакам, а именно в 1 и 2 ряду. Они вычленили в ряду (большой, желтый, маленький) слово «маленький», а в ряду (высокий, низкий, красный) выбрали слово «высокий». Средний уровень также показали Камиль Х., Ирада, Рустам. При этом лишь Ирада набрала за группировку слов по семантическим признакам 2 балла, однако к слову «огромный», она подобрала слово «ограниченный», а к слову «верный» – «умный». Камиль Х., Вадим, Амалия, набрали за подбор синонимов по 1 баллу и показали уровень ниже среднего. Низкий уровень набрали Арсен и Камиль И. Эти дети набрали по 0 баллов за оба задания. Им не помогло даже многократное повторение инструкции и наводящие вопросы. Свой выбор они объясняли ситуацией, т. е. в ряду «длинный, тяжелый, легкий» они выбирали «тяжелый», а объясняли тем, что «его нельзя поднять».

Третья методика была направлена на исследование особенностей семантической организации словаря. В качестве исследования проводился ассоциативный эксперимент. Были даны слова-стимулы, к ним подбирались первые слова-признаки, которые испытуемый вспоминал. В результате анализа данных высокий уровень и выше среднего никто не получил. Задание не имело зрительной опоры и поэтому у большинства дошкольников возникли трудности при его выполнении. Низкий уровень получил Арсен, он назвал в общей сложности 6 слов-признаков к 7 предложенным словам-стимулам. При этом к словам «тыква» и «картофель» он не смог подобрать ассоциации. Уровень ниже среднего получили два ребенка. Кимиль И. подобрал 8 слов-признаков. К слову-стимулу «тыква» он не смог подобрать ассоциацию. Ирада подобрала пограничное количество ассоциаций (13 слов). К словам-стимулам (тыква и слива) назвала лишь по 1 ассоциации, в остальных случаях она назвала 2-3 слова. И средний уровень набрали Камиль Х., Рустам, Аня, Амалия, Амир, Вадим Х., Рамзан. По 18 ассоциаций назвали Амир, Рустам, Амалия. В основном называли цвет, форму и вкус. Рамзан назвал 19 слов-ассоциаций, Аня назвала 17 слов. По 14 и 15 ассоциаций набрали Вадим Х. и Камиль Х., Камиль Х к слову «свёкла», действие «можно приготовить борщ».

Таким образом, у дошкольников с общим недоразвитием речи имеется несформированность атрибутивного словаря, которая проявляется в качественных и количественных особенностях отдельных параметров (объема активного словаря, уровня сформированности синонимии, группировки прилагательных и ассоциативных связей), что наглядно продемонстрировано в рис 1.

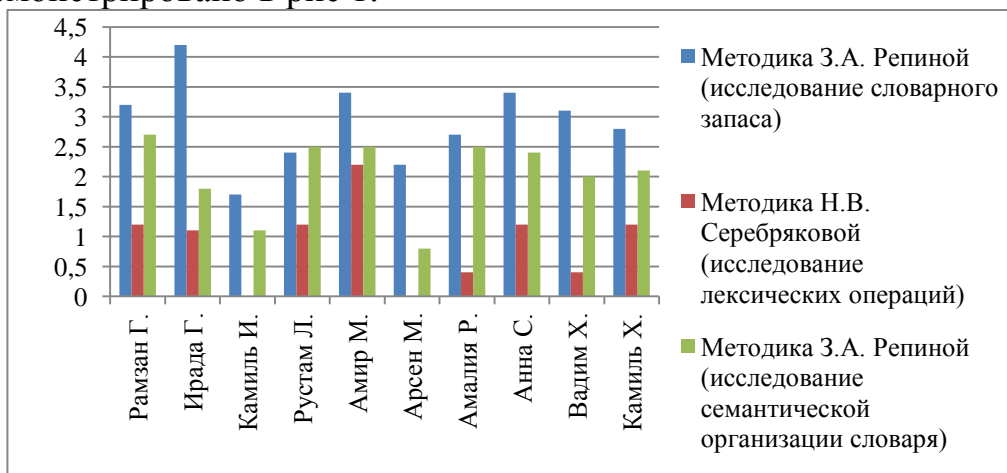


Рис.1. Сводные данные результатов по методикам на исследование атрибутивного словаря с учетом психолингвистического подхода

Исследование объема атрибутивного словаря показало ряд его особенностей у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, а именно:

- они могут знать значение многих слов, пассивный словарь приближен к норме;
- дети употребляют лишь основные прилагательные обозначающие цвет, форму, величину, вкус;
- имеются трудности с актуализацией атрибутивного словаря.

Исследование процесса группировки прилагательных по семантическому признаку позволило нам сделать вывод о том, что у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня организация семантического поля имеет ряд специфических особенностей, а именно:

- ассоциации носят в основном эпизодичный характер;
- трудности выделения центра семантического поля и его структурной организации;
- небольшой объем семантических полей, который проявляется в достаточно сжатой численности смысловых отношений.

Исследование состояния синонимии у дошкольников с общим недоразвитием речи показало, что из-за недостаточной сформированности объема атрибутивного словарного запаса и семантических полей дети не могут подобрать нужное слово по инструкции задания.

Таким образом, результаты исследования позволяют говорить, что детям дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня необходима целенаправленная коррекционно-развивающая работа по развитию атрибутивной лексики.

Список литературы

1. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / Р.И. Лалаева. - Санкт-Петербург: Наука-Питер, 2006. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0026/5_0026-20.shtml#book_page_top (Дата обращения: 11.04.2020).
2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 703 с.
3. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / З.А. Репина: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П., 2008. – 140 с.

УДК 376.37

Фазлетдинова А.Р., магистрант

Фархутдинова Л.В., д.м.н., профессор

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЛАТЕРАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ В КОМПЛЕКСЕ ИЗУЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Фонетико-фонематическое недоразвитие – это нарушение процесса формирования произносительной системы языка у детей с различными нарушениями речи вследствие дефектов восприятия и произнесения фонем. Эти дети составляют основную группу риска по неуспеваемости в начальной школе, особенно при овладении письмом и чтением. Основной причиной этого считают недостаточное развитие процессов звукобуквенного анализа и синтеза [1].

Звукобуквенный анализ основан на четких, устойчивых и достаточно дифференцированных представлениях о звуковом составе слова. Эти представления формируются у ребенка на основании приобретаемой способности слышать и различать звуки (фонематическое восприятие), выделять звуки на фоне слова, сравнивать слова по выбранным звукам (фонематический анализ).

Письменная речь — одна из форм существования языка, более поздняя по времени возникновения. Письмо включает ряд специальных операций, среди которых – анализ звукового состава слова, подлежащего написанию, перевод фонем в графемы с учетом пространственного расположения их элементов, «перекодирование» визуальных схем букв в кинетическую систему определенных движений, которые необходимы при письме [3]. Для овладения письменной речью необходимо, чтобы были сформированы все стороны речи, т. к. особенности фонематического восприятия и фонематического анализа будут отражаться на письме.

Совместными логопедическими и нейропсихологическими исследованиями последних лет установлено, что в основе дизонтогенеза фонематического звена речевой деятельности лежат различные по своей психологической структуре и мозговой организации патологические механизмы.

Патофизиологические механизмы фонетико-фонематических нарушений могут быть связаны с нарушением деятельности различных факторов мозга, в организации которых большое значение имеет формирование пространственных представлений [3].

Поскольку онтогенез фонематического слуха требуют отлаженных взаимодействий между правым и левым полушарием мозга (на разных уровнях), дефицитарность звукоразличительной стороны речи обнаруживается и в синдроме функциональной несформированности межполушарных взаимодействий, который, в свою очередь может проявляться и в особенностях формирования сенсомоторной асимметрии и индивидуального латерального профиля в целом. Кроме того, особенности сенсомоторной асимметрии будут отражаться на зрительном восприятии текста, на развитии графомоторных навыков.

Целью исследования было изучение сенсомоторной асимметрии у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Исследование проведено на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения Детский сад городского округа город Уфа Республики Башкортостан. Для обследования была взята группа из 16 детей 6-7 лет; одиннадцать девочек, пять мальчиков. Логопедическое заключение – «фонетико-фонематическое недоразвитие речи».

Для проведения констатирующего эксперимента использовались методики оценки моторной и сенсорной асимметрии и метод определения основного типа восприятия (модальности)- «Горизонтальная восьмерка».

Для исследования сенсомоторной асимметрии у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием нами было проведено исследование, включающее изучение ведущей руки, ноги, глаза и уха [2].

По полученным данным у 15 обследованных детей ведущая рука – правая, у одного – левая; ведущая нога у 9 детей – правая, у семи – левая. Ведущее ухо правое у 13 детей, левое – у троих детей. Ведущий глаз правый у 12 детей, левый – у четверых.

Исследование с помощью методики «Горизонтальная восьмерка». По характеру рисунка можно определить основной тип восприятия (модальность) человека и предположительно оценить функциональную специализацию полушарий.

В соответствии с исследованиями К. Ханнафорд и Г. Кэррола можно определить следующее: если левая окружность по размеру больше (или аккуратнее, точнее), то ведущее полушарие ребенка – правое. Если правая окружность больше, то ведущее полушарие – левое.

При анализе «горизонтальных восьмерок», выполненных детьми, выявилось, что у троих детей (15,79 %) предположительно являлось ведущим правое полушарие, у 84,21 % – левое полушарие.

Несмотря на то, что считают, что полностью ведущее полушарие и индивидуальный латеральный профиль формируются к 7-9 годам, данные, полученные с помощью метода «Горизонтальной восьмерки» могут с большой вероятностью свидетельствовать о том, какое полушарие будет ведущим, тем

самым определяя латеральный профиль. Сводные показатели проведенных исследований представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сводные данные определения латерального профиля у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием

№ п/п	Ведущее полушарие	Ведущая рука	Ведущая нога	Ведущее ухо	Ведущий глаз	Предполагаемый тип индивидуального латерального профиля
1	Л	П	Л	П	П	Смешанный с ведущим левым полушарием
2	Л	П	П	П	П	Перекрестный латеральный профиль
3	Л	П	Л	П	Л	Смешанный с ведущим левым полушарием
4	Л	П	Л	П	Л	Смешанный с ведущим левым полушарием
5	Л	П	П	П	П	Перекрестный латеральный профиль
6	П	П	Л	П	П	Смешанный с ведущим правым полушарием
7	Л	Л	Л	П	П	Смешанный с ведущим левым полушарием
8	Л	П	П	П	П	Перекрестный латеральный профиль
9	Л	П	П	П	П	Перекрестный латеральный профиль
10	Л	П	Л	П	Л	Смешанный с ведущим левым полушарием
11	Л	П	П	Л	П	Смешанный с ведущим левым полушарием
12	П	П	П	П	П	Односторонний латеральный профиль
13	Л	П	П	П	П	Перекрестный латеральный профиль
14	Л	П	П	П	П	Перекрестный латеральный профиль
15	Л	П	Л	Л	Л	Смешанный с ведущим левым полушарием
16	П	П	П	Л	П	Смешанный с ведущим правым полушарием

Примечание: П – правая рука (нога, глаз, ухо),
Л – левая рука (нога, глаз, ухо).

Если трактовать показатели исследования с помощью «горизонтальной восьмерки» как показатели доминирующего полушария, несмотря на то, что дети еще не достигли 7-летнего возраста, то среди обследованных детей

можно выделить 37,5 % детей с перекрестным латеральным профилем; 56,25 % – со смешанным латеральным профилем (43,75 % с ведущим левым полушарием, 12,5 % с ведущим правым полушарием).

При допущении некорректности суждения о ведущем полушарии в возрасте 6-7 лет, основываясь на данных исследования моторной и сенсорной асимметрии, можно констатировать, что в любом случае у 56,25 % детей уже можно отметить наличие смешанного латерального профиля (43,75 % с ведущим левым полушарием, 12,5% с ведущим правым полушарием). У этих детей, как бы не проявилась активность полушарий, уже имеются различия в моторной и сенсорной асимметрии, которые могут быть только при смешанном латеральном профиле. В свою очередь, это указывает на вероятное наличие синдрома несформированности межполушарного взаимодействия и позволяет обосновать начало коррекционной работы по формированию межполушарного взаимодействия наряду с логопедической коррекцией фонетико-фонематического недоразвития.

Список литературы

1. Волкова Л.С. Логопедия [Текст] / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Владос, 2012. – 364 с.
2. Глозман Ж.М. Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста [Текст] / Ж.М. Глозман, А.Е. Соболева. – М.: Смысл, 2018. – 180 с.
3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Academia, 2013. – 106 с.

УДК 376.37

*Халиуллина Д.Р., студент
Касимова Э.Г., к.п.н., доцент*

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

Одним из самых встречаемых речевых нарушений развития у детей считается общее недоразвитие речи. Формирование словаря считается наиболее важной задачей, решение которой несомненно поможет приблизить их уровень речевого развития к норме [2]. В процессе становления речи у дошкольников происходит нравственное, эстетическое, умственное воспитание, ребенок познает окружающую среду и развивается как личность [1].

Актуальность проблемы очевидна, т.к. без глубокого знания особенностей развития словаря непросто представить последующее развитие научных и практических вопросов в специальной педагогике, создание и разработку адекватных действенных средств воспитания и обучения детей с общим недоразвитием речи. Необходимость исследования лексической стороны речи продиктована недостаточно глубокими исследованиями в данной проблеме.

Предпосылки развития речи определяются двумя процессами. Одним из этих процессов является неречевая предметная деятельность самого ребенка, т. е. расширение связей с окружающим миром через конкретное

чувственное восприятие мира. Второй важнейший процесс развития речи, в том числе и обогащения словаря, связан с речевой деятельностью взрослых и их общением с ребенком.

Развитие лексики во многом определяется и социальной средой, в которой воспитывается ребенок. В зависимости от социально-культурного уровня семьи, возрастные нормы словарного запаса детей одного и того же возраста колеблются, т. к. словарь усваивается ребенком в процессе общения с окружающими людьми [3].

Ограниченность словарного запаса затрудняет процесс развития связной речи, переход от диалогической формы речи к контекстной [1]. Таким образом, должна быть проведена работа по формированию лексических навыков.

При составлении методики обследования словаря мы изучили работы Л.Г. Волковой, Л.Н. Ефименковой, О.Б. Иншаковой, Р.И. Лалаевой.

Были обследованы 10 детей с общим недоразвитием речи (III уровень).

Таблица 1

Список детей экспериментальной группы

№ п/п	Фамилия, имя	Возраст	Заключение логопеда
1	Даниил Б.	5 лет 4 месяца	Общее недоразвитие речи III уровня
2	Матвей В.	5 лет 6 месяцев	Общее недоразвитие речи III уровня
3	Амир З.	5 лет 10 месяцев	Общее недоразвитие речи III уровня
4	Павел З.	5 лет 7 месяцев	Общее недоразвитие речи III уровня
5	Арсен Л.	5 лет 1 месяц	Общее недоразвитие речи III уровня
6	Константин М.	5 лет 7 месяцев	Общее недоразвитие речи III уровня
7	Аслан С.	5 лет 1 месяц	Общее недоразвитие речи III уровня
8	Кирилл Ф.	6 лет 5 месяцев	Общее недоразвитие речи III уровня
9	Данил Ш.	5 лет 10 месяцев	Общее недоразвитие речи III уровня
10	Макар Ш.	5 лет 2 месяца	Общее недоразвитие речи III уровня

Задания предъявлялись в следующих направлениях:

- исследование пассивного словаря;
- исследование активного словаря (номинативного, предикативного, атрибутивного словарей, порядковые и количественные числительные).

Данное исследование было направлено на выявление уровня развития словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Исследование проводилось с каждым ребенком отдельно в ходе выполнения заданий.

Максимальное количество баллов – 48: состояние номинативного словаря – 20 баллов, состояние предикативного словаря – 6 баллов, состояние атрибутивного словаря – 18 баллов, словарь числительных – 4 балла.

После окончания исследования были получены следующие данные, которые приведены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

Результаты исследования состояния активного словаря у дошкольников с
ОНР (III уровень)

№ п/п	Ф.И. ребенка	Состояние номинативного словаря	Состояние предикативного словаря	Состояние атрибутивного словаря	Словарь числительных	Итого
1	Даниил Б.	9	4	3	0	16
2	Матвей В.	13	5	9	4	31
3	Амир З.	7	3	4	1	15
4	Павел З.	9	2	9	4	24
5	Арсен Л.	19	3	8	4	34
6	Константин М.	17	4	8	4	33
7	Аслан С.	8	5	2	0	15
8	Кирилл Ф.	17	3	4	4	28
9	Данил Ш.	13	3	6	4	34
10	Макар Ш.	8	3	2	0	13

Количественный анализ данных показывает, что легче всего детям даются названия существительных и числительных. Затруднения возникают при использовании прилагательных и глаголов. В таблице 3 можно увидеть количество баллов каждого ребенка и уровень развития словаря.

Таблица 3

Результаты исследования состояния активного словаря у дошкольников с
ОНР (III уровень)

№ п/п	Фамилия, имя	Всего баллов	Уровень развития
1	Даниил Б.	16	Низкий
2	Матвей В.	31	Средний
3	Амир З.	15	Низкий
4	Павел З.	24	Средний
5	Арсен Л.	34	Средний
6	Константин М.	26	Средний
7	Аслан С.	15	Низкий
8	Кирилл Ф.	24	Средний
9	Данил Ш.	34	Средний
10	Макар Ш.	31	Средний

Анализ полученных данных позволяет отметить, что при обследовании никто из детей не показал высокий уровень развития активного словаря.

У Даниила Б. затруднения вызвали слова из разделов «одежда», «овощи», «домашние животные». Ребенок справился со всеми обобщающими словами, кроме слов «одежда», «посуда» и «мебель». Намного больше трудностей у него вызвало задание назвать действия и признаки предметов. Даниил Б. получил 0 баллов за называние антонимов и

геометрических форм. Небольшие трудности возникли у дошкольника при назывании как порядковых, так и количественных числительных.

Матвей В. не справился с обобщением. Сложности возникли и при назывании предметов номинативного словаря. При исследовании атрибутивного словаря выяснилось, что у ребенка слова «вяжет», «вышивает» заменяются на слово «шьет», что говорит о смысловой замене глаголов. Он также не справился с называнием антонимов и геометрических форм в форме прилагательного. Ошибок при счете у дошкольника не выявлено.

Амир З. показал средний уровень развития словаря. Он не справился с обобщением, затруднялся в назывании слов номинативного словаря. Сделал много ошибок при исследовании атрибутивного словаря. Плохо справился с называнием цветов и их оттенков, форм, высоты, длины и ширины предметов, обозначением в речи вкусовых ощущений. Однако, при этом он не допускал ошибок при назывании числительных. Ребенок внимательно слушал инструкцию, осмысливал задание прежде, чем приступить к выполнению.

У Павла З. возникли трудности с называнием обобщающих слов, ребенок долго думал перед тем, как назвать слово. В некоторых случаях он просто молчал и смотрел на картинку. Ему легко далось называние глаголов, часто используемых в быту («умывается», «готовит»), однако слова, реже встречающиеся в речи, не были названы. Вместо прилагательных он называл существительные, вместо нескольких признаков называл один. Павел хорошо справился с называнием числительных.

Арсен Л. показал хорошие знания слов-предметов, перечислил всё без затруднений, в том числе и обобщающие слова. При исследовании предикативного и атрибутивного словаря у ребенка уже были выявлены ошибки при назывании слов-действий и слов-признаков. Ребенок или использовал одни и те же слова на разные действия, или заменял нужные слова похожими, но неточными. Дошкольник быстро, уверенно и безошибочно назвал количественные и порядковые числительные.

У Константина М. выявилось незнание слов из раздела «одежда» и «обувь». Хорошо справился ребенок с заданием на называние слов-действий. Однако, вместо слов, обозначающих размер (высоту, толщину и ширину) он называл все стимульные объекты словами «большой» и «маленький». Как и большинство детей мальчик показал хорошие результаты при исследовании числительных.

Аслан С. путал некоторые слова, делал неправильные обобщения: домашних животных он назвал дикими, вместо слова «одежда» сказал «вещи». На похожие действия, связанные с рукоделием, сказал «шьет». Вместо называния точного слова ребенок говорил: «Вот это». Вместо слов «широкий – узкий», «длинный – короткий» он использовал «большой – маленький». Выявились трудности и в использовании качественных, относительных и притяжательных прилагательных. Аслан С. на момент обследования не владел навыками счета, в связи с чем проверка

использования в речи количественных и порядковых числительных оказалась невозможной.

У Кирилла Ф. при исследовании номинативного словаря зафиксированы единичные ошибки. Он справился с названием обобщающих слов. Выявилось незнание ребенком глаголов. Затруднения вызвали качественные, относительные и притяжательные имена прилагательные. Ребенок смог назвать только основные цвета. При счете путал порядок количественных чисел.

Данил Ш. использовал в речи неправильные формы слов («хрюндель вместо слова «свинья»), не сумел обобщить предложенные слова, не справился с названием однокоренных глаголов, часто используемых в быту, хорошо справился с именами числительными.

Макар Ш. показал низкие результаты при исследовании номинативного словаря. Вместо слов-предметов ребенок мог назвать слова-действия, не справился с названием обобщающих слов. ДУ ребенка не вызвало трудностей название глаголов «летит», «бежит», в связи с тем, что они часто используются в разговорной речи. Макар не назвал слова «шьет», «вяжет», «вышивает», «печет», «жарит». Ребенок не справился и с названием количественных и порядковых числительных в неправильном порядке, путал их.

При исследовании пассивного словаря все дети показали высокие результаты. Дети хорошо понимают, что изображено на картинке, не путают названия предметов. Ошибки у детей наблюдались только в случае снижения концентрации внимания на задании.

В результате обследования детей с общим недоразвитием речи (III уровень) мы выявили резкое расхождение показателей исследования активного и пассивного словаря (пассивный словарь шире активного) – это наиболее выраженная особенность речи этой группы детей. Они понимают значения многих слов, объем их пассивного словаря близок к норме, однако, употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие трудности.

На основе качественного и количественных результатов исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Нарушения формирования лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) характеризовались ограниченностью словарного запаса, расхождением объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов.

2. В глагольном словаре дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) преобладали слова, обозначающие действия, которые ребёнок ежедневно выполнял или наблюдал.

3. Замены прилагательных свидетельствовали о том, что дети не выделяли существенных признаков, не дифференцировали качества предметов, признаков величины, высоты, ширины, толщины.

4. Анализ выполнения всех заданий на обследование словаря у детей с общим недоразвитием речи (III уровень) указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию у них словаря.

Список литературы

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. [Текст] / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2002. – 144 с.
2. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 2006. – 320 с.
3. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 2008. – 360 с.

УДК 376.37

Шафикова Г.Ф., студент

Касимова Э. Г, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

Современное образование предъявляет достаточно высокие требования к качеству обучения школьников, однако в настоящее время наблюдается увеличение числа детей, которые не усваивают программу начальной и средней школы. Одной из причин, препятствующих усвоению школьной программы, является недостаточное формирование навыков письма и, как следствие, невозможность кодирования и декодирования информации по ряду учебных дисциплин.

Трудности в обучении письму могут наблюдаться как у детей с общим недоразвитием речи, так и у детей, не имеющих выраженных нарушений речи. Выявленные специфические нарушения письма у младших школьников определяют необходимость дифференцированного и комплексного подхода к коррекционной работе по преодолению дисграфии, а также устранению нарушений устной речи.

Следует отметить, что нарушение процесса овладения письменной речью в настоящее время рассматривается в различных аспектах: логопедическом, психологическом, нейропсихологическом, психолингвистическом, педагогическом, такими специалистами, как Т.В. Ахутина, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова и др. [4]. Авторы подчеркивают необходимость систематической работы по предупреждению и исправлению нарушений письменной речи младших школьников.

Труды И.Т. Власенко, Ю.Г Демьянова, З.И. Калмыковой, А.Н. Корнева [3], И.Ю. Кулагиной, Л.С. Цветковой [7] показывают, что в массовой школе у детей младшего школьного возраста наблюдаются недостатки в развитии познавательной деятельности. Это связано с наличием специфических нарушений письма у детей. Дети имеют неравномерное психическое развитие, недостаточное формирование внимания и памяти [5].

О.А. Токарева связывает оптическую дисграфию с недоразвитием зрительной системы коры головного мозга у детей. Автор отмечает, что

неполноценность оптического анализатора может проявляться в нарушениях целостного восприятия, зрительной памяти, дифференцированных зрительных представлений, что затрудняет детям распознавание и запоминание букв.

А.Н. Корнев считает, что дисграфией следует называть стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, т. е. руководствоваться фонетическим принципом письма, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения или слуха [3].

Дисграфия – частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок [5]. Опираясь на труды Б.Г. Ананьева, А.Н. Корнев считает, что следует называть специфическим только само расстройство и его механизмы, а не ошибки письма. Такие ошибки, по его мнению, нередко встречаются у здоровых детей на начальных этапах обучения, но затем быстро исчезают. При дисграфии же они приобретают стойкий характер [2].

При оптической форме дисграфии у детей наблюдается нарушение зрительного восприятия, анализа и синтеза, а также моторных координаций, неточность представлений о форме и цвете, величине предмета, недоразвитие памяти, пространственного восприятия и представлений, трудности оптико-пространственного анализа, несформированность оптического образа буквы.

Оптическая дисграфия проявляется в искажениях и замене букв на письме. Она обусловлена недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, а также пространственных представлений. Чаще заменяются графически сходные рукописные буквы. Это могут быть буквы, которые включают одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (*п-т, и-ш, х-ж, м-л*) или состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (*в-д, т-ш*). При оптической дисграфии также наблюдаются пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (*ау*), зеркальное написание букв (*с, э*); лишние элементы букв (*ш*) и неправильно расположенные элементы. При литеральной дисграфии наблюдается нарушение распознавания и воспроизведения даже изолированных букв [1].

Центральной задачей коррекционного обучения письму при оптических расстройствах является восстановление зрительно-пространственных представлений, способности ориентироваться в пространстве и осознание связи между пространственной ориентацией буквы и ее значением [6].

Исходя из указанных трудностей, можно организовать коррекционную работу с младшими школьниками, направленную на:

- тренировку зрительного восприятия и представлений;
- развитие зрительно-моторной координации;
- улучшение памяти, внимания и конструктивной активности;

- формирование оптических дифференцирований, представлений о связи звука и буквы;
- развитие пространственных представлений, умение вести руку по нужной траектории;
- развитие умения планировать свое движение.

Методические рекомендации по коррекции оптической дисграфии должны включать методики, позволяющие максимально мобилизовать работу сохранных анализаторов, создавая предпосылки для выполнения нарушенной операции с помощью новых средств. Коррекционная работа должна быть направлена на речевую систему в целом, а не только на устранение изолированного дефекта.

Данная проблема нарушения письма в форме оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста, привела нас к необходимости проведения исследования.

Экспериментальное изучение проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Лицей №42» городского округа город Уфа Республики Башкортостан. В исследовании приняли участие дети вторых классов в количестве десяти человек с нарушением письма и чтения. Целью диагностики было изучение письма у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Для диагностики зрительного восприятия и состояния письма нами были выбраны следующие методики: «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин), «Незавершенные изображения» (М.М. Семаго), «Найди и вычеркни» (Р.С. Немов).

Внимание уделялось нарушению зрительного восприятия, а также наличию / отсутствию оптических ошибок. После проведения экспериментального исследования нами были получены следующие результаты:

В процессе работы четыре ребенка из десяти допустили множество ошибок в угадывании недорисованных предметов, часто пропуская, не называя их. Они не справились с узнаванием незавершенного изображения, начиная угадывать и предполагать.

Хорошо справились с заданиями на зрительное восприятие только два школьника с нарушениями письма из десяти обследованных. Они справились с первым заданием «Графический диктант». Однако, самым трудным для них оказалось задание с нахождением ошибок – школьники не смогли определить неправильно написанные буквы.

В процессе написания диктанта и списывания слов, из текста было выявлено, что двое детей набрали наименьшее количество баллов. Один ребенок неправильно расположил элементы букв в пространстве по отношению друг к другу с возможным видоизменением самих элементов («у-д», «в-б», «и-а»), зеркально написал букву «э». Другой допустил такие оптические ошибки как: зеркальное написание «Е», «З», «э»; искажение «л», «ж», «к», «н»; замена «н-ч», «т-н», «п-р»; написание лишнего элемента букве «ц»; неправильное расположение элементов букв в пространстве по

отношению друг к другу «в-б», «ч-и», «ы-и», «ю-о», «л-р»; написание лишних элементов «ц-щ».

Шестеро школьников набрали среднее количество баллов. Один ребенок совершил ошибки при написании строчных и заглавных букв: зеркальное написание буквы «э», «Ч», «Г»; недописанный элемент в букве «ц»; искажение буквы «ы». Второй ребенок написал зеркально букву «э», так же не дописал составляющую часть буквы «Ф»; искажил внешний вид букв («п», «у», «с», «м»); выявилась замена букв, состоящих из одинаковых элементов в различном количестве («щ-ц», «и-у»). У третьего ребенка выявились оптические ошибки в виде зеркального написания буквы «З», искажения буквы «с», «ы», «й», «и», «у», добавления лишних элементов у букв «у», «и», написания вместо нужного элемента буквы сходного с ним «ч-н», «П-Л». Четвертый ребенок допустил такие виды ошибок, как искажение букв «м», «ж», «л», незавершенное написание элемента буквы «п», замена похожих по написанию букв, которые имеют разное расположение отдельных элементов символа («у-ц», «б-д»); зеркальное написание («э», «Е», «З»). Пятый ребенок в своей работе допустил такие оптические ошибки, как недописанный элемент в букве «ц», зеркальное написание буквы «э», «Е», «З», «е», замена похожих по написанию букв («В-Б», «Г-Д»). Шестой ребенок сделал ошибки такого типа, как: добавление лишних элементов букве «м», замена похожих по написанию букв, которые имеют разное расположение отдельных элементов символа («в-б», «Ф-Х», «к-х», «ч-ц»), недописанный элемент буквы «ц», искажение буквы «ж».

По результатам качественного анализа экспериментального исследования было выявлено, что каждый ребенок по-разному справился с предложенной ему задачей. Узнавание букв по образцу, букв в неправильном положении, перечеркнутых дополнительными линиями, не вызывает затруднений у младших школьников. Однако узнавание букв, написанных одна на другой, осуществляется с определенными трудностями. Многие дети не могли отличить правильно написанную и зеркально расположенную буквы. При этом одни дети не могли отличить правильно написанную букву от неправильной, другие уверенно указывали как на правильную зеркально написанную букву, третьи – указывали как на правильно написанную то на одну, то на другую букву.

Проанализировав все работы, мы отметили, что младшим школьникам с оптической дисграфией логопедическое вмешательство необходимо в первую очередь. Без данной помощи, они будут испытывать трудности в процессе обучения и окажутся в числе детей, не усваивающих программу.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие [Текст] / Т. В. Ахутина. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.
2. Грушевская М.С. Дисграфия у младших школьников [Текст] / М.С. Грушевская – М.: Просвещение, 2016. – 224 с.
3. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей [Электронный ресурс] / А.Н. Корнев. – СПб.: Питер, – 1995. – 275 с. URL:

<http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:11893/Source:default> (Дата обращения: 08.12.2019)

4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: книга для логопедов [Текст] / Р.И. Лалаева – М.: ВЛАДОС, 2017. – 221 с.
5. Микфельд Я.О. Анализ трудностей формирования письменной речи младших школьников [Текст] / Я.О. Микфельд // Практическая психология и логопедия. – 2016. – № 2. – С. 5-8.
6. Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. — М.: Национальный книжный центр, 2015. – 59 с.
7. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учебное пособие [Текст] / Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, С.Н. Котягина, Е.Г. Гришина, Т.Ю. Гогребашвили – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 272 с.

УДК 376.37

Щукина А.С., бакалавр

Е.Р. Мустаева, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акмуллы

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОИЗНОШЕНИЯ СЛОВ РАЗЛИЧНОЙ СЛОГОВОЙ НАПОЛНЯЕМОСТИ У ДЕТЕЙ С ЗАЙКАНИЕМ

В исследованиях ряда авторов заикание рассматривается, как спастический невроз координации, происходящий от раздражительной слабости речевых центров или как ассоциативное нарушение психологического характера (А. Адлер [1], Т. Гепфнер [3], Г. Гутцман [3], И.А. Куссмауль и И.А. Сикорский [9], Э. Фрешельс [7]). На современном этапе развития логопедии механизм заикания рассматривается, опираясь на учение И.П. Павлова о высшей нервной деятельности человека и, в частности, о механизме невроза [6]. Исходя из этого В.С. Кочергина сформулировала понятие, в котором говорится, что заикание – это не симптом и не синдром, а заболевание центральной нервной системы в целом [4].

Проанализировав данные онтогенеза, мы выяснили, что уже к 3 годам дети слоговую структуру слова нарушают редко, главным образом в малознакомых словах. У заикающихся дошкольников, исходя из ведущих особенностей их нарушения, основные трудности наблюдаются в организации коммуникативной деятельности, возникает снижение потребности и эффективности речевого взаимодействия, ограничение коммуникативного потенциала.

А.К. Маркова и Н.С. Четверушкина выделяют следующие типы нарушений слоговой структуры слова: нарушение количества слогов, нарушение последовательности слогов в слове, искажение структуры отдельного слога, инертное застревание на каком-либо слоге, уподобление одного слога другому, слияние частей слов или слов в одно, антиципации, контаминации [8]. Ошибки типа сокращения числа слогов, уподобление слогов друг другу, сокращение стечений согласных указывают на преимущественное нарушение артикуляционной сферы. Именно эти ошибки чаще всего встречаются у детей с заиканием.

Таким образом, у детей с заиканием из-за судорожного состояния мышц речевого аппарата, формирование слоговой структуры слова проходит гораздо дольше, чем в онтогенезе. Это подтверждает актуальность темы и необходимость своевременного изучения особенностей произношения слов различной наполняемости у детей с заиканием.

Соответственно, целью нашего исследования явилось изучение и выявления особенностей слоговой структуры слова у детей с заиканием. Мы предполагаем, что особенности произношения слов различной наполняемости у детей с заиканием могут быть выявлены в ходе комплексного обследования, направленного на изучение восприятия лексических единиц и изучение произношения слов различной структурной сложности.

В задачи исследования входило изучение специальной литературы по проблеме исследования, изучение онтогенеза формирования слоговой структуры слова у детей в дошкольном возрасте, отбор эффективных методов и приемов диагностики слоговой структуры слова, анализ и интерпретация экспериментальных данных.

В качестве теоретико-методологической основы исследования выступили: учение А.Н. Гвоздева и А.А. Леонтьева об основных этапах речевого онтогенеза, лингвopsихологические и психологические теории Т.В. Ахутиной, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева о механизмах речевой деятельности, порождении и восприятии речевого сообщения, взаимодействии речевых процессов, теория Л.И. Беляковой, Н.И. Жинкина, Р.Е. Левиной, И.П. Павлова о патологическом условно-рефлекторном механизме заикания.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения Детский сад № 121 для детей с тяжелыми нарушениями речи в группе для детей с заиканием. Экспериментальная группа состояла из 10 детей с заиканием, из которых: 5 детей с общим недоразвитием речи (III уровень), 2 ребенка с общим недоразвитием речи (II уровень), 1 ребенок с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Исследование проводилось согласно следующим этапам:

I. Изучение медико-педагогической документации.

II. Обследование слоговой структуры слова у детей с заиканием при помощи методики следующих авторов: обследование состояния слоговой структуры слова и предпосылок ее становления у детей с общим недоразвитием речи. Г.В. Бабиной и Н.Ю. Сафонкиной [2].

Задания предъявлялись в следующих направлениях:

1. Изучение восприятия лексических единиц.

– изучение невербального восприятия.

– изучение вербального восприятия.

2. Изучение произношения слов различной структурной сложности.

Обследование восприятия лексических единиц показало, что с первым комплексом заданий, направленным на определение длины слова или

слоговой цепочки, наличия акцентной выделенности и количества структурных элементов в полной мере справились 7 детей, воспринимали на слух все предъявляемые задания самостоятельно. У двоих детей экспериментальной группы в этом комплексе заданий возникли сложности в выделении ударной позиции предъявляемых слогов, однако у них сформированы дифференциация на слух длины слова и навыки определения количества предъявляемых слогов. В первом комплексе не справился с заданиями на определение количества слогов и их ударных элементов один ребенок, однако он хорошо справлялся с заданием, направленным на различение на слух длины слова. Во втором комплексе заданий, который направлен на определение наличия или отсутствия ритмических и структурных искажений в слове, 9 из 10 детей успешно справились со всеми заданиями, точно воспринимали все ритмические единицы на уровне слога и слова без стимульной помощи. Одному ребенку для выполнения этого комплекса заданий понадобилась стимульная помощь в качестве иллюстраций, после предъявления картинного материала, Илья быстро ориентировался и давал верные ответы. В третьем комплексе заданий, направленном на выявление возможностей вероятного прогнозирования и упреждения в процессе восприятия структур, требующих трансформации, в полной мере справились 6 детей, точно воспроизводили слоговую структуру всех вариантов слов без стимульной помощи. Два ребенка допускали искажения слоговой структуры слова в трехсложных и многосложных словах со стечением согласных, при предъявлении стимульной помощи в качестве иллюстраций, дети все равно допускали ошибки. В трехсложных и многосложных словах без стечения согласных даже при предъявлении картинного материала один ребенок допускал искажения. Еще один ребенок допускал искажения слоговой структуры слова в двусложных словах со стечением согласных, в односложных и двусложных словах без стечения согласных он не допускал искажений. В целом, с комплексами заданий, направленными на изучение восприятия лексических единиц, дети справились хорошо. 5 из 10 детей в полной мере справились со всеми заданиями, еще трое справились с заданиями с незначительными сложностями. У двоих детей были затруднения с выполнением заданий, из них один ребенок с общим недоразвитием речи (II уровень), второй ребенок с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Таким образом, можно считать, что восприятие лексических единиц у дошкольников с заиканием сформировано достаточно хорошо.

Обследование произношения слов различной структурной сложностиказало, что с первым комплексом заданий, направленным на выявление особенностей спонтанного произнесения изолированных слов различной слоговой сложности, в полной мере справились двое детей: Даша и Полина точно воспроизводили слоговую структуру всех вариантов слов. Четыре ребенка допускали искажения слоговой структуры слова в трехсложных и многосложных словах со стечением согласных звуков. Трое детей допускали искажения слоговой структуры слова в трехсложных и многосложных словах

без стечения согласных. Искажения слоговой структуры слова в двусложных словах со стечением согласных допускал один ребенок. Со вторым комплексом заданий, который направлен на отраженное и сопряженное проговаривание слов, в том числе сложных по структуре и малочастотных, в полной мере справились двое детей, точно воспроизводили слоговую структуру всех вариантов слов. Пять детей допускали искажения слоговой структуры слова в трехсложных и многосложных словах со стечением согласных звуков. Двое детей допускали искажения слоговой структуры слова в трехсложных и многосложных словах без стечения согласных. Один ребенок без искажений произносил односложные слова и двусложные слова без стечения согласных, однако у него вызвали затруднения двусложные слова со стечением согласных. С третьим комплексом заданий, направленным на выявление особенностей многократного отраженного воспроизведения слов, в полной мере справился один ребенок. Четверо детей допускали искажения слоговой структуры слова в трехсложных и многосложных словах со стечением согласных звуков. Трое детей допускали искажения слоговой структуры слова в трехсложных и многосложных словах без стечения согласных. Допускал искажения слоговой структуры слова в двусложных словах со стечением согласных допускал один ребенок. С четвертым комплексом заданий, направленным на выявление особенностей состояния слогового состава слова, никто не смог справиться в полной мере. Пять детей при стимульной помощи взрослого воспроизводили слоговую структуру слов в словосочетаниях и предложениях. Слова изолированно дети произносили без искажений, однако при первичном предъявлении заданий со словосочетаниями и предложениями у детей возникали трудности, после медленного проговаривания конструкций взрослым или при помощи отхлопывания слов, дети успешно справлялись с заданием. Четверо детей допускали искажения слоговой структуры слов как в словосочетаниях и предложениях, так и в словах изолированно. Илья во всех ответах допускал грубые искажения слоговой структуры слов изолированно, в словосочетаниях и предложениях. С пятым комплексом заданий, направленным на выявление особенностей многократного воспроизведения слов, словосочетаний и предложений в полной мере справились трое детей. Четыре ребенка воспроизводили слоговую структуру слов в словосочетаниях и предложениях при стимульной помощи взрослого. При предъявлении заданий со словосочетаниями и предложениями у детей возникали трудности, после медленного проговаривания конструкций взрослым или при помощи отхлопывания слов, дети успешно справлялись с заданием. Двое детей допускали искажения слоговой структуры слов как в словосочетаниях и предложениях, так и в словах изолированно. Один ребенок во всех ответах допускал грубые искажения слоговой структуры слов изолированно, в словосочетаниях и предложениях. Таким образом, с комплексами заданий, направленными на изучение произношения слов различной структурной сложности, никто из детей не справился в полной мере. Трое детей отвечали с искажениями на уровне трехсложных и многосложных слов со стечением

согласных. Остальные дети допускали искажения в основном в трехсложных словах или в двусложных словах со стечением согласных. В целом с заданиями дети справились неудовлетворительно.

Результаты обследования свидетельствуют о том, что у большинства детей недостаточно сформирован навык произношения сложных слов, особенно со стечением согласных звуков. Это объясняется ведущей симптоматикой заикания, которое обусловлено судорогами мышц речевого аппарата. Нарушений смысловой стороны речи у детей, как правило, нет, в связи с этим восприятие лексических единиц у них практически не страдает. Ведущий компонент в структуре нарушений воспроизведения слов сложной слоговой наполняемости определяет направления и содержание логопедической работы, направленной на развитие слоговой структуры у детей этой группы.

Список литературы

1. Адлер А. Индивидуальная психология [Текст] / А. Адлер // История зарубежной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – С. 131.
2. Бабина Г.В. Обследование слоговой структуры слова и предпосылок ее развития у младших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 4. – 88 с.
3. Ковригина В.С. Теоретические подходы к проблеме коррекционной работы с детьми с заиканием [Текст] / В.С. Ковригина, О.Ф. Горбунова // Образование и наука в современных реалиях: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 5 нояб. 2017 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 95-98.
4. Кочергина В.Г. Роль органического поражения нервной системы в патогенезе заикания у взрослых [Текст] / В.Г. Кочергина // Невропатология и психиатрия. – 1971. – Вып. 12. – С. 1790 – 1794.
5. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
6. Любищев А.А. Эволюционные теории асимметризации организмов, мозга и тела [Текст] / А.А. Любищев, И.П. Павлов, А. Эйнштейн // Успехи физиологических наук. – 2005. – Т. 36. – № 1. – С. 24-53.
7. Рау Е.Ю. Теоретические основы семейной психолого-педагогической реабилитации заикающихся дошкольников [Текст] / Е.Ю. Рау, А.С. Чайкина // Наука и школа. – 2019. – № 3. – 217 с.
8. Четверушкина Н.С. Слоговая структура слова: Системный метод устранения нарушений [Текст] / Н.С. Четверушкина. – М.: ООО «Национальный книжный центр, 2017. – 192 с.

УДК 159.972

Янузакова З.Т., студент

Дильмухаметова Р.С., ст. преподаватель

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Познавательное развитие детей – является достаточно сложным и многогранным процессом, включающим в себя овладение системой знаний, умений, творческих способностей, качеств личности и ценностного отношения к окружающему миру.

Познавательное развитие осуществляется в следующих видах деятельности: в обучении, игре, двигательной, трудовой, художественной деятельности, и, безусловно, в процессе самой познавательной деятельности. По мнению Л.С. Выготского, «дошкольный возраст является начальным этапом становления познавательной деятельности. В современной специальной психологии познавательная сфера человека рассматривается как упорядоченная совокупность тех внутренних «категорий», посредством которых он реально воспринимает и оценивает окружающий мир» [3, с. 45].

К сожалению, в настоящее время во всем мире растет количество детей с патологиями развития. Расстройства аутистического спектра входят в четверку самых распространенных детских заболеваний. Согласно статистике, в России численность детей с расстройствами аутистического спектра неизменно растет. В связи с этим в разработке способов психологического сопровождения, коррекции и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья все большее значение приобретает проблема оказания помощи детям с расстройствами аутистического спектра.

«Аутизм (от латинского слова *autos* - сам) проявляется как отрыв от реальности, отгороженность от мира, отсутствие или парадоксальность реакций на внешние воздействия, пассивность и сверххранимость в контактах со средой в целом» [4, с. 6].

Проблема активизации познавательной деятельности детей на всех этапах развития обучения была одной из актуальных, т. к. познавательная активность является необходимым фактором для развития когнитивных сторон личности. Изучение познавательной сферы детей с расстройствами аутистического спектра и поиск эффективных методов ее развития является важной задачей педагогики и специального (дефектологического) образования. Как известно, устойчивый познавательный интерес ребенка способствует его успешному обучению. Успехи ребенка в этом направлении будут оказывать позитивное влияние на формирование коммуникативного поведения, на расширение жизненного опыта и, как следствие, способствовать наилучшей его социализации и адаптации в обществе.

«Познавательное развитие – это совокупность количественных и качественных изменений, происходящих в познавательных психических процессах, в связи с возрастом, под влиянием среды и собственного опыта ребёнка...» [3, с. 77].

Расстройства аутистического спектра считаются сложными полиморфными нарушениями, в структуру которых входят особенности психического развития: недостатки развития (или отсутствие) устной и письменной речи, низкая познавательная мотивация, трудности с концентрацией внимания и организованностью, сложности обработки

слуховой информации, особенности развития мышления, трудности переноса усвоенных знаний и навыков [2].

Все это объясняет необходимость поиска путей для повышения эффективности работы в данном направлении с учетом специфики развития детей.

Изучением проблемы расстройств аутистического спектра занимались отечественные и зарубежные авторы, а именно: Е.Р. Баенская, В.Е. Каган, Д.И. Исаев, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, К. Гилберг, Т. Питерс, Основываясь на вышесказанное, мы считаем, что рассматриваемая в данной работе тема будет актуальной, потому как в нынешнее время существует проблема поиска педагогических средств и методов для активизации познавательной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра.

Целью нашего исследования являлось изучение и выявление особенностей познавательного развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Мы предположили, что развитие познавательной сферы у дошкольников с расстройствами аутистического спектра имеет свою характерную специфику, которая обусловлена особенностями «искаженного развития» этих детей.

В соответствии с целью и гипотезой исследования мы отобрали следующие эмпирические и теоретические методы: анализ специальной педагогической, психологической и методической литературы по проблеме исследования, наблюдение и изучение медицинской и педагогической документации детей, экспериментальное исследование познавательного развития у дошкольников с расстройствами аутистического спектра и количественный и качественный анализ результатов экспериментального исследования.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ООО «Центра логопедии и нейропсихологии» г. Уфа. Нами были обследованы дошкольники в возрасте 4-х лет, в личных делах которых имеется заключение ПМПК о наличии диагноза с кодом F 84.0 – детский аутизм.

Для проведения эксперимента нами была использована методика Е.А. Стребелевой «Психолого-педагогическая диагностика познавательного развития». Выбранная методика дает возможность изучить способности познавательного развития ребенка в разных его аспектах. Задания выдаются с учетом постепенного усложнения, от простых к наиболее сложным.

Данная диагностика ориентирована на установление контакта ребёнка со взрослым, определение уровня развития зрительного восприятия, на умение работать по памяти, по образцу, выявление уровня развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Анализ полученных экспериментальных данных показал, что у детей с расстройствами аутистического спектра низкие показатели познавательного развития. Большая часть детей испытывают трудности при выполнении

познавательных задач. Не сформированы продуктивные виды деятельности и умение работать по образцу.

Опишем некоторые особенности развития познавательной сферы у детей с расстройствами аутистического спектра, выявленные в процессе экспериментального исследования

Внимание – наблюдаются грубые нарушения целенаправленности и произвольности внимания, его крайняя избирательность и кратковременность. Сосредоточение внимания возможно буквально в течение нескольких минут, иногда секунд.

Ощущения и восприятия – для детей с расстройствами аутистического спектра характерна своеобразная реакция на сенсорные раздражители. Это проявляется в повышенной сенсорной ранимости детей. Затруднения вызывали задания на различение признаков предметов, таких как цвет, форма, величина, при этом дети ими были заинтересованы, однако это проявление своего рода стимминга, а не познавательного интереса. К примеру, при выполнении задания «Включение в ряд», Марат и Азат не принимали условия его выполнения – ставили матрёшки в ряд без учёта их размера.

Воображение – в ряде случаев имеется характер патологического фантазирования. В содержании аутистических фантазий детей встречаются случайно услышанные истории, фильмы, рекламы из телевидения и радио, вымышленные и реальные события.

Мышление и память – были замечены сложности в символизации, в переносе навыков из одной ситуации в другую. Дети испытывали трудности в установлении причинно-следственных связей, что проявлялось при выполнении заданий, связанных с сюжетными и разрезными картинками. Так, при выполнении задания «Построй из палочек» Карина и Аделя не смогли построить по памяти конструкцию, раскладывали палочки без учёта ранее предложенного образца. Дима с Вадимом, напротив, смогли воспроизвести конструкцию по памяти без затруднений. С заданием «Нарисуй целое» справился только Вадим, остальные дети после складывания картинки пытались изобразить предмет, но в итоге получались лишь его элементы. Сюжетные картинки вызвали затруднения у Марата и Азата, отсутствует восприятие серии картинок как единого события.

Нами были отмечены патологические особенности развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра. В частности, это: эхолалия, скандированное произношение, несколько протяжная интонация, рифмование, применение в отношении самих себя местоимений и глаголов во 2-м и 3-м лице.

Полученные в ходе эксперимента результаты говорят о наличии у детей с расстройствами аутистического спектра особенностей познавательного развития, что в очередной раз указывает на значимость своевременной коррекционно-педагогической помощи таким детям.

Таким образом, использованные нами диагностические методы и приемы, способы и средства изучения познавательной сферы, анализ

результатов экспериментального исследования могут быть применены при планировании индивидуальной коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Список литературы

1. Ахметзянова А.И., Использование метода прикладного анализа поведения в развитии адаптивных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Образование и саморазвитие [Текст]. – 2015. – № 1 (43). – С. 63-68.
2. Запорожец А.В., Д.Б. Эльконина Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов [Текст]. – М.: 2004. – 154 с.
3. Никольская О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, И.А. Костин, М.Ю. Веденина, А.В. Аршатский, О.С. Аршатская. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 400 с.
4. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст]: метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / [Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.

УДК 376.37

Яптунэ Е.С., студент

Касимова Э.Г., к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Проблемы, связанные с формированием логико-грамматических структур, являются одной из наиболее актуальных проблем современной логопедии. Понимание логико-грамматической структуры детей школьного возраста является очень важным аспектом, т. к. является недостаточно исследованным вопросом формирования структуры языка. Понятно, что отсутствие формирования этих структур в раннем детстве является одной из причин трудностей в процессе дальнейшего обучения чтению и письму, что приводит к проблемам в обучении этих детей в начальной школе.

Еще К.Д. Ушинский отмечал, что «грамматика, которая преподается логически, развивает самосознание ребенка, то есть именно ту способность, которая делает человека человеком между животными» [3, с. 178].

Изучая основные логико-грамматические отношения в речи, школьники понимают и абстрагируют отношения между вещами и явлениями, а также более глубокие и более важные объективные отношения между предметами и вещами, чтобы выявить, оценить и проанализировать поведение людей. В результате овладение языковыми методами для выражения заключается в развитии познавательной деятельности по мере того, как они переходят от описания явлений к описанию своих отношений с собственной природой и окружающими объектами. Это означает переход на новый уровень.

Чтобы понять смысл логико-грамматических структур, важно, чтобы дети не только понимали значение отдельных слов, но и умели объединять их в единую структуру, которая выражает конкретные логические отношения. Такие умственные операции требуют особой формы интеграции отдельных элементов от детей, в рамках которой их последовательные проверки превращаются в одновременную «видимость».

Поскольку язык и речь играют ведущую роль в развитии, мышлении, планировании и организации его речевого общения, формирование социальных связей, своевременное формирование логико-грамматических отношений у ребенка является его полноценные опосредованные психические процессы, являющиеся важнейшими условиями речи и общего психического развития – восприятия, памяти, эмоциональной сферы [2].

К началу обучения в школе ребенок в целом овладевает сложной системой практической грамматики родного языка. Поступление ребенка в школу сопровождается изменением социальной ситуации его развития и овладением новой для него социальной позицией – позицией ученика. В связи с этим необходимо осуществлять подготовку ребенка к обучению в школе. Важно, чтобы дети, поступающие в школу, владели правильно оформленной фразовой речью, развёрнутостью фраз, объёмом знаний, умений, навыков, необходимых для успешного обучения в первом классе и предусмотренной образовательной программой подготовительной к школе группы. Детский сад является первой ступенью в системе отечественного образования и выполняет важную функцию в подготовке детей к школе [1].

Цель нашего исследования – выявить особенности понимания логико-грамматических отношений детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Для достижения цели было проведено исследование на базе ДЦ «Печеньки». В исследовании принимало участие 5 первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень) и 5 нормативно развивающихся детей. Состояние понимания логико-грамматических конструкций изучалось в контексте понимания инвертированных, сравнительных, возвратных и предложно-падежных конструкций.

Таким образом, в группу А вошли дети с нормальным речевым развитием, а в группу В – дети с общим недоразвитием речи (III уровень).

Во время проведения экспериментального исследования дети были активны, проявляли интерес к заданиям, охотно отвечали на вопросы экспериментатора, были мотивированы выполнять задания.

По итогам эксперимента выделилось пять уровней понимания детьми логико-грамматических конструкций языка: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего и высокий.

В ходе экспериментального исследования было установлено, что у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень) преобладал средний уровень понимания логико-грамматических конструкций языка, в то время как у большинства детей с нормальным речевым развитием отмечался уровень выше среднего.

Наибольшие трудности у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) проявлялись в понимании сравнительных конструкций. Так, на вопрос «Лена старше Ани. Кто моложе?» большинство детей отвечали «Лена». Их ответ был неверным. В то же время у детей с нормальным речевым развитием сравнительные конструкции трудностей не вызывали.

Наибольшие затруднения у детей группы А и Б проявлялись при предоставлении им инвертированных конструкций. Так, почти все дети на вопрос «Глеб ударил Костю. Кому больно?», отвечали «Больно Глебу».

Таким образом, в ходе эксперимента мы обнаружили, что дети с нормальным речевым развитием проявляют более высокий уровень понимания логико-грамматических конструкций языка, если сравнивать их с детьми с общим недоразвитием речи (III уровень). Дети с общим недоразвитием речи (III уровень) выполняют задания в более медленном темпе по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием, им необходимо больше времени, чтобы ответить на предъявляемый вопрос.

Список литературы

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 320 с.
2. Зикеев А.Г. Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи [Текст]: пособие для педагога-дефектолога / А.Г. Зикеев. – М.: Владос, 2013. – 424 с.
3. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции [Текст]/ А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1969.
4. Ушинский К.Д. Основные теории преподавания [Текст] / К.Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1980. – 158 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ, КУЛЬТУРЕ И ИСКУССТВЕ

УДК 7.067

*Абдуллин М. В, магистрант
А.С.Зиннурова, к.п.н., профессор
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

НЕГАТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ ТЕХНОГЕННЫХ ЗВУКОВ НА ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА И МЕТОДЫ ИХ УСТРАНЕНИЯ

Давайте представим, что человеческая жизнь есть некая симфония: объединение звуков и ритмов. Одни красиво переливаются, находясь в гармонии, а другие мелодии словно движутся без оглядки — у них быстрее темп, больше динамика, мощнее громкость ради превосходства над другими звуками. Однако, если смешать эти яркие, но не согласованные между собой мелодии, каждая отдельная из которых кажется громкой и мощной, в результате мы получим диссонансы. Влияют ли эти диссонансы на жизнь человека? Иными словами, следует поставить вопрос: как влияют шумы, происходящие от смешивания звуковых волн, на человека? Имеет ли смысл бороться с этими шумами?

Рассмотрим какие точки влияния могут быть у звука при воздействии на человека. Условно можно выделить два основных типа: физические и психические процессы. Сперва коснемся физического воздействия звука. Тело человека состоит из множества колебательных систем: каждый орган человека характеризуется своей резонансной частотой, которая динамически меняется в зависимости от внешних и внутренних условий (измерение резонансных частот уже успешно применяется для диагностики болезней)[7]. Способны ли внешние колебания переопределять внутренние и вызывать повышение или понижение тонуса организма? Да, Д. А. Гакаев показал существенность негативного влияния шума на организм человека [3], а О.Д. Волчек и Л.А. Алексина продемонстрировали возможность применения звуковых вибраций в медицине [2]. Таким образом, уже по своей физической природе звуковые волны способны влиять на организм человека в позитивную либо в негативную сторону. При смешивании звуковых волн

происходит их интерференция, и результирующая волна опять же способна оказать некоторое влияние на человека.

Со стороны психики восприятие звука можно описать как сигнал и как шум. Сигнал — звуки, которые воспринимаются из окружающей среды как несущие информацию, а шум значимой информации для человека не несет. Со стороны мозга в восприятии звуков задействована сложная система обработки данных [1]. Механизм фильтрации мозга человека характерен применением доминанты Ухтомского [8] — следствием является способность человека концентрироваться на интересующем его источнике звука и абстрагироваться от шумов. Важной для данного исследования деталью является то, что прочие источники звука так же продолжают восприниматься мозгом, но, будучи отфильтрованы доминантой от сигнала, ведут к увеличению психического возбуждения человека, а возросшее возбуждение организма приводит к срабатыванию механизма стресса. Таким образом, если окружающая среда насыщена большим количеством звуков большей интенсивности, то по отношению к ней человек испытывает большой стресс из-за необходимости получать из среды необходимые для него сигналы.

Следствием данных особенностей восприятия является то, что чем более дисгармоничным является слышимый человеком звуковой микс (смесь двух и более звуков), тем больший стресс-эффект создается организмом. Логичным следствием данного явления является появление так называемого «шумового загрязнения» — возникновение постоянных шумов в среде обитания человека, негативно отражающихся на его здоровье [5]. Ученые давно бьют тревогу о том, что происходит переизбыток шума в больших мегаполисах и городах, где люди повсеместно сталкиваются с таким необычным источником раздражения.

Следствием является то, что люди постепенно теряют возможность отличать техногенные звуки от естественных: это отражается на их музыкальных вкусах, значительная часть людей на сегодня не в состоянии определить качество той музыки, что им нравится. То есть «чума» звукового загрязнения коснулась так же и нынешней популярной музыки. Казина Н.В. вводит понятие «Экологии музыки», характеризующее гармоничность музыки и её полезность для человека [4]. Музыка должна приносить позитив и хорошее настроение. Люди слушают музыку по-разному: одни громко (увеличение громкости усиливает отношение громкости музыкального сигнала к громкости окружающего шума), другие стараются слушать более качественную запись в более тихих условиях. В обоих случаях мы стараемся услышать не только исполнителя, но и аранжировку, но при нынешней тенденции «зашумления» поп-музыки в некоторых случаях это бывает просто невозможно. Музыка есть прежде всего микс звуковых волн; избыточное количество высоких частот, доходящее вплоть до полной дисгармоничности, приводит к перевозбуждению и расстройствам, а низких частот — к перегрузке всего организма в целом и эффектам, схожим с вибротравмой. Пение птиц известно своим седативным действием; но птичье пение в

сочетании с индустриальными шумами (пример: шум пилорамы из категории строительных шумов) производит действие угнетающее.

Значительная часть нынешней музыки слушается через звуковоспроизводящие системы динамического типа (динамики). Преобразование сигнала из электрического в звуковой вид само по себе характеризуются сравнительно большими искажениями, и любые конструкторские ошибки или удешевляющие элементы лишь увеличивают это число [6]. Очевидно, необходимо принимать такие меры, чтобы звуковоспроизводящая аппаратура не являла собой шумогенератор, а воспроизводила гармоничную музыку. Это включает в себя более качественный усилительный тракт и более качественные системы воспроизведения, имеющие меньшую громкость при большей эффективности и меньших линейных и нелинейных искажениях.

Чем опасно лишение музыки гармоничности? Согласно мнению американского теоретика музыки Джеральда Левинсона музыкальный язык является не менее выразительной системой коммуникации, нежели обычный человеческий язык как понятийная система [9]. Отсюда очевидное следствие, что более гармоничный и выразительный музыкальный язык будет более мягко воздействовать на здоровье слушателя, не ухудшая, а улучшая; воспитывать в человеке такие качества, как: доброта и понимание, улыбка и хорошее позитивное настроение.

Каким образом мы можем улучшить музыкальный опыт человека и уменьшить шумы при прослушивании музыки? Очевидно, у нас есть следующие возможности:

1. Дистанцирование — просто удалиться от источника шума, к примеру, уехать из города. Громкость шума, как и громкость звука, падает пропорционально расстоянию.

2. Конструктивное уменьшение источника шума — уменьшить конструкцию аппарата, чтобы он производил меньше шума. К примеру, внедрить менее шумные системы охлаждения технического оборудования и более тихую строительную технику. Сюда же относятся более качественное акустическое оборудование, воспроизводящее музыку.

3. Шумоизоляция источников шума. Так, современные автострады вблизи городов часто окружаются по бокам звуковыми экранами, уменьшающими шум от автострады. Домашний слушатель, желающий услышать музыку более качественно, может, к примеру, перенести шумящие домашние приборы, такие как холодильники, в другую комнату.

4. Шумоизоляция жилых помещений: внедрение шумопоглощающих и гасящих экранов в конструкцию жилых домов. Сейчас все более широкую доступность имеют шумоизолирующие и эхогасящие панели, которые можно применить с целью оградить свою домашнюю обстановку от шумящей улицы.

5. Отделение сигналов друг от друга во времени, недопущение их хаотичного смешивания, к примеру, при одновременном прослушивании музыки и разговоре музыка является шумом для речевого сигнала, а речь —

для музыкального сигнала. Поэтому, когда необходимо поговорить с другим человеком, следует заглушить музыку, чтобы она не мешала разговору. В идеале один источник звука является тем самым единственным сигналом, что воспринимает слушатель.

Таким образом, шумы при хаотическом смешивании звуковых волн влияют на человека негативно, поэтому имеет смысл борьба с шумом. Подводя итоги, следует отметить перспективы работы по уменьшению числа шумов, происходящих от хаотичного смешивания звуковых волн: следствием будет возрастание психического и физического здоровья человека, можно ожидать косвенное улучшение его душевных качеств. Борьбаться с шумами мы можем, дистанцировавшись от них, конструктивно уменьшив источники шума, выполнив шумоизоляцию источника шума либо жилых помещений, в которых проживает человек, а также разделив разные виды сигналов во времени.

Список литературы

1. Вологдин Э.И. Слух и восприятие звука [Интернет-ресурс] // Курс лекций, Санкт-Петербург — 2012 URL: [http://window.edu.ru/resource/684/77684/files/Слух и восприятие звука.pdf](http://window.edu.ru/resource/684/77684/files/Слух_и_восприятие_звука.pdf) (дата обращения: 18.04.2020)
2. Волчек О.Д., Алексина Л.А. Использование вибрации и виброакустики в медицине [Электронный ресурс] // Ученые записки СПбГМУ им. И.П. Павлова. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-vibratsii-i-vibroakustiki-v-meditsine> (дата обращения: 19.04.2020).
3. Гакаев, Д. А. Влияние шума и инфразвуков на организм человека / Д. А. Гакаев. — Текст : непосредственный, электронный // Молодой ученый. — 2015. — № 15 (95). — С. 261-264. — URL: <https://moluch.ru/archive/95/21473/> (дата обращения: 18.04.2020).
4. Казина Н.В. Экология музыки: социокультурное измерение // Культурная жизнь Юга России. 2017. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologiya-muzyki-sotsiokulturnoe-izmerenie> (дата обращения: 19.04.2020).
5. Рувинова Л.Г. Оценка шумового загрязнения в городской среде // Вестник КрасГАУ. 2017. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-shumovogo-zagryazneniya-v-gorodskoy-srede> (дата обращения: 17.04.2020).
6. Суров М.Л. Повышение оперативности оценки искажений в аппаратуре звукового вещания [Текст] // М.Л. Суров — диссертация К.Т.Н., Москва 1984
7. Тимофеев А. Б. — Исследование явлений механического резонанса в органах и тканях человека и их использование для лечения и контроля его эффективности [Текст] / Тимофеев, Александр Борисович — Диссертация на соиск. уч. ст. К.Б.Н., Москва, 2005
8. Ухтомский А. А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887-1939. — СПб.: Питер, 2002. — 448 с. — ISBN 5-318-00067-3.
9. Levinson J. (англ.) Musical Thinking // Journal of Music and Meaning, Fall 2003, vol. 1, section 2

УДК 793.3

Абдульманова Ф.Р., магистрант

Р.С.Абдульманов, профессор

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИЗУЧЕНИЕ НАРОДОГО ТАНЦА КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Народный танец один из древнейших видов народного искусства. Он складывался и развивался под влиянием географических, исторических и

социальных условий жизни. Народный танец конкретно выражает стиль и манеру исполнения каждого народа и неразрывно связан с другими видами искусства, главным образом с музыкой. Народный танец – результат коллективного творчества. Переходя от исполнителя к исполнителю, из поколения в поколение, из одной местности в другую, он обогащается, достигая в ряде случаев высокого художественного уровня, виртуозной техники. У каждого народа существуют свои танцевальные традиции, танцевальная лексика.

Испокон веков наряду с поэтическим, музыкальным искусством бытовало и искусство танца. Однако не у всех народов и этнических групп танцевальная культура формировалась и развивалась одинаково [2].

У башкир этот процесс происходил неразрывно с жизнью народа, изменениями условий труда, быта, развитием культурных традиций.

Изучение народного башкирского танца начинается после того, как учащиеся освоили основы классики. В хореографических училищах изучение характерного танца начинается на втором году изучения классического танца.

В процессе обучения будущие артисты развивают свой суставно-связочный аппарат, эластичность и силу мышц, координацию и выразительность движений, подготавливаются к восприятию любого народного или сценического танца, любого задания хореографа.

Урок народного танца, строится таким образом, чтобы движения чередовались правильно и гармонично, переключая нагрузку с одних групп мышц и связок на другие. Педагогу нужно научиться строить урок, рационально распределяя силовые нагрузки, не утомляя и не перегружая суставно-мышечный аппарат исполнителей (учащихся). Для грамотного построения урока, необходимо опираться на принципы построения народного танца, в них раскрываются теоретические подходы к построению учебного процесса и управлению им. Они определяют позиции и установки, с которыми преподаватели подходят к организации процесса обучения и к поиску возможностей его оптимизации.

Урок народного танца должен стать основой совершенствования техники исполнения движений, помочь овладеть стилистикой народной хореографии, умением передать её национальные особенности и характерную манеру исполнения [1, с.14].

Умелое и грамотное преподавание педагогом предмета народного танца научит учащихся пользоваться приобретенными знаниями в их будущей артистической практике.

Важным в процессе подготовки исполнителя является формирование его двигательного аппарата развитие актерских способностей, освоение характера и манеры исполнения движений, чтобы в дальнейшем легко, без напряжения передавать на сцене яркую палитру того или иного танца.

Урок народного танца, особенно в начале обучения, выстраивается не сразу. Постепенно из отдельных элементов, движений складываются учебные комбинации. Важно достигнуть правильности исполнения того или иного упражнения, давая определенную нагрузку на мышцы, суставы, связки. При

составлении урока необходимо учитывать, в какое время дня проводится занятие, какая температура в классе и многое другое, что может повлиять на состояние учащихся. Начинается занятие с приседаний, которые постепенно вводят в работу суставно-связочный аппарат, а заканчивается большими бросками. В урок могут включать упражнения других разделов. Например, вместо маленьких бросков можно использовать каблучные упражнения, которые также выполняются на присогнутых ногах и в сочетании с подъемом пятки опорной ноги; дробные выстукивания можно чередовать с упражнениями с ненапряженной стопой или с зигзагами.

Приступая к построению урока, педагогу необходимо поставить перед собой вопросы: что нужно разучить? Какие упражнения следует дополнить или усложнить, а что из ранее пройденного материала – отработать? Разучивать в течение одного занятия весь комплекс упражнений урока нецелесообразно. Заменяя одну – две комбинации на новые, дополняя или усложняя еще три – четыре комбинации и оставляя без изменения, но закрепляя (отрабатывая) остальные можно получить хороший результат, сохранив при этом интенсивность проведения занятия.

При проведении урока педагог должен суметь донести до исполнителей все нюансы изучаемого хореографического материала. Здесь особенно важен практический показ каждого упражнения под музыку, четкая его музыкальная раскладка. Желательно сохранить единый темп ведения урока. Объяснение упражнения не должно быть продолжительным, так как затянувшаяся пауза между разучиваемыми движениями приводит к переохлаждению физического аппарата исполнителей. Это особенно важно учитывать при проведении занятий в зимнее время года. Слишком высокий темп проведения занятия, большое число повторений комбинаций также недопустимы, так как это может привести к перегрузкам тех или иных групп мышц, а порой – к их заболеванию. Для того, чтобы освободить мышцы, достаточно сменить одно упражнение на другое. Например, после исполнения маленьких бросков с большой нагрузкой на икроножную мышцу опорной ноги нужно предложить упражнение на прямой опорной ноге. Для отдыха также можно исполнить одно – два танцевальных движения на середине зала. Разнообразие предлагаемого материала, его умелое чередование и последовательность освоения, умеренная нагрузка на суставно-связочный аппарат – залог успешного проведения урока и достижения главной цели – формирования необходимых исполнительских навыков.

Важную роль в процессе воспитания играет музыкальное сопровождение, являющееся основой проведения каждого занятия.

Наиболее подходящим инструментом для музыкального сопровождения уроков народно-сценического танца является баян, аккордеон или рояль. Музыка должна соответствовать движению по характеру, стилю, национальной окраске. Педагог и концертмейстер непременно должны находиться в творческом контакте, хорошо знать хореографический и музыкальный материал каждого урока. Хорошее музыкальное

сопровождение поможет развить у учащихся не только ритм, но и воспитать художественный вкус.

Список литературы

1. Абдульманов Р.С. Народный танец в подготовке будущего педагога-хореографа: учебно-методическое пособие [Текст] / Р.С.Абдульманов. - Уфа: РУМЦ МК РБ, 2011. – 65с.
2. Левина И.Р. Социальные функции музыкального искусства и образования [Текст] / И.Р.Левина // Человеческий капитал, 2013.– № 1, с.184-188.

УДК 793.3

Абдульманова Ф.Р., магистрант

Г.З.Дайнова, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА НА ОСНОВЕ ЗАНЯТИЙ ХОРЕОГРАФИИ

Современная наука о становлении и развитии личности строится на понятии многофакторности развития. Эти факторы могут быть внешними и внутренними, объективными и субъективными. Именно они и являются движущими силами развития личности. Возникающие противоречия (внутренние и внешние, общие, присущие каждому человеку, и индивидуальные, характерные для отдельно взятой личности) способствуют развитию личности, стимулируют личную активность, создают мотивы и условия деятельности, побуждают к самосовершенствованию, саморазвитию.

Понятие «музыкальность» имеет разные, хотя и взаимосвязанные значения. В психологии данное понятие относится, прежде всего, к особому свойству, *качеству восприятия, переживания или исполнения музыки*. Кроме того, музыкальностью называют индивидуально-психологическую характеристику личности, которая выражается в интуитивной глубине и тонкости эмоционального переживания смысла музыки, способности передавать его в интонировании, в исполнительской интерпретации музыкальных произведений. И в этом плане музыкальность выступает одним из синонимов музыкальной одаренности.

Но с психологической точки зрения музыкальная одаренность шире музыкальности, поскольку включает в себя не только собственно музыкальные, но и другие свойства личности, например: активность воображения, богатство зрительных образов и их тесную связь со слуховой сферой, тонкость слуходвигательной реакции, эмоциональную реактивность и другое. Итак, индивидуальные проявления музыкальных способностей, акцентируют различные их психологические стороны и проявления. Музыкальность немыслима без основных музыкальных способностей, но и не сводится к ним.

Как пишет И.Р. Левина, «Современные социо-культурные реалии диктуют необходимость поиска средств для взаимопонимания как отдельных людей, так и отдельных социальных сообществ, несущих различные групповые идеи или психологические концепции» [1, с.184]. Поэтому

сегодня необходим поиск новых форм и методов работы с детьми, в том числе в системе дополнительного образования.

Существует разные приемы для развития музыкальности детей на основе хореографического искусства.

Учащиеся младшего школьного возраста еще не всегда способны воспринимать музыку адекватно, а тем более адекватно откликаться на выразительность отдельных музыкальных элементов. Поэтому, на начальном этапе развития музыкальности, перед очередным просмотром конкретного танца, следует использовать художественно оформленное вступительное слово, в котором заложен определенный образ, близкий с образа танца. Наиболее эффективное решение этой проблемы связано с опорой на принцип образно-игрового вхождения в музыку и танец. Он заключается в создании ситуаций, требующих от детей перевоплощения, работы фантазии.

Можно использовать так же систему вопросов и заданий, которые помогают раскрывать детям образное содержание музыкального и танцевального искусства. Они представляют собой диалог и рожают у детей варианты творческих прочтений художественных сочинений. Например, дети прослушали «Колыбельную Умки» и можно попросить через движения показать образ, который они услышали. Вопрос может выражаться и через сопоставление разных танцевальных номеров между собой и через сопоставление танцевальных произведений с произведениями других видов искусства. Важна направленность вопроса: нужно, чтобы он заострял внимание ребенка не на вычленение отдельных средств выразительности (громко, тихо, медленно, быстро), а обращал бы его, к его осознаваемым и неосознаваемым чувствам, мыслям, реакциям, впечатлениям, рождающимся в его душе под воздействием данного танца.

Следующий педагогический прием связан с организацией творческой деятельности детей на уроке хореографии, представляющем собой полифонический процесс. Необходимо создать условия для прочтения каждым ребенком одного и того же образа в одном и то же время, исходя из своего индивидуального видения, слышания, чувствования звучащей музыки. В одном ребенке она вызывает двигательный отклик, и он выражает свое состояние в пластике руки, тела, в каком-либо танцевальном движении; другой подпевает, подыгрывает, импровизирует. Важно сохранить это разнообразие творческих проявлений, поощрить это разнообразие.

Развитие музыкальности на занятиях хореографией мы строим через моделирование творческого процесса. Дети ставятся как бы в позицию автора (танцора, композитора), пытаясь создать для себя и других произведения искусства. Происходит музыкально-смысловой диалог, когда, идя от смысла к смыслу, прослеживая развитие образности произведения, дети как бы сами «находят» нужные движения, которые наиболее ярко могут выразить художественную мысль. Для художественно-образного развития гораздо ценнее прийти к произведению как результату собственного творчества. Тогда все образное содержание танца, вся организация и последовательность ткани становятся «прожитыми», отобранными самими детьми.

Таким образом, именно занятия хореографией открывают невиданные границы в развитии музыкальности детей и порождают новые, никому не известные до этого образы. Обращение к ребенку, к его внутреннему миру требует изменения дидактического содержания, методов и форм обучения, включения целостных образно-эмоциональных методов познания в преподавание различных предметов.

Список литературы

- 1.Левина И.Р. Социальные функции музыкального искусства и образования [Текст] / И.Р.Левина // Человеческий капитал, 2013.– № 1, с.184-188.

УДК 7.01.37

Асфандьярова Р.Р., студент

Л.Н.Каримова, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РАЗВИТИЕ ФАНТАЗИИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ХОРЕОГРАФИЕЙ

В период современного развития нашего общества, когда бурными темпами развиваются социально-экономическая сфера, культура и образование важная роль отводится вопросам художественного и творческого развития детей среднего школьного возраста. В нашем обществе с каждым днем увеличивается потребность в высокоинтеллектуальных творческих личностях, которые способны самостоятельно решать поставленные задачи, преодолевать различные трудности, принимать определенные решения и реализовывать их в жизненной деятельности. Все это требует выработки новейших методик воспитания детей среднего школьного возраста и влечет за собой поиск нетрадиционных подходов к художественному воспитанию – как основному фактору будущего развития ребенка.

Как правило, предметы художественного направления осуществляются в системе дополнительного образования детей и относятся к мощному фактору развития личности, так как предоставляют возможность самостоятельной реализации обучающихся, не подчиняя уровень и динамику его развития определенному стандарту, воспринимать как следствие самого процесса модернизации и развития творческих способностей. Данный процесс относится к цели и результату хореографического воспитания и становится базовой точкой реализации предметов художественного цикла в образовательных учреждениях и в учреждениях, оказывающих дополнительное образование ребят [5, с. 59].

Урок музыки и танца, являясь процессом познания культурных ценностей, играет важную роль в развитии воображения детей в процессе их художественного творчества. Занятия данного направления выступают системным образующим стержнем, органично воздействуя на развитие фантазии школьников.

Практический анализ художественного воспитания детей среднего школьного возраста говорит о противоречии относительно потенциальной

способности хореографии в процессе художественного воспитания ребят и недостаточно эффективного практического ее применения. Отчасти это можно объяснить тем, что свою фантазию ребенок использует не в полном объеме. Например, большинство школ уделяет особое внимание передаче знаний, а формирование эмоциональных, культурных и нравственных чувств или относится к второстепенному фактору, или вообще не берется во внимание. Что касается хореографии, именно в ней заложены все способы для творческого развития детей среднего школьного возраста, в том числе и фантазии [1].

Как правило, каждый танец состоит из своих отдельных танцевальных движений. Совершая их, ребенок изменяет стиль танца по своим фантазиям, вносит что-то свое индивидуальное, тем самым совершенствуя и модернизируя уже существующий танец.

Также к каждому танцу предположен свой костюм. И если ребенок хочет сфантазировать что-то новое, он изменяет стиль костюма, его предназначение, цвет и прочее. То есть, во время танца ребенок может использовать все свои творческие способности, воплощая их в жизнь. Рассматривая психологическую точку зрения, образовательная среда развивает творческие способности, то есть фантазии, так как в среднем школьном возрасте дети очень любознательны, мечтательны, они желают познавать окружающий мир [3].

Родители, поощряя любознательность своих детей, сообщая детям разные знания, помогают детям расширять детский опыт. Что касается накопления знаний и опыта – это является необходимой предпосылкой для будущей творческой деятельности. Помимо всего прочего, мышление детей среднего школьного возраста более свободно и они могут придумывать различные движения для будущего танца, открывать новые танцевальные сюжеты, играть героев танца и так далее.

Исходя из этого можно предположить, что средний школьный возраст преподносит огромные возможности для творческого развития. И от того, как были применены данные возможности, в будущем будут зависеть творческие способности уже взрослого человека. Следует также отметить, что развитие творческой активности детей среднего школьного возраста и ее воздействия на его творческий потенциал реализуется более эффективно в том случае, когда учитель относится с уважением к своим ученикам и профессии [3].

Основные задачи, которые решаются в ходе танцевального и хореографического развития детей среднего школьного возраста, состоят в следующем [1]:

- во время танцев дети среднего школьного возраста приобретают физические навыки, и уже в последствии на автомате исполняют все танцевальные движения;

- вырабатывается сценическое дыхание, формируется профессиональная память танцора;

- совершенствуется техника исполнения, сохраняются профессиональные формы;
- воспитывается такое качества, как взаимодействие между партнерами;
- музыка определяется одинаково: дети начинают разбираться в мелодии, фразах, темпах, ритмах и так далее;
- дети выполняют свои актерские задачи, при этом сохраняется их индивидуальность.

Мир детской фантазии многообразен и бесконечен. Именно из мечтателей и фантазеров вырастают великие писатели, скульпторы, художники, дизайнеры. Фантазия развивается в среднем школьном возрасте благодаря занятиям танцами. Именно в танцах у детей развивается внимание, восприятие, память, интеллект и воображение. Поэтому любому педагогу нужно относиться к танцевальному искусству очень бережно, ведь оно является ведущей деятельностью в среднем школьном возрасте.

Также во время занятий танцами происходит знакомство с основами актерского мастерства. Для переключения внимания во время краткого отдыха от физической нагрузки детям среднего школьного возраста объясняются анатомические особенности строения лица, работа мышц лица и их значение для выражения человеческих эмоций (улыбка, скорбь, удивление, боль, угроза, рыдание, размышление и так далее).

Подобным же образом, в игровой форме, школьники знакомятся с анатомией частей тела – суставами и мышцами, осваивая особенности их работы в процессе выполнения тех или иных движений. Эти знания помогают учащимся более осознанно усваивать танцевальные «па» и избегать возможных травм.

Индивидуальный подход в работе с детьми. В мире множество методик, но детей все равно больше, так что каждый привносит в работу что-то новое, особое. В результате получается взаимообмен: дети учатся танцам, а педагог обогащает знания по педагогике [2].

Чтобы ребенку процесс обучения был не в тягость, а в радость, нужно его немного перехитрить. Неумолимый интерес детей к танцам вызван тем, что ребенок не замечает, как он учится. Танец преподнесен как игра, поэтому ребенок увлекается и в этом процессе педагог успевает выучить с ним нужный материал.

Использование на занятиях музыкальных композиций, в которых преобладают различные эмоции, вырабатывают у школьников 3-5 классов навык регулирования эмоционального состояния в танце.

Список литературы

1. Васильев А. Е. Танец как искусство и выражение эмоций [Текст] / А.Е.Васильев. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 290 с.
2. Егорова Ю. Н. Развитие творческих способностей в процессе хореографии [Текст] / Ю.Н.Егорова. – М.: Аспект-Пресс, 2018. – 217 с.
3. Ильин С. Я. Танцевальная эстетика [Текст] /С.Я.Ильин. – М.: Аспект-Пресс, 2018. – 310 с.

4. Данина Г.В., Каримова Л.Н. Развитие образного мышления детей на занятиях хореографией [Текст] / Г.В.Данина, Л.Н.Каримова // Педагогические традиции и инновации в образовании, культуре и искусстве. – 2019. – С. 275-277.

5. Каримова Л.Н., Мухаметдинова Г.А. Факторы здоровьесбережения на музыкальных занятиях в учреждении дополнительного образования [Текст] / Л.Н.Каримова, Г.А. Мухаметдинова// Образование в условиях социальных изменений. – 2017. – С. 58-60

УДК 793.3

Аникеева А.Р., магистрант

Г.З.Дайнова, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

**ВЛИЯНИЕ СРЕДЫ В ЛЮБИТЕЛЬСКОМ
ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ НА РАЗВИТИЕ
ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ**

Влияние среды на развитие личности необыкновенно велико, и этому посвящается много специальных исследований. Среда в коллективе включает следующие компоненты: учебно-педагогический, коллективный, внутрисемейный и социальный. Причем между собой они тесно взаимосвязаны, один дополняет другого. Если ребенок в каждой среде находится в благоприятных условиях, то и развитие его будет идти успешнее, чем у его сверстников, лишенных таких условий.

Для создания благоприятной общей среды необходимо много факторов, на которые указывают ученые, занимающиеся этой проблемой. В социальной педагогике социум, социальная среда рассматривается, прежде всего, с точки зрения процесса включения ребенка в нее через ближайшую социальную среду, в общество в целом [1, с.121].

С этой точки зрения важным становится то, что отношения человека и внешних социальных условий его жизни, его жизни в социуме имеют характер взаимодействия. Среда – это не просто улица, дома и вещи, расположение которых достаточно знать человеку, чтобы, войдя в нее, чувствовать себя там комфортно. Среда - это еще и самые разные общности людей, которые характеризуются особой системой отношений и правил, распространяющихся на всех членов данной общности. Поэтому, с одной стороны, человек вносит в нее что-то свое, в определенной степени влияет на нее, изменяет ее, но в то же время, и среда влияет на человека, предъявляет ему свои требования. Она может принимать человека, какие-то его поступки, проявления, а может и отвергать; может относиться к нему доброжелательно, а может и неприязненно.

Усвоение различных социальных ролей является важнейшей составляющей процесса социализации личности. Однако сложность заключается в том, что в обществе существуют статусы не только одобряемые им, но и такие, которые противоречат общественным нормам и ценностям. Поэтому в процессе становления и развития ребенок может осваивать как позитивные социальные роли, так и негативные.

К позитивным ролям следует отнести, прежде всего, роль члена семьи. В семье ребенок усваивает несколько таких ролей: сына или дочери, брата или сестры, племянника, внука, а так же знакомится с ролями отца и матери, бабушки и дедушки и др.

Следующая важная роль, которую осваивает ребенок в процессе своего развития, - это член коллектива. В детском саду и школе, в спортивной секции и детских общественных организациях, в общении со сверстниками ребенок усваивает роли члена коллектива, товарища, друга, ученика, лидера и многие другие.

Социальная адаптация является непременным условием и результатом успешной социализации ребенка, которая, как известно, происходит в трех основных сферах: деятельности, общения и сознания. В сфере деятельности у ребенка происходит расширение видов деятельности, ориентация в каждом виде, ее осмысление и освоение, овладение соответствующими формами и средствами деятельности. В сфере общения происходит расширение круга общения, наполнение и углубление его содержания, усвоение норм и правил поведения, принятых в обществе, овладение различными его формами.

В процессе социализации, и в частности социальной адаптации ребенка, проявляется объективная потребность человека быть «как все». Однако параллельно с этим в процессе индивидуального развития личности у ребенка постепенно формируется другая объективная потребность - проявить себя.

Влияние воспитания на развитие ребенка динамично меняется с течением времени. Чем меньше ребенок, тем сильнее воспитательное воздействие на становление и развитие личности. Со временем, по мере взросления ребенка, его доля уменьшается, зато возрастает степень самостоятельности ребенка в выборе и предпочтении тех или иных социальных ценностей и ориентиров, его собственного влияния на свое развитие.

Решающим средовым фактором развития признается «психическая стимуляция», происходящая при общении ребенка со взрослыми. Одна из важнейших составляющих средового воздействия признается «внутрисемейная среда».

Из определенного педагогического руководства складываются особенности хореографической деятельности. Таким образом, предполагается, что учебно-воспитательная среда включает в себя два компонента: предметно-пространственный и духовный. Предметно-пространственная среда играет важную роль в создании эстетического и эмоционально-психологического комфорта. Воздействуя на человека, она формирует вкус, представление о красоте, ценностные ориентации и становится средством передачи социального опыта. Духовный компонент включает в себя атмосферу всего школьного учреждения в целом, с его традициями, преемственностью, творческим потенциалом всего коллектива и отдельно взятого учителя, являющегося проводником и транслятором духовных ценностей школы через предметную и воспитательную деятельность. Школьная среда должна обеспечивать полноценное и своевременное развитие учащегося; побуждать его к деятельности, обеспечивать развитие субъектной позиции; быть содержательной, востребованной, разнообразной по формам, методам и содержанию; направленной на формирование познавательной самостоятельности, на формирование и развитие способностей, на выработку активной жизненной позиции [2, с. 343-350].

Среда в культурных учреждениях соответствует необходимым критериям развития творческой деятельности и включает в себя информативную наполненность, вариативность методов и средств, поисковый и исследовательский характер, аналитический подход, эстетическую направленность деятельности школьника и его творчества, готовность к инновационной деятельности [3, с. 32].

Учебно-воспитательная работа – составная часть и неперемное условие творческой деятельности хореографического коллектива. Исполнительский уровень, жизнеспособность, стабильность, перспективы творческого роста в первую очередь зависят от качества учебно-воспитательной работы.

Тенденция разделять учебно-воспитательную работу в коллективе на две обособленные части (учебную и воспитательную), либо рассматривать воспитательную работу в отрыве от творческого процесса, под которым

подразумевается лишь накопление определенной суммы профессиональных знаний и навыков, не выдерживает критики.

Наиболее результативно единство обучения и воспитания непосредственно в процессе творчества и пробуждение желания осваивать мастерство, вызывать потребность в нем и на основе разбуженного интереса осуществлять целенаправленный художественно-творческий процесс, в котором органически сочетались бы педагогические и творческие задачи. При этом условии процесс обучения в хореографическом коллективе становится и процессом воспитания личности.

Основной формой учебного процесса в хореографическом коллективе, как и в учебных заведениях, остаётся урок – репетиционное, коллективное занятие, на котором участники практически осваивают и закрепляют необходимые знания и навыки, а также индивидуальное общение педагога и участников коллектива.

Однако овладение профессиональными навыками и освоение репертуара должны быть подчинены максимальному развитию творческого потенциала ребенка.

Если цели и задачи обучения как бы задают общее направление деятельности, то методы призваны обеспечивать достижение поставленных целей и решение намеченных задач.

Перечисленные выше признаки обязательны для любого хореографического коллектива. Если отсутствует хоть один из них, например, общая учебная деятельность учащихся, то в этом случае можно сказать, что коллектив ещё не сложился. Для того, чтобы создать коллектив, педагог должен иметь в виду его признаки. Кроме того, ему необходимо педагогически правильно организовать учебно-творческую жизнь танцевального коллектива.

Список литературы

1. Педагогические условия организации самодеятельного творчества [Текст] / коллектив авторов. – Л., 1982. – 234 с.
2. Бине А. Измерение умственных способностей [Текст] / А.Бине. – СПб., 1999. – 450 с.
3. Левина И.Р. Концепт профессионального музыкального сознания как методологическая платформа модели развития социального интеллекта педагога-музыканта [Текст] / И.Р.Левина// Вестник кафедры Юнеско. – 2018. - №3, – с. 31-48.

УДК 793.3

Аникеева А.Р., магистрант

Г.З.Дайнова, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕБЕНКА КАК ОСНОВА ЕГО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Развитие человека – сложный, противоречивый и длительный процесс. На него влияет множество факторов: наследственность, среда, воспитание, а также собственная деятельность, то есть активность. Творчество – это деятельность человека, преобразующая природный и социальный мир в

соответствии с целями и потребностями человека. Развивать творческие способности учащихся можно на основе приобретенного педагогом мастерства [1, с.46]. Говоря о развитом творческом потенциале, мы имеем в виду активное участие ребенка в процессе творческой деятельности, креативность и умение идейно представлять свои творческие задумки. Кроме ознакомления с уже имеющимися знаниями он включает развитие творческого воображения. Готовность к творчеству растущего человека необходима, но подать инструкции для творческого развития – невозможно. Но способность переживать, воссоздавать, преобразовать реальность посредством творчества – результат всей предшествующей истории человечества. При подготовке статьи было изучено множество литературы, теоретические и практические исследования педагогов и психологов, которые соответствуют, взглядам на приоритетные направления в формировании творческого потенциала личности на современном этапе. Среди них важнейшими считаются следующие:

- Творчество активизирует процесс обучения: развивающиеся в процессе творчества инициатива, самостоятельность и активность побуждают детей осваивать знания, навыки, умения, формирует у них способность к самообучению и саморазвитию.

- Эстетическое воспитание и творческое развитие тесно взаимосвязаны.

- Активное усвоение детьми навыков и умений, эстетическое восприятие и исполнение являются необходимым опытом, на основе которого творческое самовыражение получает полное развитие, становится содержательным, насыщенным. Таким образом, приоритетными направлениями работы стали два основных положения: развитие творческой активности и воспитание эстетического отношения к окружающему [1, с.49].

Важное место в формировании творческого потенциала занимают способности ребенка и уровень их развития. Это видно на примере «Лесенки способностей» из чего складывается процесс творческого развития ребенка

1 этап. На раннем этапе развития творческих способностей самое главное – пробуждение чувственной сферы. Ребенок воспринимает мир в первую очередь органами чувств, а не разумом. Поэтому для его эффективного развития необходимо максимальное воздействие на чувственную, эмоциональную сферу. Существуют разные средства воздействия на чувства. Практика работы показывает: одним из наиболее эффективных является искусство. Ребенок восприимчив к музыке, театру, танцам, литературе. Поэтому эти и другие виды искусства могут быть использованы с целью пробуждения чувственной сферы ребенка. На данном этапе искусство должно являться сопровождающим фоном развития. В процессе слушания музыки, совершая под ее сопровождение ритмические движения ребенок испытывает эстетические переживания. Так создается благоприятная среда для общего развития ребенка, а в частности для пробуждения его природного потенциала.

2 этап. Сенсорный опыт позволяет подняться ребенку на следующую ступень развития, где при наличии определенных условий могут проявиться признаки творческой активности. Самое главное на этом этапе – максимальное погружение в деятельность, потому что, во-первых, способности – понятие динамическое. Вне деятельности способности не существуют. Ребенок в младшем возрасте активен, с интересом берется за любое дело, независимо от уровня его сложности и новизны. Основными характеристиками деятельности должны являться: разнообразие, доступность и открытость, мобильность.

3 этап. В процессе активного участия в деятельности у ребенка закрепляется интерес к нему и желание им заниматься. С этим интересом и желанием ребенок поднимается на следующую ступень развития, где начинается его творческий поиск. Главное на этом этапе – поддержать ребенка, определить перспективы для развития его творческой активности, оказать ему психолого-педагогическую поддержку, организовать работу с родителями. Важно уделять большое внимание креативности, которая предполагает наличие у ребенка способности к оригинальности, гибкости, нестандартности, вариативности.

4 этап. Данный этап развития ребенка характеризуется более ярким стремлением к творческой активности. На этом этапе он не просто проявляет интерес и желание заниматься любимым делом, а еще и заинтересованно относится к его результату. Нужно, чтобы ребенок почувствовал и осознал: хороший результат возможен только при наличии определенных усилий, старания и терпения. Необходимо давать максимум возможностей экспериментировать, импровизировать, фантазировать.

5 этап. Данный этап характеризуется тем, что у отдельных детей происходит яркий расцвет творческой активности. Для данной категории детей необходима организация особой системы работы, которая должна в наибольшей степени учитывать их особенности и проблемы и обеспечивать их эффективное развитие. Данная система работы предполагает проведение мониторингов, позволяющих выявлять и определять степень творческого потенциала детей, прослеживать динамику их развития, разработку и реализацию индивидуальных программ развития каждого ребенка [2].

На третьем этапе развития творческого потенциала упоминалось о креативности, которую некоторые называют «творческой». Некоторые отечественные ученые до сих пор отказываются признавать факт существования креативности как некой универсальной способности. Большинство специалистов склоняются к тому, что природа творчества едина, а потому и способность к творчеству универсальна. Научившись «творить» в сфере искусства, техники или других видах деятельности, человек без труда может перенести этот опыт в другую сферу. Именно поэтому креативность рассматривается как относительно автономная, самостоятельная, универсальная способность [2].

В развитии творческого потенциала личности немаловажным аспектом является формирование культурного уровня, культурных ценностей и

традиций. Необходимо пробудить у ребенка живейший интерес к искусству и потребность постоянного контакта с высокохудожественными произведениями, помочь накопить достаточный и разнообразный опыт, сформировать устойчивую систему ценностных отношений к искусству, максимально реализовать имеющиеся творческие способности.

Список литературы

1. Дзанагова Р.М. Раскрытие творческих способностей учащихся Начальная школа [Текст] /Р.М.Дзанагова. – Л., 2001. - № 6. - с. 46-49.
2. Левина И.Р. Социальные функции музыкального искусства и образования [Текст]/ И.Р.Левина // Человеческий капитал, 2013.– № 1, с.184-188.

УДК 793.3

Асылбаева Н.И. студент

Р.С.Абдульманов, профессор

РФ, г. Уфа ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ВЛИЯНИЕ НАПРАВЛЕНИЯ «COVER DANCE» НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

В современном мире существует огромное количество субкультур, в танцевальном мире – направлений. Так, около 12 лет назад появилось такое направление как “cover dance” (кавер дэнс) в к-поп (кейпоп) субкультуре. На данный момент, направление является всемирно популярным, в основном, среди молодёжи. И играет не малую роль в формировании, самореализации личности. Но обо всём по порядку.

Субкультура создает собственную уникальную культуру, включающую особую систему ценностей, язык, манеру поведения, одежду и другие аспекты. В основе молодежной субкультуры лежит особая система духовных ценностей. Исследователь Слюсаревский Н. считает составляющими субкультуры и одновременно ее признаками: знание, ценности, стиль, образ жизни, потребности и склонности. В современной науке под субкультурой понимается особая сфера культуры, суверенное ценностное образование внутри господствующей культуры, отличающееся собственным ценностным строем, обычаями, нормами. По мнению немецкого ученого Л. Хаузера молодежная субкультура - это явление временное, это особая форма жизненного поиска.

К-поп (от англ. Korean pop) — музыкальный жанр, возникший в Южной Корее и вобравший в себя элементы западного электропопа, хип-хопа, танцевальной музыки и современного ритм-н-блюза. Появившись изначально как музыкальный жанр, К-поп превратился в масштабную музыкальную субкультуру, движимую интересом к современной южнокорейской моде и стилям, с миллионами поклонников среди молодёжи, и не только, во всём мире.

К-поп культура зародилась около 14 лет назад с появлением на сцене группы Shinhwa, которая выступает и по сей день. Одной из особенностей корейских «попсовых» групп является то, что они делают упор не только на вокал, но и на запоминающуюся и эффектную хореографию.

Кавер дэнс (cover dance) – кавер-версия авторского танца в исполнении другого коллектива\соло исполнителя. Перетанцовывающая группа со стопроцентной точностью старается передать пластику и технику танца, а самые продвинутые даже копируют стили и костюмы исполнителей. Фанатов корейских исполнителей по всему миру с каждым годом становится больше. У многих просыпается желание перетанцевать понравившийся танец.

Кавер дэнс разнообразен и многогранен, позволяет примерять различные образы, танцевать, как и «мужские» танцы с движениями из хип-хопа, так и кокетливую женскую хореографию. Направление подойдет как новичкам-одиночкам, так и целым танцевальным командам.

Cover dance не ограничивается только занятиями в зале, поскольку существует много различных фестивалей, конкурсов, проектов, которые объединяют участников из разных городов, стран и континентов. В 2019 году в России запустили тв-шоу “К-роп МТ” на канале MTV, которое посвящено данному направлению.

В России первый крупный фестиваль, который собрал большое количество фанатов к-роп и кавер-групп, проводился в сентябре 2011 года в Москве. Количество команд, принявших тогда участие, достигло «чертовой дюжины», а в качестве жюри приезжала популярная группа SHINee. Через год количество участников уже заметно возросло. В 2018 году фестиваль собрал тысячи зрителей.

Занятия cover dance позволяют каждому почувствовать себя «звездой» через яркую и необычную хореографию, а также раскрыть свой скрытый потенциал.

Cover dance направлением не всегда занимаются люди с какой-то танцевальной подготовкой, иногда это могут быть самоучки.

В психологии и педагогике, личность — это совокупность выработанных привычек и предпочтений, психический настрой и тонус, социокультурный опыт и приобретённые знания, набор психофизических особенностей человека, определяющих повседневное поведение и связь с обществом и природой. Также личность наблюдается как проявления «поведенческих масок», выработанных для разных ситуаций и социальных групп взаимодействия.

Л.С.Выготский, советский психолог, считал, что социальная среда – не просто один из факторов, а главный источник развития личности.

А.В. Мудрик, российский ученый в области педагогики, указывает на то, что в юности довольно остро появляется потребность в общении и в эмоциональных контактах. Высокоразвитая потребность в эмоциональных контактах, в пребывании в обществе сочетается у них со стремлением периодически уединяться для осмысления своей жизни, своих путей в мире. Эмоциональная сфера в юности становится гораздо богаче по содержанию и уже по оттенкам каких-либо переживаний. Эмоциональная жизнь становится сложнее, чувства и эмоции более глубокими и осознанными, а также повышается эмоциональная восприимчивость и способность к

сопереживанию. Годы юности и молодости особенно благоприятны для развития и обогащения эмоционального мира человека.

Термин «формирование личности» имеет двойное значение: 1) «формирование личности» как ее развитие, его процесс и результат; 2) «формирование личности» как ее целенаправленное воспитание (если можно так сказать, «формование», «формовка», «проектирование», «лепка» и т. д.).

Юность особенно важна для формирования личности, так как в это время созревают когнитивные и личностные причины и предпосылки. У некоторых происходит духовный рост через идентификацию с идеалом. Предстают такие вопросы: “кто я?”, “кем быть?”, “каким быть?”, “что я могу?” и т.д.

К-рор, в отличие от таких субкультур как «готы», «эмо» и т.п., в основном, не оказывает отрицательного влияния. Корейская культура призывает уважительно относиться к людям, к вежливости, целеустремленности. “Появилось желание рисовать, писать песни, петь, танцевать, учить языки, мечтать о путешествии, желание готовить их любимые блюда, следить за собой, быть милым и позитивным” – говорят об этом участники субкультуры.

Хоть cover dance является именно танцевальным направлением, но оно неразрывно связано с кей-поп субкультурой. А также, включает в себя всё то, что есть в современной хореографии, а иногда и что-то из классического или народного танца. Идёт не только психологическое влияние, но и физическое.

Каким же образом направление cover dance влияет на формирование личности? Обратимся к словам девушек, занимающихся в данном направлении:

«Я, по сути, человек, которому в себе мало что нравится, но, когда я вижу, как мои способности с каждой репетицией всё улучшаются, я понимаю, что и мне есть за что любить себя. Начинать с малого, не останавливаться даже если по началу тяжело, продолжать, даже после провальных выступлений, совершенствоваться, уметь работать в команде - этому меня научили танцы».

«Это лучшее времяпровождение для меня, несмотря на то, что я обычно не очень люблю людей и вообще побаиваюсь незнакомцев».

«Я обрела новых людей, которые приносят только счастье в мою жизнь, также знакоюсь с новыми людьми. Я обрела команду, в которой, хоть чуточку, чувствую себя на месте. Я снова нашла место, куда могу сбежать и забыть о проблемах. Это очень круто. Я перестала стесняться себя, своего тела, своих желаний».

Итак, можно с уверенностью заявить, что идет влияние на социализацию личности, преодоления его страхов, уверенность в себе. Некоторые находят силы справиться с проблемами, не важно какой глобальности. Они находят себя. Также меняется мировоззрение, кто-то открывает в себе новые возможности и таланты, кто-то связывает свою жизнь с танцами, а в частности с cover dance направлением. Кто-то начинает более глубоко изучать танцевальную деятельность. Открывается много

танцевальных школ по данному направлению. И у нас, в городе Уфа, их числится уже 2.

С каждым годом, детей\подростков\молодежи, увлекающихся кей-поп субкультурой, становится в разы больше. Устраиваются общие мероприятия, концерты, фестивали, лагеря. Ребята общаются не только между “односельчанами”, но и с людьми из других городов, и даже стран.

И самое главное - они начинают верить в себя. Что помогает им найти себя в жизни.

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. [Текст] /Б.М.Бим-Бад. - М., 2002.- 134 с.
2. К-pop Cover Dance Festival [Электронный источник] – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/К-pop_Cover_Dance_Festival
3. Кавер данс (cover dance) [Электронный источник] – URL: <http://parallely.ru/2013/07/cover-dance/>
4. Личность в искусстве [Электронный источник] – URL: <https://www.parafraz.org/>
5. Психология формирования личности [Электронный источник] – URL: <https://www.psychologos.ru/>
6. Танец [Электронный источник] – URL: <https://godance.tv/>

УДК 793.3

Бикбулатова Л.И., студент

Т.И.Политаева, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ЗНАЧЕНИЕ ВЫВОРОТНОСТИ В КЛАССИЧЕСКОЙ ХОРЕОГРАФИИ

Классическую хореографию можно определить как устойчивую систему выразительных танцевальных средств, сформировавшуюся в результате многовекового исторического процесса народов мира. Основанием классической хореографии выступает принцип поэтически-обобщенной трактовки танцевального образа. Все движения классического танца, позы и жесты подчинены передаче прекрасного, следуют законам красоты и грации. Это направление часто называют базисом всего танцевального искусства, поскольку именно классическая основа является универсальным средством, обеспечивающим обучение танцевальное искусство, развитие исполнительских навыков.

В качестве наиболее известных методик преподавания искусства классического танца можно выделить теории К. Блазиса, А.Я. Вагановой и Ф. Тальони [2].

К. Блазис основной акцент делает на преподавание театрального танца и классификации движений и па на естественные и искусственные жесты. В качестве сопровождения он прилагает к методическому материалу комплекс схем и рисунков, объясняющих применение тех или иных жестов для передачи зрителям определенных эмоций и вызова у них необходимого эмоционального отклика [4].

Методика видного, известного на весь мир балетмейстера Ф. Тальони направлена на создание танца-полета, танца «воздушного», легкого и при этом чрезвычайно чувственного.

Заслуги А.Я. Вагановой заключаются в том, что она не только сумела передать последующим поколениям сформировавшийся опыт профессионального танцевального исполнения, но и качественно совершенствовала эту область. А.Я. Ваганова, синтезировав особенности русской и европейской школ танца, создала свою систему универсальных элементов, отобранных максимально целесообразно и наилучшим образом развивающие мастерство и технику исполнения танцора. Сформированная в тесном контакте с театральной практикой, ее методика представляет собой уникальную систему воспитания средствами классической хореографии, направлена на гармоничное и правильное развитие тела исполнителя, совершенствование координации движений, крепкой постановки корпуса и жесты рук [4].

Все перечисленные методики заставляют сделать вывод, что правильное исполнение классического танца требует от исполнителя огромного мастерства, поскольку он направлен на раскрытие мыслей, эмоций и переживаний посредством пластических средств. В связи с этим, особенно актуальным становится развитие навыков танцора, и большое значение принадлежит развитию выворотности.

Выворотностью можно назвать способность исполнителя в процессе танца разворачивать бедра, стопы и голени в положении, при котором обеспечивается правильная постановка корпуса, и при этом бедра, стопы и голени своей внутренней стороной оказываются повернуты наружу. Развернутые бедра придают корпусу устойчивость, и поэтому движения тела выглядят свободными, непринужденными и естественными.

Выворотность ног, наряду с гибкостью, устойчивостью, свободным владением руками, выносливостью и сила выступает обязательным условием классического танца. Не являясь физическим качеством, выворотность представляет собой отточенную, совершенную и унифицированную систему элементов, упражнений и комбинаций, прошедших «естественный отбор» в процессе длительного хореографического опыта и вошедших в его состав как действительно необходимые и наиболее конкретно и целенаправленно развивающие и тренирующие психофизический аппарат обучающегося.

Л.Д.Блок говорит: «Выворотность – анатомическая предпосылка для свободы виртуозного движения; прыжки – атавистическая первооснова первобытного культового танца, виртуозное исполнение которых выделило первых «искусников» [1, с. 31].

Выворотность направлена на создание у танцора музыкального тела, которое способно наиболее совершенно выразить сущность исполняемого произведения пластическими средствами. Она выступает одним из важнейших качеств, поскольку необходима при исполнении любого танца.

От выворотности зависит чистота пластичных линий движений ног, «сглаживает» углы, которые образуются пятками в процессе поднимания ног

[3]. Выворотное положение ног помогает создать такой рисунок классических танцев, которые отвечает эстетическим законам, но при этом она не эстетическая, а профессиональная необходимость.

Без выворотности перечень движений танцора существенно ограничен, и, соответственно, менее доступными становятся и средства пластической выразительности. Выворотность составляет все классические позиции. Все танцевальные па, все движения и их производные, как и весь танец, выворотны. Это все *pirouettes en dedans*, *battements tendus en tournant* по 1/4 и 1/2 поворота (особенно назад), *tour lents* в больших позах, *tours* в больших позах, «итальянское» *fouetté* и т.д.

«Механизм» выворотности достаточно прост: при выворотном положении ног большой вертел бедренной кости находится не снаружи, а сзади тазобедренного сустава, таким образом, устраняется костное препятствие для выполнения ногой движений большей амплитуды.

Выворотность влияет на развитие ступинаторов бедра, стопы и голени, способствует развитию эластичности связок и суставов. Она позволяет преодолеть двигательные ограничения, имеющие анатомические пределы, поскольку обычно движения ног существенно ограничены особенностями строения тазобедренных суставов [5]. Выворотность и шаг в классическом танце составляют единое целое.

Как уже упоминалось, классический танец формировался в тесной связи с театральным искусством. Даже самый далекий от танцевального искусства зритель может отметить, что позиции данного хореографического направления выглядят «ненастоящими», неудобными и неестественными для обычных людей, поскольку ноги находятся в выворотном положении. Чтобы свободно стоять даже в самой обычной позе, к ней необходимо привыкнуть, а это требует времени. Формирование выворотности требует кропотливых ежедневных тренировок, специально подобранных упражнений. Следует отметить, что в стандартные курсы общей и специальной физической подготовки развитие выворотности практически не входит.

Формирование выворотности заключается не только в выполнении разнообразных упражнений на растяжку связок, сухожилий и суставов, но и работа над правильной постановкой ножных мышц, спины, всего корпуса, обеспечение постоянного контроля за ними, необходимость силового удержания в состоянии напряжения. Основная работа по развитию выворотности происходит у станка, но подготавливает к движениям в середине зала, где требуются тренированные ноги.

Тему выворотности можно назвать одной из наиболее болезненных для исполнителей. Работу над ее формированием целесообразно начинать с самого раннего возраста: именно от ее наличия, развития и сохранения зависит эффективность воспитания ребенка как хорошего танцора.

Список литературы

1. Блок, Л.Д. Классический танец: История и современность [Текст] / Л.Д. Блок. - М., 1987.

2. Ваганова, А.Я. Основы классического танца [Текст] / А.Я. Ваганова. - СПб.: Лань, 2001. – 158 с.
3. Классический танец, как основа всей хореографии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-klassicheskiy-tanec-kak-osnova-vsey-horeografii-1216345.html>. – (дата обращения: 16.04.2020).
4. Костровицкая, В.С. Классический танец [Текст] / В.С. Костровицкая. - СПб.: Лань, 2009. – 116 с.
5. Мамыкина, И.А., Шикарева, Н.В. Выворотность танцора с анатомической точки зрения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedrazvitie.ru/servisy/publik/publ?id=5035>. – (дата обращения: 16.04.2020).
6. Ракаев Б.Р., Политаева Т.И. Особенности репетиционного процесса с артистами балета // Просвещение и образование в контексте реализации целей устойчивого развития: материалы Круглого стола 24 октября 2019 г. – Уфа: БГПУ, 2019.

УДК 786.2

Валеева А.Д., студент

Г.З.Дайнова, к.п.н, доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО В МЛАДШИХ КЛАССАХ

На уроках фортепиано важную роль играют методы и приемы на развитие музыкальных способностей детей, воображения обучающихся, креативного восприятия музыки [7]. Для развитие музыкальных способностей на уроках фортепиано в младших классах мы рекомендуем педагогам опираться на охарактеризованные ниже пособия и сборники.

В первую очередь, нас привлек сборник «Музыкальные сказки и игры для детей дошкольного и младшего школьного возраста», составленный И.В.Кошминой, Ю.В.Ильиной, М.П.Сергеевой. Сборник содержит разнообразные музыкально-литературные игры и сказки, которые ориентированы на развитие музыкальных и творческих способностей у детей [2]. В представленных играх и сказках реализуется всесторонне развитие и воспитание детей средствами музыки, музыкальной и театральной импровизации, изобразительного искусства.

Не меньший интерес представляет программа «Юный композитор», составленная педагогом Е.П. Лиманской, где представлены методические рекомендации для уроков фортепиано, способствующие развитию музыкальной грамотности учащихся, формирующие осознанное исполнение музыкальных отрывков и композиций [3]. В программе, которая рассчитана на пять лет, описаны подробно задания и рекомендации по их выполнения, а также последовательность их выполнения. Материал для младших школьников распределен по главам: «Пьесы-сказки», «Музыкальный зоопарк», «Как мы музыку к сказкам сочиняем».

В контексте развития музыкальных способностей у детей на уроках фортепиано методическую ценность представляет методика «Развитие музыкального слуха» Г.И. Шатковского, по которой усвоение теоретического музыкального материала происходит легко и быстро, так как, во-первых, учащиеся получают, вместо огромного числа музыкальных понятий, четкое и

ясное представление об основах игры на фортепиано; во-вторых, полученные ребенком на уроках фортепиано знания становятся реально применимыми при игре на инструменте [6]. В этом и состоит основной принцип метода Г.И. Шатковского – все понятия и практические приемы применяются и закрепляются непосредственно в музыкальном классе. В-третьих, кроме актуальных теоретических знаний, младшие школьники на уроках фортепиано приобретают навыки сочинения и импровизации, которые позволяют выявить как можно раньше музыкальные способности ребенка.

Фортепианное пособие «Азбука музыкальной фантазии» Л.М. Борухзона и Л.Л. Волчек также посвящено музыкальному развитию учащихся младшего и среднего школьного возраста разной степени одаренности [1]. Целью пособия является – введение обучающегося в мир музыкального творчества, привлечение его к игре на инструменте такими формами музицирования, как сочинение к стихам соответствующей музыки, написание мини-пьес различного образного содержания, подбор аккомпанемента к детским песенкам, сочинение музыкальных сказок. Пособие «Азбука музыкальной фантазии» предполагает не разучивание и исполнение музыкального материала на инструменте, а анализ и разбор средств музыкальной выразительности для максимального усвоения ребенком элементарных приемов сочинения музыки на уроках фортепиано. Нотные примеры в пособии скомпонованы таким образом, чтобы ученик рассмотреть мог определенный прием музыкального творчества у разных композиторов.

Развитие музыкальных способностей ребенка также связано с развитием воображения обучающегося, укреплением его уверенности в своих творческих силах, улучшении контакта между педагогом и учеником, создании атмосферы увлеченности и заинтересованности на уроках фортепиано. В связи с этим интересно учебное пособие А.Л. Маклыгина для педагогов, под названием «Импровизируем на фортепиано» [4], в котором представлен комплекс начальных упражнений по практическому освоению элементарных гармонических средств, по развитию простейших навыков в ощущении музыкальной формы при игре на инструменте. Несмотря на то, что по степени сложности материала данное пособие рассчитано на начинающих музыкантов, оно использоваться может в отдельных случаях в работе с детьми более старшего возраста.

Учебное пособие Э. Тургеневой и А. Малюкова ориентировано на формирование навыков подбора по слуху, транспонирования и развития детского музыкального творчества [5]. В первую часть пособия, предназначенную для учащихся начальных классов, включен материал подготовительного периода для освоения фортепиано, описаны различные виды подбора по слуху пьес и мелодий, а также представлены творческие задания, которые являются непосредственной предпосылкой курса транспонирования.

Кроме перечисленных пособий и сборников использовать можно также программу Э. Б. Степановой «Использование элементов джазовой импровизации в классе общего фортепиано», методические рекомендации Т. И. Смирновой «Фортепиано. Интенсивный курс», а также материалы М. Смирнова «О развитии у юных пианистов первоначальных навыков аккомпанемента», Э. Хольцвейссига «Сочинение сопровождения к песням» и др.

Продуманная и методически систематизированная работа по всем описанным сборникам и пособиям можем способствовать успешному развитию музыкальных способностей на уроках фортепиано в младших классах.

Список литературы

1. Борухзон Л.М., Волчек Л.Л., Гусейнова Л.М. Азбука музыкальной фантазии. пособие для детей младшего и среднего школьного возраста по развитию творческих навыков. В 6 тетрадях [Текст] / Л.М.Борухзон, Л.Л.Волчек, Л.М.Гусейнова. – М.: Музыка, 1995.
2. Кошмина И.В., Ильина Ю.В., Сергеева М.П. Музыкальные сказки и игры [Текст] / И.В.Кошмина, Ю.В.Ильина, М.П.Сергеева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 56 с.
3. Лиманская Е.П. Юный композитор [Текст] / Е.П.Лиманская. – Самара, 1995. – 37 с.
4. Маклыгин А.Л. Импровизация на фортепиано [Текст] / А.Л.Маклыгин. – М.: Престо, 1999. – 32 с.
5. Тургенева Э. Организация учебного процесса в младших классах фортепиано [Текст] / Э.Тургенева. – М.: Музыка, 1990. – 64 с.
6. Шатковский Г.И. Развитие музыкального слуха [Текст] / Г.И.Шатковский. – М.: Музыка, 1996. – 240 с.
7. Дайнова Г.З., Левина И.Р., Петрова А.И. Толерантность в аспекте философии науки [Текст] / Г.З.Дайнова, И.Р.Левина, А.И.Петрова// Современное педагогическое образование. -2018. - №5. с.13-17.

УДК 373.878

Валеева К.О., студентка

Л.Н.Каримова, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОРГАНИЗАЦИЯ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ИГРЕ НА ВИОЛОНЧЕЛИ В ДМШ

В современном обществе очень остро встал вопрос о воспитании у ребенка духовно-нравственного начала. Родители, со своими детьми, стали меньше посещать театры, концерты, художественные выставки. Дети больше предоставлены себе, много времени проводят за телевизором, компьютером. При этом дети почти не читают книги, их фантазия и воображение очень бедны. Музыкальное воспитание помогает в раскрытии личностных качеств ребенка, в развитии его психоэмоциональной сферы, что положительно воздействует и на физическое состояние растущего организма [4, с.58].

Музыка – это вид искусства, благодаря которому возможно передать свои эмоции, чувства, настроение. Музыка влияет на духовное, эмоциональное и физическое развитие ребенка. Говоря о гармоничном развитии личности, Л.С. Выготский в качестве важнейшего его условия называл единство формирования эмоциональной и интеллектуальной сфер психики ребенка, единство аффекта и интеллекта [3].

Виолончель – это струнно-смычковый инструмент, который является профессиональным. Виолончель является не только сольным, но и ансамблевым инструментом. В классе ансамбля или оркестра ребенок вовлечен в процесс коллективного музицирования, формируя коммуникативные навыки.

В обучении очень важен именно начальный этап, от него зависит все дальнейшее обучение. Важен правильный настрой, установка контакта между учителем и учеником, правильная постановка рук и ног, подбор репертуара и т.д.

Первые тиражируемые пособия по виолончельной игре были выпущены французами еще в XVIII и XIX столетиях. В Париже за этот период были изданы педагогические труды Ж.Б. Бреваля, Ж.Л. Дюпора, Б.Г. Ромберга, суммировавшие находки и открытия предшествовавших лет. Очерченные в «Школе» Б.Г. Ромберга специфические технические приемы исполнения игры на виолончели считаются наиболее прогрессивными и не потерявшими актуальность и на сегодняшний день.

Основателем русской виолончельной школы считается К.Ю. Давыдов – выдающийся виолончелист, композитор и общественный деятель XIX столетия. Огромный вклад в становление и развитие советской виолончельной школы внес С.М. Козолупов. В этот период были проведены исследования по обучению игре на струнных смычковых инструментах, в том числе и виолончели И.С. Безродный, Х. Беккер, А. Броун, Ф. Григорьев, Д. Ринар, Р.Е. Сапожников и др. Ими раскрыты вопросы техники и искусства игры на виолончели [1], представлены очерки по игре на виолончели [2], основы методики обучения игре на виолончели, скрипке, альте [7, 8], рассмотрены особенности освоения музыкальной грамоты и развития музыкальных способностей в начальной школе в процессе обучения игре на музыкальном инструменте [5, 6]. Из последних работ интерес вызывает диссертационное исследование С.В. Степановой, предлагающей методику формирования исполнительских умений и навыков на основе работы над художественным образом, разрабатывая ее для начального этапа обучения виолончелиста [9].

Тем не менее работ, посвященных данной проблематике недостаточно. Мы считаем, что освоение такого сложного инструмента как виолончель требует немалых усилий как со стороны ребенка, так и со стороны преподавателя. При этом в процессе обучения важен именно начальный период, закладывающий основу для успешного дальнейшего освоения инструмента, пробуждения в ребенке любви к музыке, музыкальному исполнительству через труд и воспитания воли.

В наше время существует множество различных школ по обучению, методических пособий, различных методов обучения. Каждый педагог может выбрать для себя то, что ему подойдет в работе или же внедрять свои методики.

Для каждого ученика необходимо подобрать индивидуальный подход. Все дети разные и у всех есть свои особенности (физические, умственные, коммуникативные и т.д.) поэтому не стоит следовать одному шаблону работы. Очень важно создать оптимальные условия для полноценного усвоения материала, поощрять за успехи. Успехи вдохновляют ученика на дальнейшую работу, достижение новых целей.

Обучение игре на виолончели проходит индивидуально. Основным направлением в обучении является взаимодействие педагога и ученика, в ходе которого у ученика формируется база знаний, умений и навыков. Нужно добиться эффективного взаимодействия между учеником и педагогом для успешного освоения материала. С первых уроков ученика необходимо научить внимательно слушать себя во время игры, следить за звуком, интонацией, постановкой и движением рук. Необходимо воспитывать такие качества как сила воли, упорство, смелость, настойчивость в достижении цели, самостоятельности.

Начинаем обучение с знакомства с инструментом, правильной посадкой. Должны учитываться все особенности ученика при подборе инструмента, смычка и стула, для эффективного освоения инструмента. Очень важным этапом является посадка ребенка и правильная постановка рук, нужно добиться максимального удобства. Ноги должны стоять всей стопой на полу, спина прямая, корпус немного наклонен вперед. Изучение правильной постановки правой руки можно начать с карандаша, важно следить за тем, чтоб рука не зажималась. После этого можно пробовать брать в руки смычок (рис. 1). От правильной постановки левой руки зависит интонация, пальцы ставим на подушечки не слишком близко к ногтю. Пальцы должны быть округлыми, не допуская прогибов (рис. 2).

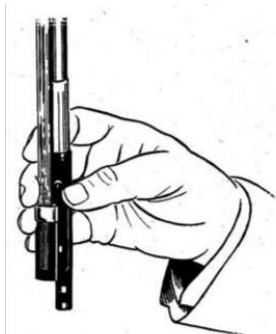


Рис. 1



Рис. 2

Первое время, пока ученик не научится держать смычок, учимся играть «щипком» (*pizzicato*). Одновременно учимся водить смычком, выполняем упражнения для правой руки. Смычок должен двигаться параллельно подставке, при движении вверх помогает указательный палец, при движении вниз мизинец. Важно смычок держать без напряжения, при этом цепкими пальцами.

У детей младшего школьного возраста развито в большей степени образно-эмоциональное восприятие музыки. Они хорошо понимают музыку, эмоционально реагируют на нее [6, с. 294]. В связи с этим педагогу необходимо последовательно и качественно развивать ученика на основе пения, музицирования, изучения нотной грамоты, всевозможных упражнений. Вся работа идет от простого к сложному, постепенное усложнение заданий. Подбор программы для ученика всегда индивидуален, все зависит от уже приобретенных навыков игры на виолончели.

На начальном этапе лучше всего использовать множество простых упражнений, которые представлены в виде игры [8]. Каждое такое упражнение может носить свое название и главное их постоянно обновлять. Таким образом ученик быстрее освоит все игровые навыки в простейшем виде. Очень эффективным методом так же является объяснение изучаемого материала с показом педагога на виолончели.

Очень важно научить ребенка как правильно нужно заниматься самостоятельно. Для этого необходимо все предельно доступно и понятно объяснять на уроке, обращая внимание на то, как в самостоятельных занятиях важна неторопливость и последовательность, абсолютная сосредоточенность и четкое следование домашнему заданию, и исправлению всех замечаний, полученных на уроке.

Таким образом, начальный этап обучения детей игре на виолончели признан наиболее значимым и ответственным в воспитании музыканта-исполнителя. В связи с этим данный этап обучения требует особого внимания, целенаправленно-организованной работы, ее четкого планирования в зависимости от исходных данных каждого ученика и темпов его развития.

Список литературы

1. Беккер Х., Ринар Д. Техника и искусство игры на виолончели. [Текст] / Х.Беккер, Д.Ринар. – Москва. Музыка. 1978.
2. Броун А. Очерки по методике игры на виолончели. [Текст] / А. Броун. – Москва.1989.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский– СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
4. Каримова Л.Н., Мухаметдинова Г.А. Факторы здоровьесбережения на музыкальных занятиях в учреждении дополнительного образования [Текст] / Л.Н Каримова, Г.А. Мухаметдинова // Образование в условиях социальных изменений – 2017. С. 58-60.
5. Налетова Е.В. Освоение музыкальной грамоты и развитие музыкальных способностей в начальной школе по классу виолончели [Текст] / Е.В. Налетова // Филология и культурология: современные проблемы и перспективы развития – 2017. С. 9-14.
6. Нарбекова А.Г., Каримова Л.Н. Развитие мелкой моторики у младших школьников в классе фортепиано [Текст] / А.Г.Нарбекова, Л.Н Каримова // Педагогические традиции и инновации в образовании, культуре и искусстве. –2019. С. 294-297.
7. Попова М.В. Проблемы начального обучения игре на альте [Текст] / М.В.Попова //Искусство и образование. – М 2007. № 6 (50). – С. 76-79.

8. Потребухин Б. Методическое пособие (маленькому виолончелисту) [Текст] / Б.Потребухин. – Москва. Музыка. 1994.

9. Степанова С.В. Методика формирования исполнительских умений и навыков в процессе работы над художественным образом: начальный этап обучения виолончелиста: автореферат дис.....канд. пед.наук [Текст] / С.В.Степанова // Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова – М., 2007. – 25 с.

УДК 373.878

Гайсина Р.А., студент

Т.И.Политаева, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ И ТЕХНОЛОГИЙ МУЗЫКАЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКА

Главенствующей задачей педагога-воспитателя является развитие здоровых граждан младшего дошкольного возраста. Здоровый ребенок- это психически развитый, физически активный и свободно взаимодействующий с другими людьми личность. Формирование здорового будущего ребенка требует создания хорошего фундамента на начальном этапе обучения.

В программах обучения и воспитания в дошкольных образовательных организациях (далее ДОО) преимущество отдается мероприятиям, направленных на повышение физического, психического здоровья, улучшения двигательных качеств, а также меры по улучшению охраны здоровья воспитанников.

Дошкольный период – это время быстрого роста организма, его интенсивного развития и повышенной чувствительности детей к оздоровительным и профилактическим мероприятиям, проводимые в ДОО. Главной задачей педагогического коллектива в детском саду выступает сохранение здоровья детей. Только совместная деятельность всего персонала по оздоровительной работе ребенка в образовательном учреждении даст положительный эффект.

Музыка занимает уникальное место в процессе воспитания детей младшего дошкольного возраста. Объяснением служит специфика музыкального искусства и особенности психологического развития ребенка-дошкольника. Б.М. Теплов называл музыку «моделью человеческих эмоций», а педагог В. В. Медушевский объяснял её как «зеркало человеческой души». По мнению Н.А.Ветлугиной, музыка способна полностью отразить отношение человека к миру, ко всему, что окружает его и к происходящему внутри него. Автор считает, что начальная ступень воспитания призвана сыграть наибольшую роль в становлении человека. Н.А.Ветлугина утверждает о необходимости раннего приобщения детей к музыке, что способствует эстетическому воспитанию ребенка [5, с.123].

Воспитание музыкального и творческого начала у ребенка, развитие его природной музыкальности является не только способом эстетического образования и путем к приобщению к культурным ценностям, а выступает в

роли эффективного помощника в становлении личности, их самореализации и развития различных способностей ребенка.

Музыкальное развитие играет большую роль в воспитании и обучении ребенка [7, с.136]. Она также является средством физического воспитания детей. Музыка своим воздействием на слуховые рецепторы вызывает реакции в организме, связанные с изменением дыхания и кровообращения, что отражается на эмоциональном и физическом состоянии детей.

Целью музыкально-оздоровительной работы педагогов является улучшение физического и психического здоровья, улучшение музыкально-эстетических, творческих умений и навыков, а также увеличение мотивации к ЗОЖ.

Музыкально-оздоровительная деятельность опирается на систему, в которой объединены традиционные и инновационные подходы организации оздоровительно - воспитательных мероприятий.

Непрерывный поиск ответов на вопросы музыкально-оздоровительной деятельности с детьми дошкольного возраста привел к поиску новых инновационных подходов в работе [2, с.57].

Основу инновационных технологий музыкально-оздоровительного воспитания детей дошкольного возраста составляет совместная деятельность, включающая: пение песен и распевок, игру на музыкальных инструментах, танцевальные движения, импровизацию движений под музыку, музыкотерапию, дыхательную гимнастику, пантомиму, импровизацию театральных выступлений, коммуникативные танцы, ритмодекламацию под музыку, артикуляционную гимнастику, пальчиковые игры и т.д.[4, с.12].

Пение распевок может быть использовано при подготовке голосовых связок к музицированию и интонированию музыкальных интервалов, что будет способствовать постепенному развитию музыкальных навыков и бережному сохранению связок ребенка.

Включение в занятия дыхательной гимнастики. Она учит детей правильно дышать носом, что служит профилактикой респираторных болезней. Также дыхательные упражнения тренируют дыхательные мышцы, сердечно - сосудистую систему, способствуют повышению насыщения организма кислородом. С точки зрения психотерапии и оздоровительной медицины, пение после выполнения дыхательной гимнастики благоприятно воздействует на здоровое развитие ребенка.

Метод музыкотерапии целесообразно использовать при воспитании дошкольника [5, с.127]. Данный метод основывается на эмоциональном восприятии прослушанных музыкальных композиций. Рекомендуется включать в список музыки классические произведения и колыбельные, которые будут снижать тревожность, раздражение, а также способствовать улучшению иммунитета и психоэмоционального состояния детей дошкольного возраста.

Артикуляционная гимнастика представляет собой специальные упражнения на улучшение качества выработки артикуляционных органов, на подготовку к правильному произношению звуков, включает в себя

тренировку мышц голосового аппарата, развитие темпо-ритмического чувства.

Использование пальчиковых игр влияет на развитие мелкой моторики рук, подготавливает детей к занятиям рисования, письма. Речевые игры с дошкольниками помогут снять эмоциональное напряжение и повысить внимательность, наблюдательность.

Музыкально-оздоровительные занятия с дошкольниками с использованием инновационных форм и технологий будут эффективны при учете возрастных и индивидуальных особенностей, интересов детей [1, с.7].

Использование инновационных форм и технологий музыкально-оздоровительной работы в воспитании дошкольника позволит добиться больших результатов: воспитанники чувствуют себя гармонично, пребывают в приподнятом настроении; занятия проходят в радостной атмосфере; на занятиях дети чувствуют себя уверенно; происходит развитие творческих способностей детей, познание себя и окружающего мира; из-за увлекательных творческих вариантов занятий дети гармонично развиваются.

Таким образом, если каждая технология будет иметь музыкально-оздоровительную направленность в образовательном процессе ДОО, то будет формирование мотивации на благоприятное физическое и психическое развитие ребенка, на ведение здорового образа жизни, положительного отношения к музыкальным занятиям.

Применение в музыкально-оздоровительной работе воспитателями-педагогами инновационных форм и технологий приведет к повышению результативности образовательного процесса, содействует формированию у педагогов, родителей воспитанников ценностные ориентации, направленные на укрепление и сохранение здоровья, полноценное развитие ребенка при созданных условиях и специализации дошкольной образовательной организации.

Список литературы

1. Баренбойм Л.А. Система музыкального воспитания К.Орфа [Текст] / Л.А.Барейнбойм. М.-Л., 1970. – С.5-18.
2. Богодяж О. К. Инновационные технологии в физическом развитии дошкольников [Текст] / О.К.Богодяж.- М.: Просвещение. -1998г.-57с.
3. Боровик Т. А. Пути педагогического творчества. Музыкальный руководитель [Текст] / Т.А.Боровик. — М.: ООО Издательский дом «Воспитание дошкольника».- 2004г. №1 с.9-25, №2 с.18-33, №4 с.29-41, №5 с. 23-28, №6.-С.9-15.
4. Буренина А.С. Коммуникативные танцы-игры для детей [Текст] / А.С.Буренина. – СПб.: Ленинградский областной институт развития образования, 2004. – с.11-14.
5. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду [Текст] /Н.А.Ветлугина, А.В.Канеман. – М.: Просвещение, 1983.- с.123-130.
6. Манжелей И. В. Инновации в физическом воспитании [Текст] / И.В.Манжелей.- М.:Просвещение, 2015.- с.43-76.
7. Тютюнникова Т.В. Элементарное музицирование. Дошкольное воспитание. -2000г. - С.133-141.

*Галиахметова Р.Г., студент
Л.Н.Каримова, к.п.н., доцент
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ФАКТОР РЕГУЛЯЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПОДРОСТКОВ

В настоящее время увеличилось число нервно-психических и функциональных расстройств среди детей подросткового возраста. В связи с этим особо актуальной видится поиск наиболее эффективных решений вопросов развития и укрепления психического и физического здоровья детей данной возрастной группы [4]. Наиболее распространенная причина психоэмоциональной нестабильности у подростков – влияние ближайшего окружения ребенка, которое чаще всего не способствует гармоничности, а скорее наоборот расшатывает детскую психику. Этому способствует и ускоряющийся темп жизни, и возникающие периодически трудные жизненные обстоятельства, свойственные для этого возраста чувства тревожности и повышенного беспокойства и т.д. Рожденные вследствие этих обстоятельств негативные эмоции требуют выхода, что находит выражение у подростков через проявление неоправданной агрессивности, или наоборот впадением в меланхолию.

В настоящее время в современной науке отмечается увеличение числа агрессивных подростков, отличающихся повышенным негативизмом, неуверенностью в настоящем и в будущем, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение нестабильного психоэмоционального состояния связано с неудовлетворением возрастных потребностей подростка. Подростки часто не уверены в себе (хотя могут внешне демонстрировать обратное), имеют неустойчивую самооценку. Неуверенный, тревожный подросток всегда мнителен и агрессивен, а эти проявления порождают недоверие к людям. Такой ребенок обычно опасается других. Интенсивное развитие самосознания и самокритичности подростка приводит к тому, что ребенок в подростковом возрасте обнаруживает противоречия не только в окружающем мире, но и собственного представления о себе [1].

Мы считаем, что можно существенно снизить проявление агрессивности у подростков с помощью музыки, т.е. мы полагаем, что на уроках музыки при условии специально организованной работы есть возможность достаточно эффективно влиять на психоэмоциональное состояние детей. Рассматриваемый метод воздействия на психику человека известен как музыкотерапия, которая входит в комплекс методов арт-терапии (музыка, лепка, рисование, литературное творчество, кино, фотография, актерское мастерство и т.д.), под которой подразумевается использование творческой активности человека (ребенка) для решения его психологических проблем.

В широком смысле, арт-терапию можно рассматривать как междисциплинарный подход, соединяющий в себе различные области знания – медицину, психологию, искусствоведение, культурологию, педагогику и др. В современной трактовке арт-терапия определяется «как специально

организованная деятельность, включающая совокупность психологических и музыкально-художественных методов воздействия на психоэмоциональное состояние детей в процессе искусствотворчества, применяемых с целью их психофизической адаптации и социализации [3, с.68].

В рамках нашей статьи мы рассмотрим арт-терапию как эффективный метод в регуляции психоэмоциональных состояний подростков в процессе занятий музыкой. В связи с этим особый интерес для нас представляют исследования, посвященные данной проблематике. Вопросы применения музыкотерапии в мировой теории и практике представлены трудами С. Грофа, К. Швабе, А. Менегетти, В.М.Бехтерева, И.Р.Тарханова, В.И. Петрушина [6], С.В. Шушарджана и др. Некоторые аспекты воспитания средствами музыкального искусства, формирования личностных качеств раскрыты в работах Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, Л.В. Горюновой, В.П. Зинченко, Д.Б. Кабалевского, С.М. Каргапольцева, Л.Н. Михеевой, П.В. Симонова, Б. П. Юсова, и др.

Анализ данных исследований показывает, что музыка может положительно воздействовать на человека, влиять на его настроение, на восприятие окружающего мира, существенно сказываться на нервном состоянии личности в случае направленности на определенные человеческие психические процессы. То есть, музыкальный материал, используемый для терапевтических целей должен обязательно вызывать положительные эмоции у людей, на которых он направлен.

Следует отметить, что разделяют три вида музыкотерапии:

– рецептивный, подразумевающая музыкальное восприятие, проводимое в форме индивидуального или группового прослушивания произведения с помощью наушников, с помощью динамиков или живого звучания;

– активный, подразумевающий непосредственное участие в исполнении или даже создании музыки через пение и игру на каком либо музыкальном инструменте;

– интерактивный, подразумевающий параллельно с музыкальным восприятием создание какого-то творческого продукта, рисунка, стиха, танца и т.д.

Исследователи отмечают, что наиболее эффективным по результатам достижения в соотношении с затратой времени является интерактивный вид музыкотерапии.

В своей практической работе нами были применены данные виды арт-терапии с детьми подросткового возраста в период их отдыха в летнем лагере. В отряде отдыхали подростки одиннадцати - двенадцати лет, которые порой демонстрировали признаки агрессивного поведения и нестабильного психоэмоционального состояния.

Для решения или хотя бы частичного исправления возникшей проблемы было выдвинуто предположение о том, что музыка как элемент арт-терапии может снизить уровень данных проявлений у подростков, отдыхающих в летний период в лагере. Была предпринята попытка

коррекции подобного поведения и регуляции психоэмоционального состояния через восприятие красоты не только в музыке, но и в поведении людей и окружающем мире. Важно научить детей «чувствовать гармонию и красоту подлинного музыкального произведения искусства» [6, с.109].

Например, С.К.Кожохина отмечает, что «у одних людей при восприятии музыки наблюдается яркость эмоциональных впечатлений, а у других людей ... наблюдается эмоционально меньшая отзывчивость на музыку» [5, с. 44]. Но при этом нельзя отрицать тесную связь эмоций человека и восприятия музыки.

Нами были проведены несколько занятий по арт-терапии. Мы предположили, что применительно к детям подросткового возраста необходимо подобрать соответствующие произведения, которые бы имели успокаивающее, расслабляющее и умиротворяющее влияние и научить их воспринимать и погружаться в эту музыку. в качестве таковых мы использовали звуки флейты, звучание рояля с оркестром Поля Мориа. Включали произведения в которых есть звуки природы (шум прибоя, пение птиц, шум леса и т.д.) и предлагали детям нарисовать те картины, которые им представлялись в процессе прослушивания.

При депрессивных состояниях, характерных для отдельных подростков нашего отряда мы ставили произведения со звучанием скрипки (В.Моцарт, «Менуэт» Генделя), а также духовные песнопения (григорианские хоралы). С подростками, которые жаловались на бессонницу мы прослушивали перед сном в очень негромкой, даже тихой звучности песни группы «Битлз», важно было подбирать музыку медленных темпов, мелодичную, но с четким ритмом. Наиболее полюбили такие хиты группы как «Yesterday» и «Michelle».

Наше исследование показало, что использование арт-терапии с подростками в летнем лагере отдыха помогает снимать психо-эмоциональное напряжение не только у детей, но и взрослых. В процессе занятий к нам присоединялись и воспитатели отрядов, прослушивая музыкальные шедевры и с удовольствием участвуя в наших беседах.

Таким образом, арт-терапия выступает действенным фактором регуляции психоэмоционального состояния подростков. Мы видим дальнейшую разработку данной темы при более детальном изучении конкретных отклонений у детей, при определенных жизненных обстоятельствах.

Список литературы

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия [Текст] / Пер. с англ. Ю. Брянцевой и Б. Красовского. – М. Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – 214 с.
2. Блаво, Р. Как исцелиться от недугов и болезней [Текст] / Р.Блаво. –М.: Группа Компаний «РИПОЛ классик», 2011. – 470 с.
3. Каримова Л.Н., Сарваров Н.С., Каримов М.А., Абдульманов Р.С. Подготовка студентов педагогического вуза к проектированию арт-терапевтических занятий для детей с ОВЗ в условиях специализированных центров [Текст] / Л.Н. Каримова, Н.С. Сарваров, М.А. Каримов, Р.С. Абдульманов // Современные проблемы науки и образования. – 2019. № 2. – С. 68.

4. Каримова Л.Н., Щелокова А.Г. Музыкально-терапевтические занятия в абилитации детей с особенностями развития [Текст] / Л.Н.Каримова, А.Г.Щёлокова // Уфа: Изд-во «Мир печати» – 2018 – 84 с.
5. Кожохина, С.К. Растем и развиваемся с помощью искусства [Текст] / С.К. Кожохина. – СПб.: Речь, 2006. – 211 с.
6. Петрушин, В.И. Музыкальная терапия: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / В.И. Петрушин. –М.: ВЛАДОС, 2010. – 176 с.

УДК 373.878

Гильметдинов К.Ш., студент

Л.Н.Каримова, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТА-МУЗЫКАНТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

На сегодняшний день система высшего образования предъявляет особые требования к подготовке педагогических кадров. Современный педагог должен быть способен к саморазвитию собственной личности, к расширению кругозора знаний, умений, навыков, обладать высоким уровнем профессиональной культуры, являющейся основным показателем его профессиональной деятельности. Среди всевозможных вариантов решения представленной задачи – «формирование у будущего педагога специальной готовности к профессиональному саморазвитию в образовательном процессе высшего учебного заведения» [3, с. 330], что позволит студенту реализовывать потенциал не только в настоящем, но и в будущем.

Высшее музыкальное образование не является исключением – формирование готовности к саморазвитию личности составляет особую актуальность. Будущему учителю музыки необходимо иметь способность к развитию своего творческого потенциала, быть профессионально-мобильным, что обеспечит ему востребованность и конкурентоспособность на современном рынке труда. Вопрос подготовки студентов-музыкантов к самостоятельной деятельности и саморазвитие своих профессиональных способностей непрерывно связаны между собой. Профессиональный подход к образованию является ведущим в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом и представляет собой определённый комплекс различных компетенций.

По мнению Н.И. Сергеевой, профессиональное саморазвитие – «внутренне обусловленное прогрессивное самоизменение человека, выражающееся в изменении качества его профессиональной деятельности и диалектически связанное с динамикой изменения этого качества» [4].

Заинтересованность студента в своей профессиональной деятельности определяет качество реализации профессионального саморазвития личности. Нередко данный вопрос рассматривался различными зарубежными и отечественными специалистами в области педагогики – Ж.-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинский, Э.Б. Абдуллин. Также на качество саморазвития оказывает влияние состояние культурно-образовательной среды, в которой студент находится, где культура выступает одним из способов деятельности,

связанный с демонстрацией творческих способностей обучающегося. Творчество мы можем характеризовать способностью человека к выражению самого себя, к саморазвитию. В музыкальном творчестве человек имеет возможность проявить переживание в процессе ее восприятия, воспроизвести музыку, по-своему её истолковав.

А.И. Бондаревской культурно-образовательная среда понимается как «способ существования, взаимодействия, взаимной детерминации образования и культуры, бытия образования в мире культуры, а культуры – в мире образования» [1, с.6]. Такая среда позволяет сформировать условия, в которых будет обеспечен синтез личностного саморазвития и профессионального, что, на сегодняшний день, является немаловажным. Система профессионального образования высшего учебного заведения изначально побуждает студента-музыканта к саморазвитию – это связано с формированием определенных личностных качеств, его индивидуализацией, предоставлением свободы выбора. Под индивидуальностью мы понимаем отличительные особенности одного человека от другого, связанные с неповторимостью его интересов, характера, способностей.

Профессиональное саморазвитие напрямую зависит от мотивации обучающегося, понимании возможностей музыки и, соответственно, увлеченности ею, мотивация оказывает прямое влияние на развитие профессиональных способностей. Не менее важную роль играет музыкально-педагогическое общение, позволяющее свободно интерпретировать замысел композитора в произведении, раскрывать художественный образ.

Основная образовательная программа бакалавриата по направлению 44.03.05 Педагогическое образование профиль Музыкальное образование с двумя профилями подготовки, реализуемая Башкирским государственным педагогическим университетом им.М.Акмиллы включает в себя различные модули дисциплин, среди которых дисциплины психолого-педагогического направления, музыкально-теоретические и исполнительские. Педагогическая практика, как обязательная часть образовательного процесса, позволяет в полной мере сконцентрировать внимание студента-музыканта на задачах, которые связаны с формированием педагогической компетентности.

Студент находится в состоянии «перестройки» своей работы, возникает проблема – взаимосвязь полученных во время обучения знаний, умений при реализации учебного процесса с детьми в школе. И.В. Субботина считает, что «необходим некий синтез специальных и общепедагогических способностей, а также личностных качеств, являющихся ведущими в педагогической деятельности» [5, с. 104]. Индивидуальность учителя музыки, его артистичность, развитый кругозор будут иметь ключевую роль, соответственно, мы делаем вывод: успешное освоение образовательной программы в полной мере и профессиональное саморазвитие студента-музыканта позволит ему быть всесторонне развитым, конкурентоспособным специалистом.

Культурно-образовательная среда педагогического университета способствует успешному личностному саморазвитию будущих педагогов при определённых условиях:

- профессиональное развитие личности студента неразрывно связано с образовательным процессом;

- студенты должны быть задействованы в разные виды деятельности – коммуникативную, информационную.

Помимо вышеперечисленных условий самому студенту необходимо:

- понимание возможностей собственного саморазвития, целей и задач;

- активное участие не только в образовательном процессе, но и творческой деятельности (коллективы, творческие объединения), что позволит студенту обрести опыт достижений и успеха в группе, объединённой одной целью;

- с помощью педагогов университета создать благоприятную атмосферу для проявления собственного творческого начала.

Культурно-образовательный процесс позволяет будущему педагогу формировать ценностные ориентации. Такие ориентации способны отражать сознательное отношение к действительности, что оказывает воздействие на разнообразные стороны его деятельности. В рамках саморазвития обучающийся способен к процессу рефлексивного самовосприятия, регуляции своих действий, самоконтроля [2].

При создании программы профессионального саморазвития студента мы опирались на исследования А.И. Бондаревской, в которую считаем необходимым включить следующие ее структурные компоненты:

- ценностно-мотивационный компонент – к данному элементу относится самооценка, подразумевающая анализ профессиональной деятельности, личностного саморазвития;

- когнитивно-содержательный компонент – владение пониманием педагогической деятельности, ее опытом, подразумевающая ведение научной деятельности в рамках дипломных, курсовых работ, участие во внеаудиторной работе;

- эмоционально-волевой компонент – самовосприятие как учителя, изучение специализированной литературы по саморазвитию;

- практический компонент – овладение технологиями проектной деятельности, выбор способов саморазвития в педагогической сфере;

- рефлексивный компонент – анализ ситуаций самоопределения, самореализации.

Следует отметить также необходимость проведения самодиагностики, в которой нужна поддержка и содействие преподавателя-наставника, заключающаяся в направлении студента-музыканта к профессиональному самоопределению, побуждение их к таким процессам, как самосознание, саморазвитие.

Таким образом, профессиональное саморазвитие студента-музыканта в педагогическом вузе мы характеризуем как овладение способами личностной саморегуляции и самоорганизации, сопровождающихся в процессе обучения

инициативностью, критичностью, способностью управления познавательной и практической деятельностью и готовностью нести личную ответственность за ее результаты. Профессиональное саморазвитие будущего педагога-музыканта, по нашему мнению, будет наиболее эффективно осуществляться при разумном сочетании учебной и внеучебной деятельности, т.е. при освоении основной образовательной программы бакалавриата в полном объеме и активного участия во внеаудиторной работе в самых разных ее проявлениях, от помощника в проведении творческого/социального мероприятия или непосредственного его участника, до организатора и руководителя студенческого объединения.

Список литературы

1. Бондаревская, А.И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Бондаревская А.И. – Ростов-на-Дону, 2004. – 24 с.
2. Каримова Л.Н. Использование интерактивных форм и методов обучения в процессе хормейстерской подготовки студентов педагогического вуза [Текст] / Каримова Л.Н. //Фундаментальные исследования. 2014. № 3-2. С. 393-396.
3. Каримова Л.Н. Совершенствование тестового контроля знаний студентов педагогического вуза по дисциплинам хормейстерской подготовки [Текст] /Каримова Л.Н. /Современные наукоемкие технологии. 2016. № 2-2. С. 329-333.
4. Сергеева Н.И. Профессионально-личностное саморазвитие как цель профессионального роста педагога/ Н.И. Сергеева //Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1.;URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=18933>
5. Субботина, И.В. Содержание профессионального саморазвития студента-музыканта в условиях вуза [Текст] / И.В. Субботина // Музыка: искусство, наука, образование: сборник научных статей по материалам заочной международной конференции. – Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2014. – Вып. 1. – С. 101–105.

УДК 793.3

*Гилязова Я.А., магистрант
И.Р.Левина, к.п.н., доцент*

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКОЙ

Хореографическая подготовка спортсменов предполагает использование комплекса упражнений и методов воздействия, направленных на формирование «школы движений», воспитание двигательной культуры гимнастики, расширение выразительных средств. Отработка хореографических элементов в процессе работы со спортсменами способствуют укреплению здоровья, снятию перегрузок, развитию эмоциональности.

Разработка и внедрение педагогических условий хореографической подготовки спортсменов подросткового возраста в процессе занятий художественной гимнастикой предполагает реализацию личностно-развивающих подходов:

- системно-структурного – построение системы занятий художественной гимнастикой на основе воспроизведения структуры двигательных действий в умениях и навыках, определяющих целостность обучения и воспитания физических качеств учащихся;

- личностно–ориентированного - организация занятий с учетом потребностно–мотивационной сферы, направленных на усиление личной заинтересованности в приобретении знаний о собственном организме, здоровье и понимание влияния на него физических упражнений;

- деятельностного – применение приемов, которые подразумевают повышение доли самостоятельности учащихся в учебной деятельности, приобретении знаний и формировании естественных видов движений;

- интегративного – проведение занятий, которые в содержание программного материала по физическому воспитанию включают компоненты творческой, художественной, музыкальной деятельности, обеспечивающие гармоничное развитие физических, духовных, нравственных, эстетических основ личности.

Особо значимым является подход, который ориентирует воспитательно-образовательный процесс на разностороннее развитие личности и ее самоопределение во время творческого овладения двигательной, физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности.

Программа по художественной гимнастике предусматривает реализацию следующих видов и компонентов, входящих в содержание спортивной подготовки гимнасток:

- физическая подготовка - *общефизическая* (повышение общей дееспособности), *специально-физическая* (развитие специальных физических качеств), *специально-двигательная* (развитие специальных способностей, необходимых для успешного освоения упражнений с предметами), *функциональная* («выведение» гимнасток на высокие объемы и интенсивности нагрузок), *реабилитационно-восстановительная* (профилактика неблагоприятных последствий и восстановление);

- техническая подготовка - *беспредметная* (освоение техники упражнений без предмета), *предметная* (освоение техники упражнений с предметами), *хореографическая* (освоение элементов классического, историко-бытового, народного и современного танцев), *музыкально-двигательная* (освоение элементов музыкальной грамоты, развитие музыкальности), *композиционно-исполнительская* (составление и отработка соревновательных программ);

- психологическая подготовка - *базовая* (психологическое развитие образование и обучение), *к тренировкам* (формирование значимых мотивов и благоприятных отношений к тренировочным требованиям и нагрузкам), *к соревнованиям* (формирование состояния «боевой готовности», способности к сосредоточенности и мобилизации), *послесоревновательная*;

- тактическая - *индивидуальная* (подготовка соревновательной программы, распределение сил, разработка тактики и поведения), *групповая* (подготовка соревновательной программы, подбор, расстановка и отработка

взаимодействия гимнасток), *командная* (формирование команды, определение командных и личных задач, очередности выступления);

- теоретическая - *лекционная, в ходе практических занятий, самостоятельная* (приобретение системы специальных знаний, необходимых для успешной деятельности в художественной гимнастике);

- соревновательная (интегральная) - *соревнования, модельные тренировки, прикидки* (приобретение соревновательного опыта, повышение устойчивости к соревновательному стрессу и надежности выступлений).

Внедрение хореографической подготовки спортсменов подросткового возраста в процессе занятий художественной гимнастикой основано на следующих принципах:

- общепедагогических - воспитывающего обучения (воспитание в процессе обучения активной жизненной позиции, трудолюбия, старательности и доброжелательности), сознательности и активности (формирование стойкого интереса к занятиям, сознательного контроля и анализа своих действий, творческого отношения, инициативности и самостоятельности), доступности и индивидуализации (учет возрастных и индивидуальных особенностей в освоении учебного материала, регулярность занятий, чередование нагрузок и отдыха), наглядности (создание правильного представления (наглядного образа) на основе зрительного, слухового, тактильного и мышечного восприятия), прочности и прогрессирования (достаточное количество повторений, регулярное возвращение к пройденному, постоянное обновление учебного материала и повышение требований);

- спортивной тренировки - направленности к высшим достижениям (полное развитие способностей занимающихся и реализация их на соревнованиях самого высокого ранга), специализации и индивидуализации (сосредоточение времени и сил на избранной специализации, учет индивидуальных особенностей в тренировочном процессе), единства всех сторон подготовки (имея общую цель, все виды подготовки должны осуществляться в единстве, подкрепляя и дополняя друг друга), непрерывности и цикличности (для достижения высоких результатов необходимы многолетние круглогодичные тренировки с повторением и развитием процесса), максимальной и постепенности повышения требований (достижение цели невозможно без высокого уровня всех сторон подготовки, но максимум величина относительная, регулярное применение максимальных требований делает их привычными и позволяет постепенно повышать их), волнообразности динамики нагрузок (постоянное повышение тренировочных требований без ущерба для здоровья возможно при волнообразном наращивании нагрузок, как в одном занятии, так и в циклах разной продолжительности);

- методических принципов подготовки гимнасток - «опережения» (опережающее развитие физических качеств по отношению к технической подготовке, раннее освоение сложных элементов, создание перспективных программ), многоборности (формирование высокой эффективной готовности

во всех видах), сопряженности (поиск путей экономизации процесса, решение одновременно нескольких задач, например, сочетать техническую и физическую подготовку), соразмерности (оптимальное и сбалансированное развитие всех физических качеств), избыточности (применение тренировочных нагрузок, превосходящих соревновательные в 2-3 раза, освоение и включение в соревновательные комбинации трудных элементов больше, чем требуется), моделирования (широкое использование различных вариантов моделирования соревновательной деятельности в тренировочном процессе).

Целостное управление учебно-воспитательным процессом направлено на обучение двигательным действиям, которые обеспечивают исполнению упражнений точность, стабильность, выразительность. При разработке системы упражнений хореографии определена целесообразность использования следующих методов: наглядный метод, словесный метод, практический метод, метод программированного обучения, целостный метод.

Список литературы

1. Левина И.Р. Нигматзянова Л. Роль хореографического искусства в развитии личности ребенка/ [Текст] / И.Р.Левина, Л.Нигматзянова // Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: Материалы XII Международной научно-практической конференции. 2017. – Том 3. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2018 (Уфа). – с.270-272.

УДК 793.3

Гилязова Я.А., магистрант

И.Р.Левина, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ

Мастерство танца совместно с музыкой, зодчеством принадлежит к «рельефным» (выразительным) типам искусства. С поддержкой людских эмоций высказывают процесс переживаний эмоций, размышлений, ощущений, влечений опираясь в данные чувства смогут представлять и явления внешнего общества.

Танец тип искусства, в коем орудием формирования художественного образа считается ритмично четкая замена систематизированных живых движений и корпуса. Подбор танцевальных движений и их предприятие' в периода и месте - многолетний культурно исторический ход, взаимосвязанный с спецификами существования и быта любого народа. Основными выразительными средствами танца являются:

– Переменно меняющиеся положения ног, рук, корпуса и головы; разный ритмический темп; координация тела;

– скорость и сила (динамика) движения; техничность, точность и ловкость;

– гармонические сочетания отдельных частей тела, образующие пластический рисунок танца.

Хореографическая подготовка - это система упражнений и методов воздействия, направленных на формирование «школы движений», воспитание двигательной культуры гимнастики, расширение выразительных средств. (Т.С. Лисицкая, А.А. Тимошенко, И.А. Шипилина).

Занятия хореографией способствуют укреплению здоровья, снижению гиподинамии, снятию перегрузок, развитию эмоциональности; воспитывают настойчивость, силу воли, коллективизм и художественный вкус [1].

Проблема совершенствования хореографической подготовки в художественной гимнастике с учетом взаимосвязи основных параметров специальной и хореографической подготовленности является своевременной и актуальной.

Современная спортивная школа отличается высоким исполнительским мастерством, широким диапазоном стилей, цельностью композиций, что и достигается с помощью хореографической подготовки.

Хореография в спорте – это один из современных методов подготовки спортсменов высокого класса на основе хореографической школы. Под влиянием знаний хореографией повышается культура движений спортсменов, они овладевают правильной постановкой тела, приобретают так называемое чувство позы. У спортсменов развивается устойчивость, координация движений, а также гибкость, сила ног и умение выполнять движения предельно четко. Под хореографической подготовкой в спорте понимается система упражнений и методов воздействия, направленных на воспитание двигательной культуры у спортсменов, на расширение их арсенала выразительных средств. Она является частью учебно-тренировочного процесса и должна быть теснейшим образом связана с другими видами подготовки спортсменов. Например, в разных спортивных видах гимнастики (а также в фигурном катании на коньках и в синхронном плавании) условия и характер двигательной деятельности далеко не одинаковы.

Поэтому и требования к хореографической подготовке в каждом из них различны, в каждом решаются свои специфические, специальные задачи.

Естественно, чтобы решаться хорошо, эти задачи должны решаться специализированными средствами.

Содержание и методика классической хореографической подготовки профессиональных танцовщиков артистов балета долгое время не критически переносились в спорт; причем не как целостная система, что уже из-за ее объемности неосуществимо, а фрагментарно. В настоящее время дело обстоит иначе. Хореографическую подготовку стараются адаптировать к специфике вида спорта, поставить ее на службу общему совершенствованию мастерства спортсменов. Однако до единства взглядов еще очень далеко, предлагаются различные конкретные системы хореографической подготовки, различные методические и даже концептуальные подходы, в рамках хореографической подготовки предлагается решать то более, то менее широкий круг задач. Здесь предметом рассмотрения будет одна из такого рода

систем, предназначенная для работы со спортсменами. Видимо, правомерно назвать ее специальной хореографической подготовкой.

Эта структура соответствует кругу задач, решение которых должно обеспечиваться хореографом. Первое определяет 4 направления хореографической подготовки: 1) подготовительную, 2) профилирующую, 3) восстановительную, 4) ритмодвигательную.

Следует особо отметить, что рекомендуемые упражнения выполняются под специально подобранное музыкальное сопровождение, причем характер исполнения во многих случаях предопределяется хореографическими традициями. Однако многие упражнения, непосредственно направленные на формирование культуры движений и координационных возможностей спортсмена, но своему двигательному содержанию совпадают (или близки) с общеразвивающими. Их принадлежность хореографической подготовке определяется целевой направленностью, формой организации занимающихся, включением в целостную систему этой подготовки.

Список литературы

1. Левина И.Р. Нигматзянова Л. Роль хореографического искусства в развитии личности ребенка/ [Текст] / И.Р.Левина, Л.Нигматзянова // Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: Материалы XII Международной научно-практической конференции. 2017. – Том 3. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2018 (Уфа). – с.270-272.

УДК 373.878

*Гимазетдинова Н.М., магистрант,
Политаева Т.И., к.п.н., доцент*

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ТВОРЧЕСКИХ КАЧЕСТВ РЕБЕНКА НА ОСНОВЕ ЗАНЯТИЙ ХОРЕОГРАФИЕЙ

Модернизация российского образования предполагает создание условий для развития личности творческой, мыслящей, интеллектуальной, способной к инновационной деятельности. Проблема развития творчества учащихся подвергалась осмыслению в исследованиях В.А. Глуздова, А.В. Леонтовича, Р.Г. Стронгина, В.Ф. Шаталова и др.

В Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года указывается, что ключевыми характеристиками личности ребенка являются: навыки критического восприятия информации, способность к нестандартным решениям, креативность, изобретательность, способность работать в команде, инновационная активность.

В Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации говорится о том, какой должна быть современная молодежь, а именно: способная к эффективной самореализации, способная к самостоятельному и эффективному решению возникающих проблем, обладающая созидательной активностью, вовлеченная в общественную жизнь, способная реализовать свой потенциал, уверенная в своих силах,

нацеленная на достижения в социально-экономической, общественно-политической, творческой и спортивной сферах.

В Концепции развития дополнительного образования детей определена цель развития дополнительного персонального образования «как ресурса мотивации личности к познанию, творчеству, труду, искусству и спорту».

Проблемы ценностных ориентаций учащихся в сфере научного творчества, формы организации исследовательской деятельности школьников, тематика научных исследований школьников, отдельные аспекты организации научной деятельности учащихся в естественнонаучной области, вопросы стимулирования научной деятельности учащихся рассматривались в кандидатских диссертациях и монографиях Р.В. Акатовой, Е.А. Богословской, Т.И. Карповой, А.Н. Поддьякова. Однако в имеющихся исследованиях творческая деятельность учащихся не рассматривается как педагогический процесс формирования способностей, личностных качеств учащихся, дающий возможность ориентации в мире природных и социальных явлений.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы и современного состояния практики развития способностей учащихся в процессе научного творчества позволили выявить ряд противоречий, решение которых повысит эффективность интеллектуального потенциала личности:

- между уровнем финансирования школы и организацией научной деятельности учащихся в ней;
- между качеством профессиональной подготовки учителя и использованием инновационных технологий обучения и воспитания;
- между необходимостью подготовки учащихся к творческой деятельности и недостаточным дидактическим обеспечением этого процесса.

В данном рамках проекта изучены все процессы развития личностно-творческих качеств ребенка на основе занятий хореографией и они будут успешны, если:

- создана образовательно-воспитательная среда школы;
- занятия школьников хореографией непрерывно и систематично;
- педагог-хореограф готов к инновационной деятельности;
- общение учителя и ученика гуманно.

Существует много определений и понятий способностей. Рассмотрим следующую классификацию способностей:

- 1) Природные (или естественные) способности в основе своей биологически обусловленные, связанные с врожденными задатками, формирующиеся на их базе, при наличии элементарного жизненного опыта через механизмы научения типа условно-рефлекторных связей);

- 2) Специфические человеческие способности, имеющие общественно-историческое происхождение и обеспечивающие жизнь и развитие в социальной среде (общие и специальные высшие интеллектуальные способности, в основе которых лежит пользование речью, логикой, теоретические и практические, учебные и творческие).

Один из главных аспектов развития творческих способностей человека – это творческое мышление. Творческое мышление представляет ни что иное, как аналитико-синтетическую деятельность мозга. Мыслительные операции заключаются в изучении и сравнении различной информации, проведения анализа и синтеза признаков исследуемого предмета.

Доказано, что на развитие творческих способностей ребенка, усиливая мотив деятельности и дисциплинируя, значительное влияние оказывает коллективная творческая деятельность.

Основным фактором воспитания является пример, среда. Поэтому сложно переоценить роль окружения ребенка, роль значимых других. Это, прежде всего учитель (воспитатель в детском саду, классный руководитель в школе), как организатор и руководитель педагогического процесса. Нет сомнений, что огромную роль в воспитании творческой личности ребенка играет творческий потенциал педагога и условия организации его работы.

Воспитание творческой личности предполагает и наличие педагогического творчества.

Творческую личность может вырастить только творческий педагог. То есть необходимо создать специальные условия, которые способствовали бы полноценному развитию творческой личности ребенка. Для этого нужно в педагогической практике применять методы и приемы, которые мотивируют учащихся на творчество, развивают у них мышление, воображение, эмоции.

Особая роль в формировании творческой личности ребёнка у семьи, а равно у среды, в которой находится сама семья. Дети и родители находятся в постоянном поиске, современная семья имеет огромный интеллектуальный потенциал, а задача учителя - привлечь и умело использовать его при организации свободного времени детей, заполняя досуг полезными как для здоровья, так и для ума делами. Какую сторону развития ребёнка мы бы не взяли, всегда решающую роль играет семья. Семья отвечает за физическое и эмоциональное развитие ребёнка, играет ведущую роль в умственном развитии ребёнка, влияет на отношение детей к учёбе и во многом определяет её успешность. Образовательный уровень семьи, интересы её членов сказывается на интеллектуальном развитии человека, на том какие пласты культуры он усваивает. Семья имеет огромное значение в овладении человеком социальными нормами, в семье формируются фундаментальные ценностные ориентации человека, определяющие стиль его жизни, сферы и уровень притязаний, жизненные устремления, планы и способы их достижения. Семья играет большую роль в развитии человека в связи с тем, что её одобрение, поддержка, безразличие или осуждение сказываются на социальных притязаниях человека, помогают ему или мешают искать выходы в сложных жизненных ситуациях, адаптироваться к изменившимся обстоятельствам его жизни, устоять в меняющихся социальных условиях.

Важнейшее значение поэтому играет эмоциональная ситуация в семье, уровень ее сплоченности и качество внутрисемейных связей. Важное место в воспитании творческой личности ребенка играют благоприятные условия для саморазвития.

Таким образом, очевидно, что сутью проблемы является не выполнение основных условий воспитания творческой личности, а именно: ориентация образовательного процесса на воспитание творческой личности; раннее выявление творческих способностей и их направленности; формирование мотивации к творческой деятельности; нравственная и творческая целенаправленность воспитательного процесса; наличие демократичных взаимоотношений учителя и ребенка; учет индивидуальных психологических особенностей; ориентация учебно-воспитательного процесса на самовоспитание учащихся (самопознание, самоорганизацию, самореализацию); создание благоприятного творческого микроклимата в семье, школе; организация разнообразных форм стимулирования творческой деятельности учащихся (проведение олимпиад, организация исследований).

Также очевидно, что эффективное формирование творческой личности невозможно без включения ребенка в разнообразную творческую деятельность и ее «проживание», что достигается специально подобранными видами творческой работы. Это объясняется тем, что творческая личность проявляется, прежде всего, в деятельности, направленной на созидание материальных и духовных ценностей; работы над совершенствованием умений, позволяющих учащимся быстро усваивать и присваивать новые виды деятельности, отличающиеся личностной ценностью; организации творческих объединений, позволяющих воспитывать необходимые личностные качества, способствовать формированию нравственных ценностей, учить общению и сотрудничеству.

Подводя итоги нужно еще раз отметить положительную роль занятий хореографией, а именно хореография способствует росту и развитию способностей ребенка, т.к. резервы творческого мышления есть в каждом человеке в большей или меньшей степени и развитие их происходит непосредственно на занятиях, ведь важнейшими компонентами их является: интеллект, творческое мышление, воображение, фантазия, наблюдательность, эмоции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст] / Г.С. Абрамова. - М.: Академия, 1997. - 627 с.
2. Акатова, Р.В. Педагогические условия развития творческого воображения учащихся колледжа [Текст]: автореф. дис...канд. пед. наук.: 13.00.01 / Р.В. Акатова / ИРПО М-ва образования РФ.- М., 2000.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные педагогические труды [Текст]: В 2-х т / Под ред. А.А. Бадалева, Б.Ф. Ломова; [Ввод, статья А.А. Бадалева и др.]. - М.: Педагогика, 1980. - 230 с.
4. Бабанский, Ю.К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю.К. Бабанский. - М.: Педагогика, 1982. - 192 с.
5. Голованова Е.С., Политаева Т.И. Игры и игровые приемы на занятиях по хореографии [Текст] / Е.С. Голованова, Т.И. Политаева // Образование в условиях социальных изменений: Сб. научн. ст. очной Междунар. молодежной научн.-практич. конф. - Уфа: БГПУ, 2017. С. 38-40.

УДК 373.878

Дарина О.В., студент

Т.И.Политаева, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ХОРЕОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УВЕРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ

Обучение танцу направлено на музыкально-эстетическое воспитание, что, без сомнения, способствует совершенствованию тела ребенка и его духовному росту. Самосовершенствование дает ему уверенность в своих силах, что помогает постоянно совершенствоваться, повышает самооценку, а значит, способствуют адаптации ребенка в обществе.

В процессе обучения хореографии ребенку часто приходится принимать самостоятельные решения (например, в импровизации), проявлять инициативу в процессе самостоятельного разучивания и подготовки танцевальной композиции, в меру накопления жизненного и творческого опыта, дети все более многогранно способны оценить себя и свои возможности.

С самого детства родители, родственники, друзья, сверстники и все окружающие формируют у ребенка уверенность в себе или наоборот неуверенность в своих силах. В процессе обучения, не только педагоги общеобразовательных школ оказывают влияние на формирование личности ребенка, но и педагоги дополнительного образования. Дополнительное образование детей также выступает механизмом развития индивидуальности ребенка, его уверенности в себе, расширяет возможности, предлагая большую свободу выбора действий, так что каждый ребенок, с помощью педагогов, определяет необходимые для себя цели, стратегии индивидуального развития как средства социализации личности.

Так, ведущей задачей педагога-хореографа в работе с детьми является развитие восприятия и переживания ребенком содержания музыкального, чувственного и телесного образа. При этом у ребенка спонтанно включаются механизмы самовыражения, которые тесно связаны с развитием уверенности. Состояние тела, организма, особенности внешности, фигуры, влияют на мироощущение ребенка. Занимаясь хореографическим искусством, ребенок не только учится общению со сверстниками, но и повышает уровень физического развития, что в дальнейшем способствует формированию целеустремленности, активности, уверенности в себе.

Танец является средством развития коммуникабельности, взаимовыручки, воспитывает нравственно-волевые качества: умение преодолевать трудности, завершать начатое дело, сосредотачиваясь на главном и т.д. В процессе занятий хореографией, при подготовке к выступлениям, у детей формируются умения объединяться для общего дела, помогать друг другу. В условиях совместной деятельности хорошо чувствуют

себя и неуверенные дети, что создает благоприятные условия для индивидуального развития, повышает самооценку.

Уверенность в себе – это качество, которое помогает ребенку справиться с трудностями, указывает ему на ответственность его поступков, а также показывает, насколько он ценен для общества и для себя. Результат занятий хореографией, как и любого другого действия, не может быть известным заранее, поэтому ребенку необходима поддержка самого себя и этой поддержкой выступает уверенность в себе, вера в собственные силы. Однако с другой стороны, переоценка своих возможностей, неадекватная вера в себя может привести к снижению уровня уверенности в себе, снижения мотивации, трудоспособности, ухудшения настроения. Все это приводит к изменениям личности ребенка в связи с взрослением, какими будут эти изменения, зависит от предыдущего уровня уверенности, и переосмысления прошлого опыта.

Данная проблематика рассматривается в исследованиях отечественных психологов по личностному развитию детей, которые указывают на особую роль формирования уверенности в себе, формирование эмоциональных составляющих на основе восприятия искусства (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Теплов и др.). О роли эмоционального фактора в личностном развитии ребенка дошкольного возраста писали такие выдающиеся педагоги и психологи, как Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, о понимании дошкольного детства как периода накопления опыта эстетического отношения к миру – Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова и др. И. Бех, И.Я. Зязюн, Л. Масол в своих исследованиях отмечали, что эмоциональные чувства и эмоциональное состояние личности являются фундаментальной формой осознания собственной индивидуальности и неповторимости.

С целью проверки эффективности приемов и методов развития уверенности у детей на занятиях хореографией мы провели педагогический эксперимент. Экспериментальная работа проходила во дворце культуры «Юбилейный» в Ямало-Ненецком автономном округе в п. Пангоды, в детском коллективе «Terra Dance», где приняло участие 17 человек в возрасте 8-10 лет с целью выявить из них 5 мальчиков и 12 девочек.

Для выявления специфики уверенности в себе, мы провели обследование при помощи модифицированной методики диагностирования уверенности Ромека «Уверенность в себе», которая включает шкалу из 30 вопросов, ответы на которые относятся к определенной шкале. В структуре уверенности в себе В. Ромен выделяет три компонента: общую уверенность в себе, социальную смелость и инициативу в социальных контактах. Методика В. Ромена «Уверенность в себе» включает шкалы с соответствующими названиями. За ответ «да» ученики получали 1 балл, «не уверен» – 2 балла и за ответ «нет» – 3 балла. По обратным вопросам, которые были отмечены буквой «г», баллы начислялись в обратном порядке. Значения определялись суммированием баллов по всем вопросам определенной шкалы и сверялись с таблицей нормативных показателей.

Данная методика была выбрана нами потому, что с ее помощью мы могли определить не только уровень общей уверенности в себе, но и такие способности, как принятие решений в сложной ситуации, умение оценить собственные навыки, положительные эмоции в процессе выбора определенной альтернативы, инициативность и уверенность в социальных контактах, уверенность в результате собственного взаимодействия с людьми.

По результатам диагностики по шкале «уверенность в себе», выявлено достаточный уровень уверенности у 35% испытуемых (6 человек), что характеризует их как таких, которые способны справиться с большинством проблем и с собственными негативными состояниями. Чрезмерно высокий уровень уверенности в себе по методике В. Ромека не был выявлен ни у одного респондента.

Социальная смелость выражается в позитивном эмоциональном фоне, которое сопровождает любые, в том числе и новые, социальные контакты (эмоциональный компонент уверенности в себе). Недостаточный уровень социальной смелости по данной методике было выявлено у 10 учеников, что составляет 59% от общего числа испытуемых. Достаточный уровень был отмечен у 5 учащихся, что составляет 30% от общего числа испытуемых, также, был отмечен слишком высокий уровень – у 2-х учеников (12%).

Инициатива в контактах заключается в готовности к коммуникации и представляет собой поведенческую уверенность в себе и включает внешнюю реализацию потенциала, как компонента общей уверенности в себе. Достаточный уровень инициативы в социальных контактах характерный для 3-х респондентов (18% от общего числа испытуемых). Также, у 5-ти учеников был отмечен повышенный уровень инициативности (30%) и недостаточный – у 7-ми респондентов (41%).

На втором этапе была организована работа с детьми по развитию уверенности, в которой хореография выступила средством повышения уверенности и формирования гармоничной личности школьников. Целью нашей экспериментальной работы было обогащение эмоциональной сферы детей, формирование умений выражать эмоции и избавиться от стеснения, проявлять свое внутреннее состояние в процессе свободных импровизаций и выполнения творческих заданий, развивать эстетические чувства и художественный вкус, привлекать внимание к красоте собственных движений. Мы старались раскрепостить «домашних» и замкнутых детей, создать благоприятные условия для повышения самостоятельности, проявлять себя в танцевальном экспериментировании, предоставить пространство для реализации творческого замысла.

Музыкально-хореографические занятия предусматривали использование разных видов танцевального искусства: образно-сюжетный танец-импровизация, современный детский или народный танец (элементы движений русских, испанских танцев); элементы хореографической гимнастики. Важно то, что на занятиях максимально учитывалось состояние эмоциональной сферы учащихся.

Среди форм работы отметим творческие музыкально-хореографические занятия, в ходе которых изучались танцы, основанные на простых сюжетах с элементами игры. Нами использовался комплексный подход при обучении на занятиях хореографией, показателем эффективности которого было не только рост творческого потенциала у всех обучающихся, но и повышение активности, уверенности в себе и социальной адаптированности, а также, развитие у воспитанников эмоциональности, открытости, стремлении помочь друг другу в процессе взаимной подготовке танца.

Нами были подобраны такие формы работы, как подвижные игры, игры-конкурсы, музыкально-творческие задания («Большие и маленькие дома») и релаксационные упражнения («Лифт», «Спим» и др.), танцевально-двигательные упражнения перед зеркалом и т.д.

Методы, которые мы использовали на занятиях, позволили развивать творческие свойства и характеристики уверенности в себе, адекватной самооценки. Это метод диалогичного изложения учебного материала, танцевальный показ; метод танцевально-практических действий; метод познавательной деятельности, а также, метод индивидуального подхода к каждому ребенку; метод игры и импровизации. Для обучения и контроля использовался также видеометод.

На третьем этапе нами повторно оценены показатели уверенности в себе по методике В. Ромена. Нами была отмечена позитивная динамика в показателях по всем трем шкалам.

Так, по шкале «уверенность в себе», достаточный уровень был отмечен у 12 учеников, недостаточный – у 5-ти (71% и 29% соответственно). По шкале «Социальная смелость» количество учеников с достаточным уровнем уверенности в себе увеличилось на 6 испытуемых (составило 11 учеников, 65%). По шкале «Инициатива в контактах», достаточный уровень был отмечен у 9-ти испытуемых, что составляет 53% от общего количества детей.

Основываясь на приведенных выше результатах нашего исследования, мы сочли возможным сделать следующие выводы. На наш взгляд, работа в учреждениях дополнительного образования, в частности, обучение хореографии, должна быть направлена на поддержание высокого уровня уверенности, повышение уровня их самооценки доступными педагогическими средствами. При этом следует отметить ведущую роль организации грамотного педагогического взаимодействия; создания для обучающихся ситуации успеха; заслуженного одобрения и поощрения детей, в том числе в присутствии сверстников.

Таким образом, хореографическое искусство выступает фактором творческой деятельности и развития уверенности ребенка. Продуктивность развития уверенности детей средствами хореографии обусловлена ее синтезирующим характером, который сочетает в себе музыку, ритмику, театр и пластику движений.

Процесс усвоения хореографической культуры требует комплексного и гармоничного сочетания в деятельности педагогов специфики языка танцевальных образов, интерпретации содержания и импровизации формы на

основе принципов обучения и воспитания. Важным в нашей работе было использование наглядности как основы совершенствования танцевальных движений (использование методов показа, видеопросмотры), а также, разнообразных форм работы с детьми (игровых приемов, игр-конкурсов, импровизаций, музыкально-творческих заданий). В процессе работы по повышению уверенности мы придерживались принципа доступности как решения проблемы «барьеров» психологических нагрузок (дети становятся смелее, увереннее, эмоционально устойчивыми); последовательности как основы постепенного усвоения хореографического искусства и осознания его основ.

Список литературы

1. Аранцева, С.С., Политаева, Т.И. Формирование мотивации у мальчиков младшего школьного возраста на занятиях хореографией [Текст] / С.С. Аранцева, Т.И. Политаева // Экология и образование: проблемы развития евразийского информационно-образовательного пространства: Сб. ст. Междунар. научн.-практич. конф. – Уфа: БГПУ, 2019. – С. 198-201.
2. Базарова, Н.П. Азбука классического танца [Текст] / Н.П. Базарова, В. П. Мей. – СПб.: Лань, 2006. – 240 с.
3. Ваганова, А.Я. Основы классического танца [Текст] / А. Я. Ваганова. – М.: Искусство, 2011. – 192 с.
4. Голованова Е.С., Политаева Т.И. Игры и игровые приемы на занятиях по хореографии [Текст] / Е.С. Голованова, Т.И. Политаева // Образование в условиях социальных изменений: Сб. научн. ст. очной Междунар. молодежной научн.-практич. конф.- Уфа: БГПУ, 2017. – С. 38-40.
5. Курников, Д.В. Современная хореография как средство саморазвития личности [Текст] / Д. В. Курников // Вестник НГПУ. – 2012. – № 2. – С. 87-90.
6. Паршук, С.М. Роль хореографии в гармоничном развитии младших школьников [Текст] / Паршук С.М., Драган А.О. // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 8. – С. 185-186.
7. Пластинина, Е.М. Особенности формирования самооценки у школьников, обучающихся в учреждении дополнительного образования художественного профиля [Текст] / Е.М. Пластинина // Педагогика и психология образования. 2019. – С. 51-55.
8. Смурова, Т. С. Эффективность танцевальных занятий для повышения уровня физической подготовленности [Текст] / Т.С. Смурова // Журн. Теория и практика физической культуры, 1998. – № 1. – С. 54-55.

УДК 378.1

Дустова З.С., магистрант

И.Р. Левина, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Ведущей тенденцией современной педагогики является ориентация на личностное начало человека. В соответствии с личностно-ориентированным подходом в образовании приоритетной целью и критерием эффективности профессионального обучения становится развитие личностного потенциала студентов. В настоящее время в условия меняющейся социальной ситуации в России сфера высшего профессионального образования претерпевает

существенные изменения. Основными приоритетами высшей школы выступает необходимость дать выпускнику вуза профессиональные знания, умения, навыки на современном научном уровне по важнейшим разделам профессионального обучения; вооружить опытом постоянного наращивания своей компетентности, самосовершенствования в области избранной специальности; личностного роста и развития творческой личности. Важнейшим условием для достижения этих целей выступает образовательная среда университета.

Согласно труду польского педагога Януша Корчака «Как любить ребенка» выделяют четыре типа образовательной среды: догматическая, безмятежная, карьерная, творческая. Последнюю отличает свобода и активность личности [2].

По мнению И.Р.Левиной, образовательная среда всегда характеризуется предметной направленностью и вариативностью [3].

Творческая среда характеризуется В. А. Ясвиным как среда, отличающаяся высокой внутренней мотивированностью деятельности, эмоциональным подъемом, позитивным, оптимистическим настроем, уважением к человеческой мысли. Такая среда влияет на активность в освоении и преобразовании окружающего мира, открытость, свободу суждений и поступков, ориентацию личности на саморазвитие, самореализацию, т.е. определение творческой среды связано с определением развития личности и индивидуальности, предполагающих развитие способностей, потребностей, системы мотивов, присущих конкретному человеку [6].

Творческая среда побуждает к поиску, созданию нового, к преобразованию и развитию любой деятельности. Нам особенно близок подход Д. Б. Богоявленской, считающей, что не особые способности, а активная позиция субъекта деятельности определяет возможность творческих достижений. Познание человеком себя, своих возможностей и способностей, самоопределение, самореализация - всегда творческий процесс, поскольку человек творит себя сам, познавая, созидая, реализуя свою сущность, создавая среду собственной жизнедеятельности. В связи с этим высшие учебные заведения должны проектировать и создавать творческую среду как определенную систему.

Компонентами творческой среды в образовательном учреждении, по нашему мнению, выступают:

- 1) образовательный процесс, характеризующийся вариативностью, ситуацией выбора и успеха для учащегося, ориентированный на создание индивидуальной образовательной траектории;
- 2) характер взаимодействия педагога и учащихся;
- 3) духовно-нравственная атмосфера образовательного учреждения;
- 4) социальные, культурные, материальные условия.

Первым компонентом творческой среды является образовательный процесс, характеризующийся вариативностью, ситуацией выбора и успеха.

Развитие индивидуальности в образовании связано со свободой выбора содержания образования, педагога, образовательной траектории, а проблема выбора - с вариативным образованием. Ведь если личность может выбрать, то образовательное учреждение и педагог должны предоставить варианты для выбора. Следовательно, это две стороны одной проблемы, решаемой с позиции учащегося и образовательного учреждения.

Вариативность - это возможность выбора педагогом и обучающимся организационных форм, методов, технологий образовательного процесса. Выбор форм учебных занятий осуществляется первоначально педагогом, но в основе этого выбора - интересы, индивидуальные особенности учащихся.

Вторым компонентом творческой среды выступает характер взаимодействия педагога и учащегося. В творческой образовательной среде преподаватели должны быть сами вовлечены в поиски способов развития у студентов способности к самоактуализации. Это в свою очередь ведет к встречной активности студентов, и в конечном итоге приводит к сложению самоактуализации и преподавателей и студентов. Педагогическая поддержка основывается на субъект-субъектном взаимодействии, предполагающем равноправное, активное общение педагога и учащегося в образовательном процессе. Образовательный процесс педагог и учащийся творят вместе, выступая субъектами совместной деятельности. Учащийся первоначально заявляет педагогу о своих интересах, потребностях, не владея предметным содержанием, методами, средствами деятельности. Педагог предлагает варианты образовательных программ и образовательного пути. Овладевая предметным содержанием, методами, средствами деятельности, учащийся сам определяет цели, задачи, средства собственного образования, педагог же помогает в процессе самоопределения и самореализации личности.

Создание духовно-нравственной атмосферы оказывает большое влияние на формирование творческой среды образовательного учреждения. Духовно-нравственная атмосфера предполагает, что духовные потребности личности, ядром которых является мировоззрение, занимают центральное место в деятельности образовательного учреждения и педагога. Мировоззрение включает в себя понимание мироздания, социума, осознание своего места в мире и смысла собственной жизни, ориентацию на определенные идеалы, собственную интерпретацию моральных норм и ценностей.

Вариативность содержания и организации подкрепляется вариативностью в обеспечении педагогической поддержки, что раскрывает содержание четвертого компонента творческой среды: социальные, культурные, материальные условия творческой среды. Социальные условия - это наличие социального заказа на развитие творческой личности, ее самоопределение и самореализацию. Это реальная поддержка деятельности образовательных учреждений региональными и муниципальными органами власти, сопровождающаяся разработкой и принятием региональных и муниципальных программ развития образования, творческое взаимодействие учреждений образования с родителями, общественными организациями,

научно-исследовательскими центрами, учреждениями культуры и искусства, средствами массовой информации. Наконец, необходимое материальное обеспечение образовательного учреждения. Таким образом, социальные, культурные, материальные условия вносят свой вклад в создание творческой среды учреждения дополнительного образования.

Все компоненты образовательной среды должны быть ориентированы на поддержание доминанты самосовершенствования личности студента.

Все вышесказанное позволяет нам утверждать, что условием реализации педагогической поддержки в образовательном учреждении является творческая среда, создающая духовно-нравственную и творческую атмосферу в процессе образовательной деятельности, определяющая характер взаимодействия педагога и учащегося, способствующая развитию индивидуальности, самоопределению, самореализации учащегося.

Список литературы

1. Артюхина А.И. Проектирование и создание образовательной среды для профессионально-личностного развития студентов [Текст] / А.И.Артюхина // Алма-матер. Вестник высшей школы. - 2006. - №9. - С.15-22.
3. Корчак Я. Как любить ребенка [Текст] / А.И.Артюхина. – М.: АСТ, 2014. – 480 с.
4. Левина И.Р. Социальные функции музыкального искусства и образования [Текст] / И.Р.Левина // Человеческий капитал, 2013.– № 1, с.184-188.
5. Лактионова Е. Б. Образовательная среда как условие развитие личности ее субъектов [Текст] /Е.Б.Лактионова // Известия Российского государственного педагогического ун-та им. А. И. Герцена. - 2010. - № 128. - С. 40–54.
6. Шапран Ю. П., Шапран О. И. Образовательная среда вуза: типология, функции, структура [Текст] / Ю.П.Шапран, О.И.Шапран// Молодой учёный. – 2015. - №7. – С. 15-20.
7. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А.Ясвин. - М.: Смысл, 2001. – 365 с.

УДК: 615.851.82

Загидулина А. Н., студент

Т.И.Политаева, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ТАНЦЕТЕРАПИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время подрастающее поколение очень подвержено эмоциональным расстройствам, вследствие стрессовых ситуаций. Особенно это характерно для детей подросткового возраста, поскольку это период кризиса и становления личности. В это время подросток часто относится с негативом к тому, что в его мир кто-то вмешивается, но в тоже время есть потребность в помощи родителей, педагогов.

Важное значение в коррекции гормонально-эмоционального психологического состояния детей подросткового возраста имеет хореография. Танцы полезны не только с физической стороны, но и с психологической, особенно в периоды эмоционального всплеска. Танец дает возможность раскрыть свой характер, темперамент, выполняет важные психологические задачи, с помощью танца можно выразить свои эмоции,

самоощущения. Ребенок в танце не только открывается и выплескивает свои переживания, но и находит свое «Я», выявляет склонности, отыскивает те области, в которых он сможет добиться успеха.

В психологии принято считать, что «танцетерапия – это уникальный вид психотерапии, который берет свое начало в танцевальном искусстве. В ее основе лежит связь между психикой и телом» [2]. Другими словами, это лечение танцем. Она применяется для борьбы со множественными проблемами: эмоциональные, межличностные конфликты, неудачи, заниженная самооценка, замкнутость. Танцетерапия дает возможность выразить глубинные подсознательные чувства, скрытые в подсознании эмоции. Вытащив их на поверхность, можно избавиться от многих комплексов, что очень необходимо подростковому возрасту.

Данная проблема уже была ранее изучена многими исследователями и психологами. Так, в 2012 году врач из университетской больницы шведского города Эребру Анна Дюберг решила выяснить, влияют ли танцы на самочувствие девушек с разными типами психосоматических расстройств.

В эксперименте участвовали 112 девушек в возрасте с 13 до 18 лет, которые страдали депрессией, низкой самооценкой, тревожными состояниями, жаловались на постоянную усталость, головные боли, а также боли в спине и шее. Врач «прописала» 59 случайно выбранным девушкам посещение школы танцев дважды в неделю в течение 8 месяцев. Остальные участницы эксперимента вошли в контрольную группу, которая никак не меняла свой образ жизни.

Результаты исследования показали, что у девушек из «танцевальной» группы значительно улучшилось состояние, причем позитивный эффект сохранялся даже спустя год после завершения «танцевального лечения». По мнению ученых, «причины улучшения не только в физической активности, но и в психологических аспектах. Ведь танцы - это отвлечение от проблем, от школы. Это общение с новым коллективом, новыми друзьями, а узнав себя с другой стороны, у девушек повысилась самооценка».[5]

Для эмоционального развития личности подростка, а также для развития его творческих способностей средствами танцетерапии мы провели экспериментальную работу. Она проходила в Детской танцевальной студии «Салют» г.Уфа Республики Башкортостан. В ней приняли участие 10 подростков данного коллектива 2005 - 2008 года рождения.

Экспериментальная работа проходила в три этапа. На констатирующем этапе с помощью Карты эмоционального состояния была проведена диагностика степени эмоционального состояния подростков, склонность к агрессивным выпадам, уравновешенность. Детям была предложена информационная карта, на которой представлены наиболее типичные эмоциональные состояния человека: радость, грусть, злость, веселье, испуг, страх, восторг, гордость, раздражение и т.п. Каждому участнику на листе бумаги нужно было написать слова «школа», «дом», «одноклассники», «учитель», «родители». Далее, напротив каждого слова нарисовать 2-3 эмоции, которые он испытывает в школе, дома, с одноклассниками, с

учителем, с родителями. Обследование показало, что у подростков преобладают позитивные эмоции, такие как радость, веселье, симпатия, уважение, восторг. Негативных эмоций меньше ненамного. К ним отнесли: грусть, злость, страх, враждебность, раздражение.

По результатам исследования на данном этапе мы разделили подростков на три группы. К высокому уровню положительного эмоционального состояния мы отнесли пять подростков, у которых в ответах преобладают положительные эмоции: радость, уважение, веселье, любовь, доверие. К среднему уровню мы отнесли троих подростков, у которых большинство нейтральных эмоций: спокойствие, любопытство, затруднение, скука. К низкому уровню мы отнесли два подростка, у которых негативных эмоций, таких как злость, страх, испуг, ненависть, отвращение больше, чем положительных.

Анализ данных, полученных на констатирующем этапе, подтвердил актуальность поставленной проблемы и необходимости дальнейшей разработки специальных методов и форм для ее решения.

На формирующем этапе мы провели 12 занятий по улучшению эмоционального состояния у подрастающего поколения с помощью хореографии. Занятия проходили в течение двух недель: два занятия в понедельник, два занятия в среду, два занятия в пятницу. Длительность занятий – один час. На занятиях мы применили педагогическую технологию - танцевальные баттлы.

Хореограф Иванова Н. С. под танцевальным баттлом подразумевает состязание, во время которого участники по очереди импровизируют на одном танцполе. Это танцевальные битвы, соревнования, которые проходят как один на один между двумя танцорами, или парами танцоров, так и между командами, танцевальными коллективами или студиями».[3]

Танцевальный баттл – один из методов танцетерапии, который служит как средство раскрытия «Я» и лечения эмоционального фона, депрессии, агрессии. Баттлы помогают подросткам раскрепоститься, выплеснуть энергию, в том числе и негативную. Однако самое главное - дети учатся сдерживать себя и свои эмоции, ведь баттл – это бой, хоть и бесконтактный. Также баттл дает возможность увидеть взаимоотношение внутри группы и выявить положение ребят в коллективе.

Мы устраивали баттл в конце каждого занятия. Поначалу у подростков было стеснение, они не знали, как реагировать, воспринимали как стандартное задание педагога-хореографа. В состязаниях использовали заученные связки или останавливались, не зная, что делать. Постепенно, с каждым занятием стеснение уходило, у детей начал появляться азарт. Каждый участник старался показать себя с лучшей стороны.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика по выявлению уровня развития эмоциональной сферы у подростков. Для этого мы использовали ту же диагностику, что и на констатирующем этапе. Анализ результатов на контрольном этапе показал изменение эмоционального состояния подростков. Теперь к высокому уровню положительного состояния

мы отнесли семь подростков, у которых в ответах преобладали такие эмоции, как веселье, радость. К среднему уровню мы отнесли двоих подростков с нейтральными эмоциями. К низкому уровню мы отнесли одного подростка, у которого негативных эмоций больше, чем положительных.

Исходя из анализа результатов контрольного этапа, мы видим, что количество подростков с высоким уровнем положительного эмоционального состояния повысилось, а с низким уровнем понизилось. Это значит, что предлагаемая технология танцетерапии результативна в процессе развития эмоционального состояния подростков.

Список литературы

1. Андреева Ю.М. Танцетерапия [Электронный ресурс] – 2005. – Режим доступа - URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19525250> (дата обращения 18.04.2020)
2. Горбачева И. Танцевальная терапия:пусти движение в свою жизнь [Электронный ресурс] – 2018. – Режим доступа - URL: https://www.liveinternet.ru/users/moloda_i/post435533498/ (дата обращения 19.04.2020)
3. Иванова Н.С. Танцевальный баттл [Электронный ресурс] – 2019. – Режим доступа - URL: <https://infourok.ru/tancevalnie-battl-kak-osobenniy-vid-sostyazaniya-dayuschiy-rost-i-razvitiye-dlya-tancora-3518243.html> (дата обращения 20.04.2020)
4. Латыпова К.Р., Политаева Т.И. Нip-hop танец как средство развития творческих способностей подростка в дополнительном образовании [Текст]/ К.Р. Латыпова, Т.И. Политаева // Образование в условиях социальных изменений: Сб. научн. ст. очной Междунар. молодежной научно-практической конференции. – Уфа: БГПУ, 2017. - С. 66-68.
5. Новостной сайт Риа Новости / Танцы побеждают депрессию [Электронный ресурс] – 2012. – Режим доступа - URL: <https://ria.ru/20121121/911567150.html> (дата обращения 18.04.2020)
6. Салмин А.В., Политаева Т.И. Обучение детей младшего школьного возраста современной хореографии как педагогическая проблема [Текст]/ А.В. Салмин, Т.И. Политаева // Образование в условиях социальных изменений: Сб. научн. ст. очной Междунар. молодежной научно-практической конференции. – Уфа: БГПУ, 2017. - С. 108-111.
7. Чалышева О.Н. Танцевальная терапия, как средство снятия негативных эмоции [Электронный ресурс] – 2018. – Режим доступа - URL: <https://multiurok.ru/files/nauchno-issliedovatel-skii-proiekt-na-tiemu-tants.html> (дата обращения 18.04.2020).

УДК 378.14

Игначенко Л.Т., студент

И.Р.Левина. к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РАЗВИТИЕ ПЕВЧЕСКОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пение является наиболее доступным видом музыкальной деятельности. В процессе пения развивается весь комплекс музыкальных способностей. Поэтому для современной отечественной системы начального образования характерно музыкальное воспитание, осуществляемое через хоровое пение.

Актуальность исследования. Музыкальное образование детей имеет ничем не заменимое воздействие на их общее развитие: формируется

эмоциональная сфера, развиваются воображение, фантазия, обостряется восприятие, активизируются творческие силы. В настоящее время в педагогической практике общего образования в целом и начального, в частности, музыкальному образованию учащихся уделяется мало внимания. Хотя именно в младшем школьном возрасте формируются музыкальный слух, музыкальная память, развиваются музыкальные способности. Решение этой проблемы, возможно приобщением детей к музыкальному искусству через пение как самого доступного вида музыкальной деятельности.

Цель: выявить наиболее эффективные методы, с помощью которых следует развивать певческое дыхание у младших школьников в процессе их обучения хоровому пению на уроках музыки в учреждениях дополнительного образования.

Речевое дыхание является произвольным, сознательным актом. Оно управляется и контролируется говорящим. В процессе развития ребенка совершенствуется физиологическое дыхание, развивается речевое дыхание. При педагогическом воздействии овладение правильным дыханием идет быстрее; раньше происходит удлинение и усиление внеречевого выдоха, удлинение выдоха в процессе фонации звуков, что дает возможность произносить больше слов на одном выдохе; создаются условия для правильного использования выдоха в процессе речевого высказывания и речь становится интонационно выразительной, четкой, понятной.

Изучение методической и научной литературы, анализ опыта ведущих музыкальных педагогов и методистов, а так же личной работы с детьми младшего школьного возраста позволили сформулировать гипотезу работы: развитие певческого дыхания на занятиях происходит более эффективно тогда, когда занятия осуществляются систематически.

Певческое дыхание один из важнейших компонентов в вокальном воспитании. Дыханию в пении отводят большое место, так как это источник энергии для возникновения звука. Очень важно научиться использовать певческое дыхание правильно.

Методика развития правильного певческого дыхания предполагает целенаправленное решение задач по формированию правильного певческого дыхания.

Наша методика базировалась на современных концепциях и работах Б. Асафьева, В. Емельянова, К. Орфа, К. Тарасовой, Г. Струве, Г. Стуловой, А. Стрельниковой.

При занятии вокалом дышать нужно диафрагмальным типом дыхания, т.е. нижними отделами легких, которые находятся в покое в повседневной жизни. Детям важно объяснить и научить их правильно дышать при пении. Приходится прибегать к игровой форме обучения – надуваем живот, долго дуем на свечу и т.д., пока не научимся дышать правильно. На хорошем дыхании при укреплении голосовых связок и становлении слуха дети поют очень хорошо. Развитие дыхательной функции нужно рассматривать как психофизическую основу формирования здоровья своих воспитанников. Для гармонического психофизического развития и формирования здоровья

ребенка, необходим ряд условий, которые нужно отслеживать в ходе своей педагогической деятельности:

- началом любого педагогического процесса является оптимизация эмоционально дыхательной деятельности организма с обязательным использованием звукового информационного потока (речь, пение);

- эмоционально дыхательная деятельность должна быть сбалансирована с двигательными нагрузками (игра, песня, виды физических упражнений).

Работа над правильным певческим дыханием сложный процесс, в котором очень важна последовательность мышечного ощущения, взятия дыхания, плавный выдох. Во время пения необходимо сохранять ощущение, как будто процесс вдыхания продолжается. Этого ощущения можно достичь, упираясь диафрагмой на стенку живота, в бока и в спину, что и создаёт чувство опоры в пении.

Большая роль в развитии правильного дыхания принадлежит руке дирижёра. Целенаправленная работа по активизации внимания к жесту дирижёра даёт возможность одновременно организовать процесс дыхания.

В условиях индивидуальных занятий на первом этапе работа педагога должна быть направлена: ведущее место занимает наглядно слуховой и словесный метод (беседа) [1, с. 79].

На первом этапе: ознакомительный метод, когда педагог должен объяснить ребёнку насколько важно в пении правильное диафрагмально-рёберное дыхание, провести беседу с детьми о пользе и вреде неправильного дыхания в пении и в жизни человека.

На втором этапе: формирующий метод, когда дети осваивают способы упражнений, дыхательных гимнастик и основан на систематическом и последовательном применении разработанной серии дыхательных упражнений и практическом освоении их детьми в процессе музыкальных занятий. На этом этапе используется метод «подражание», а в качестве контроля выступает собственная ладонь ребёнка, контролирующая задержку дыхания в нижне-рёберном отделе грудной клетки. Ребенок смотрит, затем выполняет упражнение под контролем педагога.

Очень часто дети при вдохе поднимают плечи, здесь особое внимание следует уделить упражнениям по дифференциации носового, ротового вдоха и выдоха. Эти упражнения также тренируют ритм речевого дыхания. Например: вдох и выдох через рот; вдох через нос, выдох через рот; вдох два раза через нос, выдох два раза через рот.

Эти упражнения повторяются на каждом занятии. После серии подготовительных упражнений начинается тренировка отдельных звуков, а после слов и фраз. Упражнения выполняются сначала без музыкального сопровождения, дети проговаривают звуки, слова, фразы. Упражнения показываются в игровой форме, используются дидактические пособия.

На третьем этапе: заключительный метод, предполагает свободное использование детьми сформированных в процессе обучения на 1 и 2 этапах навыков певческого дыхания в процессе исполнения знакомых песен. Навык

правильного певческого дыхания закрепляется в процессе самого пения. Используются упражнения, построенные на нисходящем гаммаобразном звукоряде, которые тренируют плавность выдоха, протяжность мелодии.

На начальном этапе работы с песней очень важно подбирать репертуар с учётом развития навыка экономного распределения дыхания. Начинать нужно с коротких песен, подпевок и постепенно переходить к более сложному репертуару. Дети младшего возраста из-за слабых мышц очень часто нарушают необходимую подтянутость, сутулятся, опираются на спинку стула. В этом случае педагог должен переключить внимание ребёнка. Весёлая шутка, похвала положительно влияют на обучающий процесс [2, с. 11].

Итак, систематичность в подходе к работе, варьирование разнообразных методических приёмов, планомерное выполнение поставленных задач, последовательное (поэтапное) обучение, многократное использование знакомого материала, постепенное усложнение репертуара, дифференцированный подход к каждому ребёнку, помощь родителей все это помогает достичь положительных результатов в обучении и формировании правильного певческого дыхания детей младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта [Текст] / Ю.Б.Алиев. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2018 – 336 с.: ноты. – (Б-ка учителя музыки).
2. Основы вокальной методики [Текст] / Вологда, «Русь», 2019.- 36 с.
3. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению[Текст] / Г.П.Стулова. М.: Издательство «Прометей», 2017. – 270 с.
4. Щетинин М.Н. Дыхательная гимнастика Стрельниковой [Текст] / М.Н.Щетинин. – М.: Издательский центр «Академия», 2018. – 240 с.

УДК 373.878

Ишалина Г.Б., студент

Т.И.Политаева, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ МАЛЬЧИКОВ К ЗАНЯТИЯМ НАРОДНОГО ТАНЦА

Занятия народными танцами очень важны для современного подрастающего поколения детей. Танцевальное искусство способствует воспитанию творческой, всесторонне развитой личности. приобщают ребенка к миру прекрасного, воспитывают художественный вкус. Соприкосновение с танцем учит детей слушать, воспринимать, оценивать и любить музыку. Народный танец развивает физические данные детей, укрепляет мышцы и сообщает подвижность суставно-связочному аппарату, формирует основы правильной постановки корпуса, координацию и танцевальность, оказывает большое влияние на всестороннее, эстетическое и гармоническое развитие личности, создает внутреннюю культуру и является одним из средств национального, патриотического воспитания подрастающего поколения.

В связи с этим, задача педагога, сделать так, чтобы занятия хореографией стали важной частью жизни ребенка. Любой педагог знает, что заинтересованный ребенок занимается лучше. Поэтому необходимо

развивать интерес к танцам и положительную мотивацию к танцевальной деятельности.

Именно мальчики нуждаются в такой мотивации. Каждый родитель мечтает, чтобы его ребенок вырос гармоничной личностью: сильным, ответственным, выносливым, воспитанным, уверенным в себе человеком. Занятия хореографией, в том числе и народные танцы, направленные на культурное и эстетическое воспитание, развивают данные качества, которые для мальчика важны не меньше, чем для девочки. Занятия народным танцем сформируют самодисциплину как основу успешности и владения собой. Кроме того, такие занятия прививают любовь и уважение к танцевальному искусству своей Родины, к культуре других народов.

Для того чтобы эффективнее построить тренировочный, образовательный и воспитательный процесс по развитию мотивации у мальчиков необходимо знать и учитывать возрастные особенности детей, т.к. каждый психологический возраст требует своего стиля общения с детьми, применения особых приёмов и методов обучения и воспитания[7,с.137].

Основным видом деятельности детей младшего школьного возраста является игра, большую часть своего времени дети этого возраста проводят в играх. В связи с этим на занятиях народным танцем игры на развитие чувства ритма, координации, силы, ловкости занимают значительную часть. При этом материал для обучения дается в доступной и интересной для детей форме. Кроме того, педагогу нужно обращать внимание на то, что для мальчиков важны игры по правилам: когда все чётко и понятно - они спокойны и уравновешены.

Так в конце урока можно устроить игру-импровизацию. Под музыку водящий придумывает движения, а все за ним повторяют, потом музыка прерывается и класс останавливается в замысловатых фигурах, а ведущий выбираем понравившегося следующим водящим. Дети любят и ждут эту игру как поощрение за хорошую работу на занятии. Для того чтобы она состоялась, необходимо выполнить ряд правил: перед началом встать в ту позицию ног, которую просит ведущий и пока все не встанут игра не может начаться. Так дети повторяют пройденный материал, вырабатывается терпение и выносливость: не просто стоять в определённой позиции ног, без движения, натянутым как струна и терпеливо ждать, когда все твои товарищи выполнят тоже самое.

Особого внимания на занятиях народным танцем должны заслуживать игры-соревнования, в которых наиболее привлекательным моментом для детей становится выигрыш или успех. Предполагается, что именно в таких играх формируется и закрепляется у мальчиков дошкольного возраста мотивация достижения успеха, формируется соревновательный дух. Выполнение сложных на выносливость силовых упражнений должно быть организовано не просто по очереди, а включать момент соревновательности: кто быстрее, больше раз или лучше[5,с.200].

Исследуя мотивационную сферу мальчиков, исследователь Багирова Е.В. отмечает, что одним из важнейших факторов, определяющих ее является

«принадлежность человека к какой-либо группе». Коллектив народного танца обладает большим количеством как прямых, так и косвенных факторов формирования мотивации у ребенка к занятиям народными танцами. В первую очередь это активный образ жизни, наполненный событиями разного характера: различные конкурсы, фестивали, концерты, тренировочные сборы, семинары и др. Такой стиль жизни эффективно и основательно воспитывает высокомотивированную личность, способную мобилизовать свои возможности для достижения определенных целей[2,с.87]

Экспериментальное исследование по формированию мотивации мальчиков к занятиям народным танцем мы провели в Детской школе искусств села Малояз Республики Башкортостан. В исследовании приняли 10 мальчиков 3-4 класса (8-10 лет). Исследование включало следующие методы: беседа с родителями; беседа с детьми; анализ учебных планов; диагностика хореографических способностей детей по методике Э.П. Костиной.

Перед началом работы родителям детей, занимающихся народным танцем, были предложены следующие вопросы (каждый положительный ответ оценивался в 1 балл): Хочет ли ваш ребенок заниматься танцами? Получается ли у вашего ребенка выполнить движения сразу? Привлекает ли вашего ребенка в танцах то, что он там много узнает, многому учится? Может ли ваш ребенок заниматься самостоятельно каким-либо делом, требующим сосредоточенности в течение 30 минут? Ждет ли он с нетерпением нового занятия? Делится ли ребёнок впечатлениями после каждого занятия танцами? Любит ли Ваш ребенок устраивать «домашние концерты» для Вас, используя репертуар, выученный на уроках народного танца? Часто ли Ваш ребенок в домашней обстановке проявляет интерес к танцевально-музыкальной деятельности (слушанию музыки, танцу)? Есть ли у вашего мальчика любимый танец или движение из танца?

Результаты опроса родителей показали, что почти все дети хотят заниматься танцами. Многих ребят привлекает в танцах то, что он там много узнает, многому учится, но не у всех получается запомнить и выполнить движение сразу.

Дети ходят на занятие с радостью, интересом и воодушевлением, поскольку педагог, по словам родителей, мотивирует, заинтересовывает детей. После занятия у многих из учеников хорошее настроение и яркие впечатления от изучения тех или иных движений и комбинаций. Некоторые дети, а таких совсем мало, посещают секцию без удовольствия, думаю это связано с тем, что их привели в секцию родители. Есть дети, которые устраивают «домашние концерты» для своих родителей, используя репертуар, выученный на уроках народного танца. Также есть ребята, которые по утрам делают разминку вместе с родителями, при этом применяют игры-разминки, выученные на занятиях.

Таким образом, результаты опроса родителей свидетельствуют о том, что не у всех детей развита мотивация к занятиям танцами.

На данном этапе также была проведена беседа с детьми, им были заданы следующие вопросы: Нравится ли тебе заниматься танцами? Ты сам напоминаешь маме или папе, что тебе нужно идти на занятие? Тебя привели родители или ты сам поросился в группу? Ты хочешь заниматься танцами всю жизнь? Как бы ты хотел, чтобы проходили занятия?

Многим детям нравится заниматься танцами, это приносит им море позитивных эмоций, с изучением новых комбинаций ребёнок познаёт своё тело и учит название мышц своего тела (к примеру, дети начинают понимать где находится ахилл, коленный сустав, щиколотка, латеральные и медиальные мышцы и т.д.) Дети, в основном сами, напоминают о предстоящем занятии родителям, но есть те, кто забывают о уроке. Некоторых детей привели родители, но большинство из них изъявили желание заниматься танцами сами. Дети ещё не могут ответить хотят ли они заниматься танцами всю жизнь, но им нравится ходить на занятия. Ребята изъявили желание позаниматься с родителями, чтобы они понимали как интересно, порой даже трудно заниматься танцами.

Таким образом, можно сделать вывод, несмотря на то, что практически все дети на занятия ходят с удовольствием, мотивация к занятиям у детей невысокая. Это подтверждают ответы родителей и то, что практически все дети отмечают, что о танцах им напоминают и второе - это то, что большинство детей хотят что-либо изменить или добавить в занятие.

Таким образом, проведенный анализ свидетельствует о целесообразности разработки программы формирования мотивации мальчиков к занятиям народного танца. Программа должна иметь художественно-эстетическую направленность, способствовать развитию художественно-эстетического вкуса, хореографических способностей и склонностей к различным видам искусства, творческого подхода, развития образного мышления, а так же на развитие всесторонней, гармонической личности. На занятиях мы применяли принципы наглядности, активности, от простого к сложному, у сочетание индивидуальных и коллективных форм. Рассмотрим их подробнее.

Наглядность на занятиях народным танцем является важным элементом, так как педагог-хореограф демонстрирует ребёнку движение танца, которое он повторяет и при этом видит свое отражение в зеркале. Это позволяет приучить ребёнка к самоанализу и развитию зрительной памяти. Кроме того, это важно с точки зрения развития мотивации у мальчиков, потому что когда ребёнку понятно какую задачу перед ним ставит педагог, то он эту задачу выполняет с большим удовольствием и лучшим результатом.

Принцип активности также является одним из ведущих на занятиях народным танцем и действенным в процессе формирования мотивации мальчиков. Возможность интенсивно и активно заниматься, а также творчески подходить к процессу обучения, использовать импровизацию, - все это очень привлекает детей.

Важным принципом развития мотивации у мальчиков является *принцип* от простого к сложному. На занятиях народным танцем ребенок

сначала воспроизводит отдельные танцевальные движения, затем постепенно переходит к танцевальным комбинациям, иногда даже составляя их самостоятельно, затем на занятиях педагог может увеличить объемы и интенсивность нагрузок, постепенно дети приходят к созданию творческих этюдов.

Сочетание индивидуальных и коллективных форм также важен в процессе развития мотивации у мальчиков, поскольку у всех детей разные природные данные, и индивидуальные формы работы позволяет учитывать уровень подготовки, тип личности и физические способности ребёнка. В сольном танце у ребенка раскрывается индивидуальность. Коллективные формы работы в группе направлены на отработку у детей синхронности исполнения движений, а также на воспитание «чувство локтя», возможности работать с партнёрами.

Результаты опроса родителей свидетельствуют о том, что после организованной работы над развитием мотивации у мальчиков к занятиям народным танцем, их интерес и мотивация повысилась. Средний балл по ответам родителей увеличился с 6 до 9 баллов. Родители отметили, что дети стали охотнее посещать занятия, стали меньше стесняться выполнять движения при посторонних. Быстрее стали повторять и воспроизводить движения за педагогом, лучше воспроизводить танец по памяти. Это подтвердили и ответы детей.

Привлекая детей к занятиям народным танцем, педагог должен учитывать индивидуальные особенности ребенка, его интересы и желания, образовательные запросы его семьи и общества в целом. Благодаря этому

Список литературы

1. Аранцева С.С., Политаева Т.И. Формирование мотивации у мальчиков младшего школьного возраста на занятиях хореографией [Текст] / С.С. Аранцева, Т.И. Политаева // Экология и образование: проблемы развития евразийского информационно-образовательного пространства: Сб. ст. Междунар. научн.-практич. конф. – Уфа: БГПУ, 2019. - С. 198-201.
2. Багирова Е.В. Особенности социализации подростков средствами хореографического творчества [Текст] / Е.В. Багирова. МНКО. - 2014. - №5 (48). - С. 87-89.
3. Безуглая Г.А. Музыкальный анализ в работе педагога-хореографа: Учебное пособие. [Текст] / Г.А. Безуглая. - М.: Лань, Планета музыки, 2015. - 791 с.
4. Голованова Е.С., Политаева Т.И. Игры и игровые приемы на занятиях по хореографии [Текст] / Е.С. Голованова, Т.И. Политаева // Образование в условиях социальных изменений: Сб. научн. ст. очной Междунар. молодежной научн.-практич. конф.- Уфа: БГПУ, 2017. С. 38-40.
5. Гренлюнд Э. Танцевальная терапия/ Э. Гренлюнд, Н.Ю. Оганесян. [Текст] / Э. Гренлюнд, Н.Ю. Оганесян. - Санкт-Петербург: Речь, 2011. - 288 с.
6. Политаева Т.И. Изучение музыкального фольклора как основа поликультурного образования в многонациональном регионе [Текст] / Т.И. Политаева // Педагогика и психология музыкального образования: прошлое, настоящее, будущее: Материалы IX научно-практ. конф. с международным участием. Москва, 29-30 октября 2010 г. – М.: МПГУ, 2010. - С. 135-138.
7. Портнов Г.Г. Портнов. Ну-ка, дети, встаньте в круг!.. Танцы народов мира. Пособие для преподавателей ритмики и хореографии, музыкальных руководителей детских

УДК 793.3

Кадырова Р.Р., студент

И.Р.Левина, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РАЗВИТИЕ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА В РОССИИ

Классический танец является не просто неотъемлемой частью, а основой в балете.

Русский балет, очень давно ценится во всём мире, но почему? Ведь месторождением балета принято считать Италию. Дальше его история переходит во Францию, где расцветает как пышное торжественное зрелище — придворный балет.

Это было очень далеко от балета, как от искусства танца. Всё время периода, с XVI по середину XVIII века, балет существовал как не самостоятельный вид сценического искусства. Однако с помощью реформ, осуществлённым французским балетмейстером Жан-Жоржем Новерром (1727—1810) всё изменилось, он создал спектакли, похожие на спектакли нашего времени. Так, принято считать, что корни хореографического образования пустило во Франции.

Принято считать, что первый балетный спектакль «Балет об Орфее и Эвридике», был представлено в феврале 1673 года при дворе царя Алексея Михайловича.

В 1730-х г. в Петербурге при дворе Анны Ивановны очень часто устраивались представления в жанре оперно – балетных спектаклей. За танцы отвечали балетмейстеры Ж.Б. Ланде и А. Ринальди. В сентябре 1737 Жан-Батист Ланде подал прошение, в котором сумел обосновать необходимость создания новой специальной школы для обучения хореографическому искусству. И так в 1738 появилась первая в России школа балетного танца - «Танцевальной Ея Императорского Величества школы». А в начале XIX балетное искусство достигло творческой зрелости. В этой школе детей дворцовых служащих — мальчиков и девочек — принялись обучать танцевальному искусству. Это учреждение, меняло свои названия и статусы, сейчас именуется Академией русского балета имени Агриппины Вагановой и считается одним из самых престижных хореографических учебных заведений в мире.

Школа менялась и примерно через лет двадцать она преобразовалась в театральную: в ней также изучались музыка, драматическое актерское мастерство и другие дисциплины. В школе, конечно же преподавали французы, которые и влияли на развитие классического танца в России и его преподавание. Одной из главных фигур был Шарль Дидло, двадцать лет (1801 – 1821) при нем формировались основные принципы балетного образования: изучение профессиональных дисциплин вместе с общеобразовательными. Вторую половину века (1855 - 1887) взял на себя

Мариус Петипа – «автор больших балетов», он определил вектор развития отечественного балета и значительно обогатил хореографический язык. Балет в это время расцветал, он занимал привилегированное положение среди других видов театрального искусства. Власти уделяли ему большое внимание, предоставляли государственные субсидии.

Так же своё имя в историю русского балета вписал и великий русский композитор П.И.Чайковский (1840 – 1893). Это был новый этап, впервые сочинил музыку для «Лебединого озера». Тогда балетная музыка стала серьезным искусством. До этого музыка полностью зависела от танца, теперь танцу приходилось подчиняться музыке. Для Чайковского балетная музыка стала серьезным искусством. Раньше музыка полностью зависела от танца, теперь танцу приходилось подчиняться музыке.

Дальнейшее развитие русского балета касается московского балетмейстера А. Горского, который, использовал в балетном спектакле приемы современной режиссуры. Истинно подлинный реформатор — Михаил Фокин. Постановки балетов «Египетские ночи», «Петрушка», «Шопениана», возродившая атмосферу романтического балета.

Огромный шаг сделала А.Я.Ваганова, систематизировав работу на уроке классического танца. Формально русская школа родилась, когда были заложены основы комплексного образования в области балета, начала формироваться единая педагогическая система. Это время СССР. Тогда, ставшая в дальнейшем первым в стране профессором хореографии, Агрипина Яковлевна, блистательный учитель, воспитала несколько поколений гениальных танцовщиц. Анализировать итальянскую и французскую школу и систематизировать это танцевальный опыт, а также определить особенности национальной хореографии. Благодаря Вагановой все узнали, что «русскую школу отличают «раскрепощение» корпуса, особые «поэтические» руки, исключительная выразительность танца». Итогом была разработана система, структура для проведения балетных уроков и выстраивания учебного процесса. Все её идеи изложены в её книге «Классический танец», выпущенной в 1934 году. По «системе Вагановой» учат во всём мире, но для отечественного балета книга Агрипины Яковлевны Вагановой является важнейшим педагогическим трудом, который используется во всех профессиональных хореографических заведениях.

В конце 1920-х годов, в советское время, в искусстве появилась склонность к обновлению репертуара театров, предлагалось полностью изъять из театров классические балеты, заменить на новые, прославляющие жизнь в Советском Союзе. Управление государственных театров объявило конкурс на сценарий современного балета. Лучшим признали либретто кинорежиссера Александра Ивановского.

В 1908 – 1929 годах были организованы гастроли русских артистов оперы и балета, которые оставили след. Их организатором был известный деятель культуры и антрепренер Дягилев за границей (с 1908 в Париже, с 1912 в Лондоне, с 1915 в других странах). Основным видом деятельности антрепризы стал балет. Есть мнение, что после «Русских сезонов», которые

значительно оживила иностранную сцену, отечественный балет медленно движется по наклонной. Хотя в XX веке и Большой, и Мариинский театры переживали цветущие времена, надо признать, что судьба балета и русских танцовщиков в прошлом столетии складывалась драматичнее. Тогда балет столкнулся с отрицанием со стороны советской власти, а дальше война и тяжелое послевоенное время, потом цензура и идеология, сказавшиеся на творчестве видных хореографов, затем изоляция и эмиграция блистательных танцовщиков. По мнению скептиков, обособленность от западного мира повлияла и на сам русский балет, в конечном итоге и на принципы хореографического образования.

26 октября 1930 года в Ленинградском театре оперы и балета имени Кирова состоялась премьера балета Дмитрия Шостаковича "Золотой век". Первую постановку балета осуществили молодые хореографы Леонид Якобсон и Василий Вайнонен. Написанный как спектакль-ревю, балет содержал много танцевальных дивертисментов, а также зрелищных постановочных эффектов. Хореографическое решение было основано на противопоставлении элементов гимнастики, акробатики и физкультурных движений танцам современного Запада (балет включал канкан, фокстрот, танго, чечётку, сцены бокса, игры в карты и футбольного матча).

В 1980-х годах хореограф Юрий Григорович полностью изменил либретто и партитуру, соавтором стал искусствовед Исаак Гликман. «В новой постановке действие разворачивается в южном городке в двадцатые годы XX века. "Золотой век" - ресторан, где развлекаются нэпманы и бандиты». Основа - классический танец, с выражением всех характерных черт времени 20-х годов прошлого века. Использовались так же и элементы фольклорного танца и физкультуры. Для выражения отрицательных персонажей - нэпманов и бандитов - элементы бытового танца: танго и фокстрота. Восстановленный балет был с декорациями художника Симона Вирсаладзе.

Дальше балет «Болт» на тему модернизации. Либретто написал бывшим конармейцем, само по себе, с современной точки зрения, было практически комически - подражательным. Балет был создан композитором в духе конструктивизма. Современники по-разному вспоминали премьеру: «одни говорят, что пролетарская публика ничего не поняла и освистала автора, другие вспоминают, что балет прошел под овации».

Так же потом была постановка «Светлого ручья», он вызывала восторженный приём, как в Москве, так и в Ленинграде. О нем писали во всех информационных источниках. Всегда есть критика, и «Светлый ручей» не исключение. По мнению критиков, отсутствовали характеры и образы, и глубокое содержание. Лучшим считалась музыка, композитора Шостаковича, и хореография Лопухова не осталась в стороне, его отмечали как одного из лучших балетмейстеров. В прессе писалось: «наконец балет на современную советскую тему».

Тенденция к симфонизации, характерная для XX в., возвела в ранг одного из ведущих и делает его конкурентом оперного искусства. В

большинстве она связана с именем С. Дягилева. По его заказам были созданы почти все ранние балеты Прокофьева

При различии литературной основы прокофьевские балетные произведения роднят следующие черты:

- Композитор продолжает и завершает балетную реформу, начатую П. Чайковским, доводя ее до той вершины, где балет из хореографического спектакля превращается в музыкальный театр;

- Из трех ведущих линий советского балетного театра (героико-историческая, классическая, сатирическая) именно классическая, имеющая лирико-психологическую природу, оказывается основополагающей для балетов Прокофьева;

- Симфонизация балетного жанра, важная роль оркестра, развитая лейтмотивная система.

Театральная музыка по большей части принадлежит балету. Первым образцом жанра стала музыка к балету «Счастье» (1938) на установившийся для своего времени сюжет о времени пограничной и колхозной жизни. Этот музыкальный материал используется в последующем и в балете «Гаянэ» (1942), который создан в суровых условиях, за полгода: «Все мы горели тогда желанием доказать, что, хотя идет война... дух народа крепок» (А. Хачатурян). Язык музыки насыщена ярко фольклорными элементами, народными ритмом и интонациями.

«В балете «Спартак» есть черты зрелого стиля композитора: преобладающие мысли над эмоциями, строгая и детальная продуманность концепции, непрерывность развертывания и виртуозное владение средствами музыкальной драматургии, огромная роль полифонии в организации музыкальной ткани, многоплановость характеристик героев и их динамичность в процессе развития сюжета».

Его балеты пережили непростой период в сценической жизни: «сюжет неоднократно в постановках оказывался не соответствующим оригиналу, номера подвергались перестановкам, купюрам, производилась смысловая переакцентировка, что нередко искажало замысел всего произведения». К примеру, «Гаянэ» всякий раз показывался по новому, часто с изменениями в музыке, и даже с переосмыслением главных героев (постановка Н. Касаткиной и В. Васильева). «Спартак», например, в постановке Л. Якобсона, подвергался активному вмешательству, перестановкой эпизодов и музыкальными изменениями, купюрами.

В Постановке Вайнонена одной из самых впечатляющих стал балет «Пламя Парижа», премьера состоялась в ноябре 1932 года. Это был типичный спектакль “социалистического реализма”, остросовременный в свое время, так что и не стоит строго судить идеологическую направленность и наивность его содержания.

Танцевальные миниатюры Голейзовского очаровали зрителей, после для него открылись многие двери московских театров миниатюр.

У Голейзовского искусство являлось способом воссоздания жизни в прекрасных формах и символах. «Знаменитый артист М.М. Мордкин

пригласил его в свою студию. И, когда Касьян вошёл в зал, дети, как обычно встали к станкам, но Голейзовский сказал: - «Нет, нет, это не надо. Вот видите этот рисунок? (Голейзовский поднял голову и показал на орнамент портьер). Изобразите мне его!» Ученики с удивлением заметили, что образовали своими телами орнамент портьер». В этом было характерное для балетмейстера отношение к артистам, как к материалу, из которого нужно создать пластические рисунки, лепить скульптуры, которые оживают, и мастер, притягивающий молодых артистов.

В 1916 году К.Я.Голейзовский организовал студию «Московский Камерный балет». Это профессиональная балетная студия, по замыслу занималась поиском новых средств хореографической выразительности. Здесь он осмыслил опыт смежных искусств, реформ А. Дункан, А.А. Горского, М.М. Фокина, создавал свою эстетическую программу. Работа «Перспектив практической театральной школы» была проделана Голейзовским. Студия меняла несколько названий: с 1918 года - «Мастерская балетного искусства», затем Студия при Государственном театральном училище и при Театральном техникуме. Создавались номера для программ «Летучей мыши», для театра «Палас», а так же для московского театра «Кривой Джимми», которым руководил конферансье А.Г. Алексеев, так же была постановка пластической интермедии «Бурлаки», на тему картины Репина, которая «оживала» под песню «Эй, ухнем!».

Современный балет - это, прежде всего, эксперимент. Классический стиль, обрастая новыми элементами танца, изменяется и образ каждого танцора. Классический танец, как база для развития абсолютно другого направления в балете [1, с.187].

Современный танец начинает свое развитие, в конце XX века. Русский балет, активно пользуется идеями с Запада. В балетное искусство добавляются элементы джаза и свободного танца.

В российских театрах новые постановки, зарубежных мастеров балета. Балеты "Спящая красавица", "Лебединое озеро", "Баядерка" меняются с учетом новых требований, ставятся на современный лад.

В это время на сцене появляются новые танцоры. Среди них Владимир Малахов, Алексей Ратманский и балерина Нина Ананиашвили. Они основоположники нового стиля в балете, их заслуга в то, что они выводят российское искусство на другой этап развития. Российские танцоры завоевывают разные международные призы и награды, символизирующие подъем балетного искусства в стране.

Современный балет экспериментирует с жанрами и стилями. В этом значительная роль отводится Евгению Панфилову, он в своих постановках сочетает классический танец с фольклорными мотивами, джазовый стиль с модерном. Балетмейстер Панфилов создает совершенно уникальные постановки балета с необычной хореографией, новыми костюмами и освещением. Важное место отводится грамотности сделать постановку, в которой все будет гармонично.

В связи с политикой художественного руководителя Кировского театра Константина Сергеева, придерживающегося консервативных взглядов на балет и препятствовавшего отступлению от устоявшихся догматов, у Михаила Барышникова наступает тупик. Решение находится, когда он получил право «организовать творческий вечер и самостоятельно выбирать свой репертуар для этого концерта». Барышников пригласил двух современных хореографов — М.-Э. Мурдмаа и Г.Алексидзе — с просьбой поставить одноактные балеты специально для этого мероприятия. После всего этого, позже в Америке Михаил создал труппу. Он выступал в качестве хореографа для балета «Золушка» С. Прокофьева и создал новую редакцию «Лебединого озера» М. И. Петипа.

Французский хореограф основал труппу "Балет XX века", потом стал одним из самых популярных и влиятельных хореографов Европы. Это был Бежар, и в 1987 он перевёл труппу в Швейцарию. Название изменилось на «Балет Бежара в Лозанне». Его попросили поставить большое па-де-де из балета «Щелкунчик» для Стокгольмской оперы, что стало его дебютным восстановлением дуэта, ближайшим к оригиналу. В Швеции он впервые ставил хореографию фрагмента из балета «Жар-птица» И. Стравинского для кино. Во времена 1957 Бежар ставил балеты, в которых выступал в главных ролях. Специально для постановки балета «Весна священная» на музыку Игоря Стравинского была сформирована труппа. Позже, для Плисецкой он создал балет «Айседора» и несколько сольных номеров.

Изменения происходят и по сей день, много новых балетов и новых хореографов, которые не вписали ещё своё имена в нашу историю. Время не стоит на месте, ставятся постановки уже в более современном стиле, но основой навсегда останется классический танец. Я работаю в театре оперы и балета, и по своему опыту могу сказать, что новые постановки, чаще всего опыт, который тяжелее в исполнении и в точной передаче его зрителю. Так как модернизация всегда поддаётся критике, чаще всего есть люди, которые просто не готовы к новому. Но ведь это нужно искусству, для его прогрессивного роста и зрителю. Но не стоит забывать про классику, ни в коем случае. Классика – это основа, это другое как на восприятие, так и на исполнение. Она бесспорно нужна. Таким образом, русский балет прошёл длительный путь развития и становления и содержит традиции русского танца, которые стали основой современного балетного театра.

Список литературы

1. Левина И.Р. Социальные функции музыкального искусства и образования [Текст] / И.Р.Левина // Человеческий капитал. – 2013. - №1. – С.184-188.
2. Политаева Т.И., Левина И.Р. Педагогический потенциал музыкального искусства в поликультурной образовательной среде региона [Текст] / Т.И.Политаева, И.Р.Левина // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – с. 180-188.

УДК 378

*Камалиева Г.Р., старший преподаватель
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ МЫШЕЧНОЙ ТКАНИ И ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Подготовка будущего педагога-музыканта имеет множество направлений. Одно из них – исполнительская деятельность студента, которая связана с физиологическими особенностями человека, сформированностью навыков игры на инструменте. Исполнение произведений музыкального искусства требует от пианиста огромных физических и душевных затрат, так как содержательность и художественность сочинений предполагает и применение технических умений и навыков, «мыслительную деятельность необходимую для передачи музыкального образа той или иной эпохи» [4, с.184].

Для достижения результата в исполнительской деятельности огромное значение имеет работоспособность мышечной системы человека. Понятие работоспособность подразумевает потенциальные возможности мышц проводить действия на физическом уровне в заданный временной период. В процессе совершаемых действий, наступает момент, когда работоспособность начинает снижаться. В основном это происходит при длительной физической нагрузке на мышцы. Однако встречаются случаи, когда решающее значение имеет не временной отрезок, а неправильно рассчитанная нагрузка, приводящая к перегрузке мышечной системы. Наступает ситуация утомления или переутомления мышц. Понятие утомление подразумевает снижение работоспособности на какой-то временной период. Как правило, физическое (в данном случае мышечное) и психически-нервное утомления происходят одновременно, то есть представляют собой синхронно протекающие процессы. Естественными признаками утомления выступают ослабление мышечной выносливости, потеря координационной ориентации, понижение внимания, ухудшение памяти и скорости обработки поступающей информации.

Не имея представление об анатомо-физиологическом устройстве опорно-двигательной системы, физическая работа мышц может оказаться подвержена опасности и дальнейшим проблемам со здоровьем. В результате длительного бесконтрольного воздействия на мышечную систему, в организме человека происходит истощение депо кальция, увеличение фосфорной и молочной кислот как побочных продуктов метаболизма, переутомление центров нервной системы, отвечающих за способность сокращения различных групп мышц. Благодаря ненормированной нагрузке, происходит сбой в процессе чередования моментов сокращения и расслабления, работающих мышц. Наступает этап утомления, сопровождающийся все увеличивающейся амплитудой сокращения и прекращения сокращений. Утомление, переходящее в стадию переутомления, влияет на продолжительность этих актов. В результате сложившейся ситуации, возникает период с отсутствием момента расслабления. В итоге может развиваться контрактура. Понятие контрактура

означает такое состояние мышц, при котором длительный период не возникает расслабления, а происходит непроизвольное сокращение мышц.

Исследования в области работоспособности и утомляемости мышечной системы проводил известный русский физиолог И.М. Сеченов. Благодаря его исследованиям был сделан вывод о том, что в процессе выполнения физической работы необходимо определить средние нормы ритма и нагрузки на мышцы. Были выделены следующие виды сокращения: 1) изотоническое сокращение, связанное с изменением длины, но сохранением тонуса; 2) изотоническое сокращение, связанное с изменением тонуса, но без изменения длины волокна; 3) эластичность, предполагающая способность развивать напряжение при растягивании.

При соблюдении установленных норм, возможно достичь высокой производительности при минимальном утомлении. Существует такое понятие как отдых. Оно подразумевает состояние покоя, которое предполагает устранение утомления и полное восстановление работоспособности. И.М. Сеченов, изучая данную тему и сравнивая скорость восстановления работоспособности доказал, что эффективным способом восстановления работоспособности является не полный покой. Идеальным вариантом выступает активный отдых, предполагающий смену деятельности. Активным отдыхом является такой вид отдыха, который предполагает выполнение действий в иной области. И.М. Сеченов пришел к выводу, что при утомлении работающих мышц одной руки, восстановление их работоспособности происходит скорее при активных действиях, совершаемых второй рукой. Данное положение объясняется переключением процессов возбуждения между различными двигательными центрами. В этом и заключается смысл активного отдыха, подразумевающего переход к другому виду деятельности.

Таким образом, основное значение в процессе утомления мышечной системы имеют моторные центры центральной нервной системы. Утомление мышц обеспечивается торможением нервных центров, которое возникает в результате метаболизма в нейронах, ослабления синтеза нейромедиаторов и ухудшения синаптической передачи.

Рассмотрим работоспособность и утомляемость мышечной системы в процессе исполнительской деятельности. В произведении башкирского композитора Н. Сабитова «Тема с вариациями» соч. 7, вариация № 7 построена на однотипном движении. Партия правой руки изложена движением шестнадцатыми длительностями. На протяжении всей этой вариации мышцы правой руки подвержены активной работе. Но не имея варианта для расслабления, мышцы правой руки оказываются в ситуации переутомления. В свою очередь, такая ситуация грозит серьезными проблемами, связанными с профессиональными заболеваниями. Для выполнения исполнителем технических задач, поставленных композитором, следует в процессе исполнения определить моменты, в которых возможно, продолжая игру, расслаблять мышечную систему. В первой фразе таким моментом является вторая доля четвертого такта. К четвертной длительности «фа дизз» следует выполнить крещендо и в момент достижения

кульминационной точки первой фразы, взяв этот звук с опорой на пятый палец, доиграть три шестнадцатые длительности движением запястья. Исполняя диминуэндо на эти шестнадцатые длительности, исполнитель уменьшает физическую нагрузку, и мышечная система получает мгновение для расслабления. Аналогично выстроена вторая фраза и исполнитель также на вторую долю восьмого такта должен произвести расслабление мышц. Следует обратить внимание на разное исполнение групп шестнадцатых длительностей. Первая группа шестнадцатых длительностей исполняется объединяющим движением запястья от пятого пальца к первому и, обратно, к пятому пальцу. Исполнение интервалов терции и кварты во второй группе шестнадцатых длительностей, выполняется с опорой на пятый-четвертый и пятый-третий пальцы, и в сочетании с мягким прикосновением к звуку «ми» первым пальцем. За счет такого «расслоения» на два элемента, правая рука получает возможность уменьшить физическую нагрузку на мышечную систему и произвести ее расслабление.

Вторая часть седьмой вариации представляет собой второе предложение, состоящее из восьми тактов. Движение построено по гармоническим функциям и исполняется с опорой на двойные звуки в сочетании с продвижением правой руки вверх. Это движение происходит по горизонтальной плоскости за счет небольшого замаха на каждую двойную ноту. Таким образом, активной работе подвергаются мускульные группы мышц, отвечающих за действия второго, третьего, четвертого и пятого пальцев. Для сохранения баланса работоспособности в правой руке, движения первым пальцем, позволяют сбрасывать мышечное напряжение. Первый палец действует очень подвижно и передвигаясь за рукой, способствует ее расслаблению. В кульминационном такте всей вариации, после выполнения «ff», на вторую долю вновь появляется элемент, исполняемый объединяющим движением запястья. В этот момент на три шестнадцатые длительности, правая рука должна «сбросить» физическое напряжение и расслабиться.

Партия левой руки, в отличие от правой руки, которая изложена мелкими длительностями, представлена октавными ходами, которые относятся к крупным видам техники. Октава на первую долю исполняется с опорой в клавиатуру и основной вес руки приходится на пятый палец. Последующие октавы восьмыми длительностями исполняются позиционным переносом кисти без особого давления на клавиши. Техническая трудность может возникнуть на первую долю четвертого такта. Сложность исполнения заключается в скачке на широкое расстояние из октавы в аккорд и обратно в октаву. Для точного попадания на нужные звуки, левая рука должна совершить движение в горизонтальной плоскости и аккорд исполнить ближе к черным клавишам, то есть «глубже» в клавиатуру. Для удобства исполнения первым пальцем черной клавиши, кисть следует немного развернуть. Исполняя последнюю октаву в первой фразе, левая рука должна на ней успеть расслабиться. Вторая фраза исполняется идентично первой фразе.

Партия левой руки во втором предложении основана на октавном движении восьмью длительностями. Сложность в исполнении представляет расходящееся движение. Одновременно при игре двумя руками вместе, развитие музыкального материала происходит в противоположных направлениях. В левой руке сохраняется принцип позиционной игры. Расположение руки должно быть близким к клавишам. Не следует при переходах с одной октавы на другую высоко поднимать руку и каждую октаву исполнять сверху. Движения левой рукой должны быть минимальными. Необходимо обратить внимание на то, чтобы не совершались трясущиеся движения кистью. Это необоснованное движение может поспособствовать скованности кисти, зажиму мышц и соответственно перенапряжению мышечной системы. Изучая вариацию № 7, исполнителю необходимо учитывать эти особенности фактуры и согласовывать свои действия с мышечными ощущениями.

Таким образом, к одной из главных характеристик физического развития мышечной системы относится степень разработанности мышцы. Кистевая сила, подразумевающая мышцы кисти и становая сила, предполагающая мышцы спины являются основными. Сила мышц начинает ускоренно увеличиваться в подростковом возрасте и максимального увеличения достигает к 26 годам. Способность человеческого организма к продолжительному сокращению мышц, что мы называем силовой выносливостью, начинает увеличиваться с 7 лет и продолжается этот период до 29 лет. Мышцы, как орган человеческого организма, состоящие из упругой и эластичной мышечной ткани, способны к развитию выносливости. Самым подходящим для этого возрастом является период обучения человека в высшем учебном заведении, так как на физиологическом уровне мышечная система полностью сформирована и развитие происходит под руководством опытных преподавателей.

Список литературы

1. Аникина Т.А., Зефирова Т.Л., А.В. Крылова А.В., Ситдииков Ф.Г. Физиология возбудимых тканей и центральной нервной системы: Руководство к практическим занятиям по физиологии человека и животных Учебно-методическое пособие [Текст] / Т.А. Аникина, Т.Л. Зефирова, А.В. Крылова, Ф.Г. Ситдииков. – Казань: ТГГПУ, 2011. – 96 с.
2. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре [Текст] / И. Гофман; [Пер. с англ. Г. Павлов]. – М.: Классика-XXI, 2002. – 188 с.
3. Гутерман В. А. Возвращение к творческой жизни. Профессиональные заболевания рук [Текст] / В. А. Гутерман. — Екатеринбург: Гуманитарно-экологический лицей, 1994. — 90 с.
4. Левина И.Р. Социальные функции музыкального искусства и образования [Текст] / И.Р.Левина // Человеческий капитал. – 2013. - №1. – С.184-188.
5. Телина Э.Н., Хабибуллина Н.К., Зефирова А.Л. Гладкая мышца: современный взгляд на строение и механизмы функционирования [Текст] / Э.Н.Телина, Н.К. Хабибуллина, А.Л. Зефирова. – Казань: Арт- кафе, 2007. – 126 с.
6. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика [Текст] / Г.М.Цыпин. — СПб.: Алетейя, 2001. — 320 с.
7. Шмидт-Шкловская А. А. О воспитании пианистических навыков [Текст] / А. А. Шмидт-Шкловская. — М.: Классика-XXI, 2002. — 84 с.

КЛАССИЧЕСКАЯ ХОРЕОГРАФИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ОСАНКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время особую тревогу у общества вызывает ухудшение здоровья детей. Значительно усилился интерес к исследованию многообразных тенденций развития проблем, связанных с опорно-двигательным аппаратом.

По данным Минздрава у 50% детей школьного возраста отмечаются отклонения в развитии опорно-двигательного аппарата. Причём у 20% диагностируется сколиоз позвоночника. Во многом это связано с дефицитом двигательной активности. С первых лет обучения в школе двигательная активность снижается на 40% и в дальнейшем продолжает неуклонно падать [1].

Негативные факторы способствуют увеличению различных заболеваний, в том числе ведут к нарушению опорно-двигательного аппарата и формированию неправильной осанки.

Следует отметить, что развитию проблем послужил ряд негативных факторов таких как плохая экология; неравномерные нагрузки как в школе, так и после неё; длительное сидячее положение за компьютером (неправильная поза ребенка во время работы на нем. Особенно негативно этот фактор сказывается на здоровье позвоночника, если ребенок проводит за монитором по несколько часов в день и не уделяет достаточно времени физической активности и спорту); нездоровый образ жизни.

Профилактикой и средством оздоровления детей являются занятия спортом. Однако и в процессе занятий также могут возникнуть травмы, ведущие к нарушению здоровья, такие как недочеты и ошибки в методике проведения занятий; недостатки в организации проведения занятий (плохое освещение, неподготовленные снаряды, покрытие и пр.); неправильная обувь или одежда; неверное поведение ребёнка во время занятий, такое как постороннее отвлечение или игры, невнимательность и поспешность при проведении упражнений; врожденные особенности опорно-двигательного аппарата, о которых родители не предупредили тренера заранее; в начале занятий в секциях или уроках физкультуры у детей может быть недостаточная физическая подготовленность; несоблюдение сроков возобновления занятий после перенесенных травм или заболеваний.

В связи с этим, педагоги-тренеры системы дополнительного спортивного и художественного образования особое внимание уделяют следующим факторам:

1. проведению качественной разминки перед началом занятий, которая затрагивает как можно больше мышц;
2. соблюдению методических принципов проведения занятий;
3. проверки целесообразности, используемой одежды и обуви;

4. разделению методик выполнения упражнений детьми разного возраста, пола, подготовленности и состояния здоровья и т.д.;

5. наличию материально-технической базы для каждого конкретного вида и направления занятий;

6. отсутствию врачебных противопоказаний у тренирующихся (наличие справок от врачей/ медосмотров);

7. Дисциплинированности детей;

8. проведению растяжки и (или) массажу после тренировок.

Педагоги-тренеры системы дополнительного спортивного и художественного образования глубоко изучают вопрос о средствах профилактики и коррекции здоровья детей, внедряют здоровьесберегающие технологии.

На тренировках по художественной гимнастике одним из самых острых становится вопрос о правильной осанке и здоровом позвоночнике спортсменов. «Позвоночник – орган опоры человеческого тела, стержень, вокруг которого сгруппированы органы грудной клетки и брюшной полости, надежный и крепкий футляр для весьма уязвимого спинного мозга, без которого жизнь человека невозможна. Природа очень удачно «сконструировала» наш позвоночник, дальновидно предусмотрев, что этому «опорному столбу» придется выдерживать большие и сложные нагрузки. Трудно представить себе, что было бы с нашим телом, мозгом, не будь этого надежного «амортизатора». Позвоночник – основа скелетной, мускульной и нервной систем. Именно его гибкость и упругость предохраняет тело от сотрясений и ударов, которые возникают при беге, ходьбе и прыжках непоседливых детей» [5]. Так как успешность спортивной деятельности зависит от состояния позвоночника и правильной осанки. Два этих показателя определяют здоровье детей и способность их к спортивным достижениям. При правильном выравнивании сегментов тела, выполнение простых и сложных движений не вызывает особых проблем, так как при этом амплитуда движений всех суставов максимальна. Осанка является также показателем психических особенностей человека. Научно доказано влияние осанки на процесс становления личности человека [4].

Здоровый позвоночник и правильная осанка дают хорошую предпосылку к правильному выполнению упражнений (в том числе сложных). Особенно это касается тех видов спорта, где нагрузка несимметрична. В художественной гимнастике преобладают чрезмерные скручивающие движения, которые, в последствии, не должны вызывать травм у детей.

В связи с этим, с целью становления правильной осанки мы предлагаем для юных спортсменов по художественной гимнастике сделать обязательными занятия классической хореографии, поскольку данные занятия являются важным средством коррекции осанки у детей.

Систематические занятия хореографией способствуют укреплению физического здоровья: формируют правильную осанку; снижают уровень гиподинамии; снимают перегрузки.

Дополнительно танцевальное творчество является средством воспитания гармоничной личности: развивается креативность, дети становятся более эмоциональными, у них вырабатывается настойчивость, сила воли, коллективизм, художественный вкус и эстетическое отношение к жизни.

Проблему нарушенной осанки у детей одними из первых затронули Б.А. Мирончук (1984), А.П. Павлов (1984), Н.А. Рычкова (1985), Г.В. Хлыстова (1997). Перечисленные ученые рассматривали тему больного позвоночника у детей, не занимающихся профессиональным спортом.

Остается открытым вопрос о том, как сохранить спину спортсменок здоровой и не допустить развития таких профессиональных заболеваний, как лордоз и гиперлордоз. Как известно, классическая хореография решает ряд проблем искривлений в сагиттальной плоскости, но не корректирует нарушения во фронтальной. Эти проблемы решает художественная гимнастика.

Таким образом, процесс коррекции осанки гимнасток посредством занятий художественной гимнастикой является актуальным в настоящее время.

Рассмотрим вопрос об осанке подробнее. «Осанкой принято называть привычную позу непринужденно стоящего человека, которую он принимает без излишнего мышечного напряжения». Осанка создается двумя путями. Во-первых, развитием мощного мышечного корсета, способного постоянно «защищать» позвоночник. Во-вторых, сознательным контролем привычных поз, т.е. навыками правильно сидеть, стоять, лежать, выполнять все работы дома и в школе» [1]. Формирование осанки начинается в раннем возрасте и зависит от силы мышц и соотношения мышц сгибателей и разгибателей. Неправильная осанка не является болезнью сама по себе, но может повлечь за собой ряд других заболеваний. Обращая на это внимание, известный советский ортопед Василий Оскарович Маркс подчёркивал, что «осанка является мерилем состояния всего тела» [3]. Помимо физического дискомфорта искривления ухудшают психическое здоровье. Так, известный английский исследователь Чарльз Дарвин в своей книге (1872) «Эмоции людей и животных» описал «рефлекс осанки»: «определенные движения и позы (иногда в значительной степени) способны вызывать соответствующие эмоции... Примите печальную позу, и через некоторое время вы будете грустить... Эмоции побуждают к движению, но и движения вызывают эмоции» [2].

Мы опираемся на систему обучения А.Я. Вагановой, которая разработала методические правила о постановке рук и корпуса, используя которые можно улучшить тренировочный процесс гимнасток первого года обучения. Совершенствование техники предусматривает следующие формы:

1. экзерсис у станка на высоких полупальцах;

2. сочетание элементов традиционного французского стиля романтической эпохи с атлетизмом и виртуозностью итальянской техники;

3. гармоничное распределение нагрузки на верхние и нижние части тела.

За первый год обучения гимнастики должны выучить названия основных движений классической хореографии, уметь выполнять разученные позиции ног, рук и владеть постановкой своего тела, владеть начальными элементами хореографической подготовки:

- *demi plie* - (деми плие) - неполное «приседание». Выполняется у станка и на середине зала, правильное исполнение – прямая спина, опущенные плечи, лопатки сзади собраны, вес тела распределяется на всю площадь стопы, колени открыты в разные стороны.

- *grand plie* - (гранд плие) - глубокое, большое «приседание». Техника выполнения такая же, как и на неполном приседании, добавляется амплитуда и в самой нижней точке позволяет поднять пятки от пола.

- *relevé* - (релеве) - «поднимание», поднимание в стойку на носках с опусканием в исходную позицию в любой позиции ног. Важно следить за осанкой ученицы и выворотностью ног при опускании пяток на пол.

- *battement tendu* - (батман тандю) - «вытянутый» скользящее движение стопой в положение ноги на носок вперед, в сторону, назад с возвращением скользящим движением в исходное положение. Работают только ноги, вверх остается прямым, в статическом состоянии.

- *grand battement* - (гранд батман) - «большой бросок , взмах» на 90° и выше через положение ноги на носок. Добавляется большая амплитуда к работе ног, вверх обязательно сохраняется в статическом положении.

- *pordebras* - (пор де бра) - «перегибы туловища», работа туловищем и руками. Гимнастики переходят из одного положения в другое, меняя руки через позиции классической хореографии, спина делает наклоны в сторону, назад и прямо. Как только техника выполнения становится правильной – добавляется растяжка ног.

Помимо правильного выполнения всех упражнений, гимнастки обязаны соблюдать дисциплину. На занятиях классической хореографии обязателен свой дресс-код: однотонная обтягивающая одежда (купальник или лосины), собранные волосы в кубышку, белые носочки и гимнастические балетки.

Таким образом, художественная хореография решает не только оздоровительные, но и воспитательные задачи. Вместе с тем, имеет огромный педагогический потенциал. Занятия формируют правильную осанку, развивают и тренируют мышечную силу корпуса и ног, пластику рук и всего тела, грацию и выразительность. Используемые движения, прошедшие длительный отбор, безусловно, оказывают положительное воздействие на здоровье детей. С учетом того, что многие дети имеют ограничения для занятий художественной гимнастикой, связанные с заболеваниями, урок хореографии становится средством включения детей в двигательную

активность, так как здесь применяются дозированные нагрузки в соответствии со способностями и возможностями каждого.

Список литературы

1. Горбачев, М.С. Осанка младших школьников: Общеразвивающие упражнения [Текст] / М. С. Горбачев: АРКТИ, 2006. – 25-28с.
2. Дарвин, Ч. Выражение эмоций у человека и животных: Собрание сочинений [Текст] / Ч. Дарвин – М.: АН СССР, 1953. – 1040с
3. Маркс, О.В. Ортопедическая диагностика: Справочник [Текст]/О.В. Маркс – М: Наука и Техника, 1978. – 512с.
4. Орлов, Л.Е. Бодибилдинг. Полное пособие [Текст]/ Л.Е. Орлов. - Минск: Харвест, 2008. - 320 с.
5. Семёнова, Н.С. Здоровье здорового человека: Практическая экология 21 века [Текст]/ Н.С. Семёнова - М.: Учитель, 2008. - 208с.

УДК 373.878

Кулкаш И.Р., студент

Р.С.Абдульманов., профессор

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ВЛИЯНИЕ ХОРЕОГРАФИИ НА РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ У ДЕТЕЙ

Искусство хореографии представляет собой общечеловеческое явление, которое имеет многовековую историю развития. Основой его происхождения является стремление человека к ритмичным движениям, в потребности к выражению эмоций посредством пластики, гармонично связывающей движения с музыкой.

Особенность искусства хореографии определяется многогранностью его воздействия на человека, что обуславливается самой природой танца, выступающем синтетическим видом искусства. Влияя на развитие сферы эмоций, совершенствуя как личность человека, так и его тело, воспитывая через музыку духовно, танец способствует обретению уверенности в собственных силах, способствует развитию желания к самосовершенствованию и постоянному развитию. Человечество всегда обращалось к танцу как средству, универсально воспитывающему тело и душу человека – средству гармонизации личности.

Исследуемая нами проблема является весьма актуальной. Ее изучением занимались такие отечественные ученые, как Л.С. Выготский, А.А. Мелик-Пашев, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов и др. Они указывают на особую роль эстетического восприятия в освоении действительности, формирования художественных образов на основе восприятия искусства.

Хореография способствует полноценному эстетическому совершенствованию ребенка, его духовному и физическому развитию, его здоровью.

В науке термин «здоровье» определяется как естественное состояние организма, которое характеризуется его равновесием с окружающей средой, отсутствием каких-либо болезненных изменений и определяющееся комплексом биологических и социальных факторов. Под здоровым образом

жизни мы можем понимать синтез форм и способов повседневной жизнедеятельности, соответствующих принципам гигиены, укрепляющим адаптивные и резистентные возможности организма, содействующим эффективному физическому развитию учащихся.

Здоровье является важным фактором жизнедеятельности человека, и означает не только свободу деятельности, но и обязательное условие его полноценного участия в физической и умственной деятельности, в общественной и личной жизни. По мнению экспертов Всемирной организации здравоохранения, если принимать уровень здоровья за 100%, то состояние здоровья только на 10% зависит от деятельности здравоохранительной системы, на 20% — от наследственных факторов, на 20% — от окружающей обстановки. Оставшиеся 50% находятся в зависимости от самого человека, и того образа жизни, который он ведет [6, с. 139].

Психическое здоровье — состояние психического и душевного благополучия сферы, предоставляющее возможности для наиболее полной реализации человеческого потенциала. Формирование психофизического здоровья детей является фундаментом развития личности. Перечислим основные преимущества, которые приносят ребенку занятия хореографией.

Танцы способствуют укреплению сердечно-сосудистой системы, активизации питания органов и систем кислородом, усилению кровообращения и иммунной системы, поддержанию мышц в тонусе, развитию дыхательной системы, а также влиянию на активную выработку гормона радости — эндорфина, что успешно защищает организм от стрессов повседневной жизни и детских психологических кризисов.

Занятия танцами также влияют на формирование хорошей осанки и красивой походки. Они делают ребенка более раскованным, что качественно влияет на его общение в любой компании, и раскрепощенным, способствуют избавлению от комплексов и стереотипов. Ребенок становится более уверенным в себе, что служит залогом его успеха в любой деятельности. Также развиваются музыкальность и чувство ритма, умение слушать музыку.

Занимаясь хореографией, ребенок учится слушать себя и свое тело. Занятия хореографией влияют на укрепление детского здоровья комплексно и всесторонне — развиваясь физически, дети повышают собственную самооценку, совершенствуют духовные качества. Правильно подобранный комплекс физических упражнений помогает избавиться от стрессов, позволяет выпустить лишнюю энергию, учат быть дисциплинированными.

В последнее время в психиатрической науке приобретает все большую популярность такой метод, как танцевальная терапия, отлично способствующая лечению неврозов и депрессии, а также в случаях иных, более серьезных психических расстройств.

Посредством занятий хореографией дети учатся лучше чувствовать себя, понимать и оценивать собственное эмоциональное и телесное состояние, т.е. улучшают контакт с собой. Разученные непривычные движения, которые используются в повседневной жизни, помогают ломке

привычных шаблонов. Ребенок выходит из замкнутого круга сценариев, повторяющихся в его жизни.

В процессе развития социальное окружение ребенка принуждает его к подавлению или маскировке его эмоций, и они могут начать выражаться в телесных симптомах. Накапливаясь, они делают его раздражительным, неадекватно воспринимающим реальность, способствуют возникновению депрессии. В танце у ребенка происходит эмоциональная экспрессия – высвобождаются его подавленные чувства. Подавление эмоций крайне опасно для психического здоровья ребенка тем, что может привести к психосоматическим заболеваниям. Хореография выступает в этом случае своего рода «средством уборки», убирая подавленные чувства и снижая внутреннее напряжение. Улучшается психологическая гибкость, а также креативность и адаптивность к вызовам реалий жизни. Улучшение телесного баланса способствует росту стрессоустойчивости.

Изучение танцевального искусства способствует развитию тех сторон личностного потенциала учащихся, на которые содержание других предметов имеет ограниченное влияние. К таковым относят воображение, способность к рассмотрению жизненных явлений с разных сторон, активное творческое мышление. Танец способствует развитию эстетического вкуса, воспитывает возвышенные чувства, - и при этом оказывает огромное влияние на физическое развитие детей и укрепление эмоционально-психического здоровья.

В ходе написания работы нами было проведено опытно-экспериментальное исследование, призванное подтвердить нашу гипотезу о положительном влиянии хореографии на эмоционально-психическое здоровье детей.

На протяжении месяца нами проводились занятия современной хореографией во Дворце творчества «Орион». Группа испытуемых состояла из младших школьников 7-10 лет, в количестве 14 человек (6 мальчиков, 8 девочек) примерно равной физической подготовленности. Дополнительные кружковые занятия проводились дважды в неделю, продолжительностью 45-50 минут.

Основным экспериментальным методом стало педагогическое наблюдение.

В ходе первого этапа была проведена комплексная оценка психологического состояния детей, их готовность заниматься хореографией, а также выполнять различные упражнения на физическое совершенствование и упражнения на импровизацию.

У 5 из испытуемых были отмечены следующие признаки: нежелание работать, слабая физическая готовность к выполнению упражнений, зажатость и периодический негативный настрой. По итогам опроса родителей воспитанников мы объяснили это тем, что основной причиной посещения танцев стала инициатива не детской, но родительской стороны – интересу к хореографической деятельности дети предпочитали электронные

гаджеты. В связи с этим нашей основной задачей стало пробуждение стимула к занятиям танцами.

Остальные (9 чел.) испытуемые демонстрировали активность и готовность идти на контакты со сверстниками и взрослыми.

Нами активно использовался комплекс различных физических упражнений, а также игровые методы и видеооборудования. Чтобы увлечь младших школьников общим делом и стимулировать их усердие, нами была инициирована съемка коротких видеоклипов. Дети привлекались к участию в общественных мероприятиях и праздниках. Большое значение отдавалось воспитательным беседам, направленным на формирование командного духа и поднятие самооценки.

По прошествии месяца мы провели повторный эксперимент. Из 5 «проблемных» детей вышперечисленные проблемы демонстрировал только 1, у остальных же улучшились показатели психологического здоровья, их самооценки, стрессоустойчивости, налаживания социальных контактов. Осваивая новые танцевальные движения, совершенствуясь физически, дети демонстрировали повышение уверенности в себе.

Таким образом, систематически, правильно организованная двигательная активность, обеспеченная регулярным занятием хореографией, способствует совершенствованию как физического, так и психологического здоровья детей.

Формирование здоровья детей, полноценное развитие их организма - одна из основных проблем в современном обществе. Медицинские работники, родители и педагоги повсеместно констатируют отставание, задержки, нарушения, отклонения, несоответствия нормам в развитии детей, неполноценность их здоровья. Развитие творческого потенциала и музыкально-ритмическое воспитание — это далеко не все, что ребенок может получить от занятий танцами.

Танцуя, ребенок познает очарование танцевальных ритмов, учится использовать тело как инструмент, легко выразить эмоции и чувства. Параллельно развивается дыхание, пластика, движения становятся легкими. Танцы могут заменить детям общение с психологом, помочь не накапливать эмоции, а свободно их выражать. Движения помогают ребенку самореализоваться в танце, увидеть свой успех, что формирует позитивное настроение. У детей расширяется фантазия, раскрывается характер, проявляются индивидуальные черты. Занятия танцами помогают раскрыться ребенку с психологической точки зрения. Он может показать, открыть себя в танце, с помощью движений разговаривать со зрителем. Занятия танцами помогают раскрыть эмоциональную сторону ребенка, раскрепостить его.

Конечно, хореография не может стать панацеей «от всех бед», но всё же хорошо прослеживается явный положительный эффект влияния занятий танцем на эмоциональное, художественно-эстетическое, интеллектуальное и физическое развитие детей.

Список литературы

1. Андреев, В. И. Здоровьесберегающее обучение и воспитание [Текст] / В. И. Андреев. - Казань, 2001. - 608 с.
2. Арябкина, И.В., Нуртдинова, Т.Р. Роль искусства в социокультурном развитии современного младшего школьника [Текст] / И.В. Арябкина, Т.Р. Нуртдинова // Методы и механизмы реализации компетентностного подхода в педагогике и психологии: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 ноября 2017 г., г. Омск). – Уфа: Аэтерна, 2017. – С. 25-28.
3. Астафьева, С.В., Басов, А.В. Деятельность образовательных учреждений по сохранению и укреплению здоровья детей [Текст] / С.В. Астафьев: материалы к областной научно-практической конференции. - Ярославль, 2004. - Ч. 1. – 221 с.
4. Манжелей И.В. Инновации в физическом воспитании: учебное пособие [Текст] / И.В. Манжелей. - Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2010. – 144 с
5. Садыкова, Д.А. Эволюция танца в современной культуре [Текст] / Д.А. Садыкова // Омский научный вестник. – 2014. – № 4. – С. 214-217.
6. Шамьонов, Р.Я. Роль здоровьесберегающих технологий в организации образовательного процесса учреждения дополнительного образования детей [Текст] / Р.Я. Шамьонов // Вестник ОГПУ. - 2008. № 1. С. 139-146.
7. Шустин, Б.М. Современная система физической подготовки [Текст] / Б.М. Шустин. – Москва, 2015. – 193 с.
8. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2010. — С.124.
9. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. - М.: Политиздат, 1984. - 335 с.
10. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. Очерк: кн. Для учителя. — 3-е изд. [Текст] / Выготский Л. С. — М.: «Просвещение», 2011. — 124 с.

УДК 786

Лантух Д.В., студент

Е.А. Мороз, профессор

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ЗНАЧИМОСТЬ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВЕ НА ФОРТЕПИАНО

Профессиональному музыканту-исполнителю необходимо глубокое и всестороннее знание своего мастерства. Еще более важно это знание музыкантам-педагогам, поскольку им приходится работать с самыми разными учениками. В данной статье будут описаны культура работы над фортепианной техникой, рекомендации, посвященные исполнительскому процессу.

Современная методика игры на фортепиано сложилась в результате продолжительного исторического развития. Техника и приемы игры изменялись в течение времени, исходя из задач, которые ставили перед собой музыканты исполнители. На основе предшествующего развития клавишной музыки (туше клавесина и фортепиано отличаются) требовались иные выразительные средства. Фортепианная фактура становилась более сложной и многообразной, воплощение творческих замыслов Л. Бетховена, Ф.

Шопена, Ф. Листа подвигало пианистов и педагогов искать разнообразные приёмы звукоизвлечения.

Под термином «фортепианная техника» подразумевают - сумму умений, навыков, приемов игры на рояле, при помощи которых пианист добивается нужного художественного, звукового результата.

«Техника без музыкальной воли — это способность без цели, а становясь самоцелью, она никак не может служить искусству», — писал Иосиф Гофман, один из крупнейших пианистов прошлого в книге «Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре» [5, с.59].

Возникает вопрос: насколько сегодня пианисту нужны технические упражнения и можно ли достигнуть желаемого художественного результата, не прибегая к специальной работе над упражнениями?

У фортепианных педагогов-практиков существуют разные точки зрения по этому вопросу. Одни считают, что работать над техникой имеет смысл только на художественно ценном материале, а не на абстрактных формулах. Такую позицию поддерживали выдающиеся пианисты С. Т. Рихтер, Э. К. Вирсаладзе. Другие предпочитают вычленять из художественного произведения трудные места и на их основе создавать упражнения – «метод технических вариантов» (термин С. И. Савшинского). Таким способом пользовались: Н. К. Метнер, С. В. Рахманинов, В.С. Горовиц.

Третьи утверждают, что качественные знания не имеют оснований без специальных упражнений. Среди них: Ф. Лист, Т. Лешетинский, К. Леймер, А. Корто.

Работа над упражнениями обеспечивает:

- 1) Быстрое и легкое усвоение технического приема – формирование двигательного навыка, а значит достижение максимального результата в минимальное время;
- 2) Системность в приобретении и закреплении исполнительских навыков и умений и, в конечном счете, надежную и всестороннюю техническую базу.

В музыкальном исполнительстве можно наблюдать ситуацию, когда, овладев технически трудным пассажем в одном художественном произведении, в другом произведении исполнитель снова сталкивается с подобной проблемой. Это происходит в результате того, что выработанный навык представляет собой сугубо конкретный алгоритм, то есть последовательность действий, которая может не найти себе применения в иных условиях. В свою очередь специальные упражнения содержат в себе обобщенные технические формулы, работа над которыми позволяет пианисту приобрести умения и возможность применять их в разных произведениях. Обобщению способствует транспонирование, как правило, используемое в работе над упражнениями и гаммами. К. Черни писал: «...для играющего самое важное и необходимое составляют: вполне развитая легкость, непринужденность и быстрота в пальцах; а эти достоинства игры можно скорее всего усвоить только частым разыгрыванием скал и гамм. Кто думает

приобрести их разучиванием многих пьес, тому для достижения цели понадобится несколько лет» [6, с.25].

Из сказанного следует, что навык, выработанный на материале специальных технических упражнений, обладает большей прочностью и стабильностью применения в различных условиях в сравнении с навыком, образованным в процессе работы над художественными произведениями. Таким образом, наиболее эффективно исполнительские навыки и умения вырабатываются на специальных фортепианных упражнениях.

Тем не менее, техника каждого пианиста сугубо индивидуальна. Как в искусстве вообще, присутствует единство «субъективного» и «объективного». По высказыванию выдающегося педагога и исполнителя Е. Я. Либерман «каждый строит свою технику для выражения своих художественных намерений, своей темы в искусстве, хотя это своё, личное трудно построить без опоры на всеобщие достижения».

Список литературы

1. Баринов В. А. Основы циркового творчества [Текст] / В.А.Баринов. –М.: МГУКИ, 2004.– 179 с.
2. Баренбойм Л. Фортепианно-педагогические принципы Ф. М. Blumenфельда [Текст] /Л.Баренбойм.– Л., 1974.– 238 с.
3. Бардас В. Психология техники фортепианной игры [Текст] /В.Бардас. –М.: Музсектор, 1928.– 150 с.
4. Бернштейн Н. А. О построении движений [Текст] /Н.А.Бернштейн. –М.: Медгиз, 1947.– 450 с.
5. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре[Текст] /И.Гофман. – М., 1961.– 257 с.
6. Либерман Е. Работа над фортепианной техникой [Текст] / Е.Либерман.-М: Музыка 1971.- 144с.
7. Политаева Т.И. Использование методов интонационно-стилевого постижения музыки как основы освоения дисциплин предметной подготовки в педагогическом вузе [Текст] / Т.И. Политаева // Анализ музыки в контексте задач музыкальной педагогики: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) Уфа, 18 мая 2011 г.- Уфа: БГПУ, 2011. - С. 103-105.
8. Политаева Т.И., Левина И.Р., Юланова Д.М. Проектирование образовательной и социальной среды вуза как условие нововведения [Текст] / Т.И. Политаева, И.Р. Левина, Юланова Д.М. // Преподаватель XXI век. - 2017. - № 4-1. - С. 34-40.
9. Черни К. Письма [Текст] /К.Черни. – СПб., 1842.– 100 с.

УДК 378.14

Муллагалиев И., магистрант

И.Р.Левина, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

КОНЦЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТАНЦЕВАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

Концертная деятельность – важнейшая часть творческой работы танцевального коллектива и является логическим завершением всех репетиционных и педагогических процессов, это своеобразный отчёт о проделанной работе. Концертная деятельность выявляет все возможности

коллектива и вызывает у исполнителей особое психологическое состояние, определяющееся эмоциональной приподнятостью, взволнованностью [1].

Творческий контакт со зрителем имеет очень большое значение для участников хореографического коллектива. Радость, полученная во время выступлений, даёт новые силы, вызывает желание творить. Педагог, композитор Георгий Струве тоже отмечает это значимый момент: «Участие в концертах выявляет все возможности коллектива, его художественные достижения, достигнутый исполнительский уровень, демонстрирует его сплочённость, дисциплину, способность подчиняться воле руководителя, сценичность, эмоциональность, собранность. Каждый концерт имеет и воспитательное значение. Для участников коллектива должно быть не всё равно, оценят ли их общий, коллективный труд».

Концертные выступления имеют большое воспитательное значение и формируют чувство ответственности. Грамотная организация выступлений детского танцевального коллектива помогает детям продемонстрировать достигнутые успехи в освоении искусства хореографии. Каждое выступление является проверкой работы коллектива и его руководителя, даёт представление о репертуаре коллектива, тематике танцев, подборе музыкального материала, подготовке исполнителей. Концертно-исполнительскую деятельность следует обязательно планировать, выступления не должны мешать учебно-образовательному процессу детей.

Участие в концертной деятельности позволяет коллективу иметь сценический опыт выступлений на публике: развивать актёрское мастерство, чувство сценической площадки, наращивать свой танцевальный опыт. Следует соблюдать баланс в количестве концертных выступлений, не следует перегружать детей. Воспитанники должны ждать выхода на сцену, в противном случае это превратится для них в рутинное мероприятие, досадную обязанность. Участие в различных концертах позволяет юным танцовщикам обрести эмоциональную и физическую свободу, придаёт им уверенности для более ответственных форм сценической деятельности.

Немецкая пословица гласит: «Один человек не составит танца, из одного цветка не сделаешь венка». Отталкиваясь от этой мысли, мы даём определение танцевальному коллективу – это единый развивающийся организм, в котором действуют определённые психолого-педагогические закономерности. Этические и художественно-творческие идеи, направленные на исполнение танцевального номера, объединяют танцоров, в процессе совместного творчества создаётся эстетическая среда, которая служит двигателем творческих процессов.

Профессиональный хореографический коллектив нуждается в развитии сплочённости, единства в устремлениях и результатах. Отличительной чертой уже состоявшихся зрелых коллективов, является слаженность работы, оперативность в организационных моментах, профессионализм исполнения.

Студия при ансамбле танца «Тангаур» Нефтекамской государственной филармонии создана в 2013 году и была задумана как стартовая площадка для будущих артистов ансамбля. На данный момент существует 4

возрастные группы: старшая, средняя, младшая и подготовительная. Общее число участников коллектива составляет 140 человек. Возрастная категория участников студии – от 5 до 13 лет. Несмотря на столь юный возраст имеет свои традиции и постоянные творческие связи с другими коллективами города. Среди участников ведётся планомерная учебно-творческая и воспитательная работа. Ребята относятся друг к другу с уважением и заботой.

Идёт постоянная работа над обновлением репертуара, идейным исполнительским и художественным уровнем. Репертуар студии состоит в основном из танцев народов Поволжья, но есть и исключения как, например, танец народов крайнего севера, еврейский танец. Репертуар одной группы отличается от другой. Концертные номера ставятся с учётом возрастных, физических особенностей каждой группы. Учитываются так же творческие предпочтения юных артистов. Например, младшая группа принимает активное участие в постановках подтанцовок для артистов-вокалистов филармонии, средняя группа делает упор на танцевальную культуру Поволжья, работа подготовительной группы направлена на освоение ритмического рисунка хореографического произведения.

Коллектив является постоянным участником не только концертных программ, проводимых в стенах филармонии, но и участвует во всех городских мероприятиях. Большое количество мероприятий позволяет участникам студии находиться в постоянном творческом поиске, ребята всегда на виду. Техника исполнения танцевальных номеров совершенствуется день ото дня.

Подготовка к концертным выступлениям ведётся с особой тщательностью: оттачивается техника исполнения номеров; ведётся психологическая подготовка ребят (беседы, игры на раскрепощение, доверие соседу); примерка и «подгонка» костюмов; обучение сценическому макияжу; уроки актёрского мастерства.

Концертно-исполнительская деятельность хореографического коллектива является одним из активных средств танцевально-эстетического воспитания широкой зрительской аудитории, поэтому очень важно, чтобы во время концерта хореографического коллектива концертный зал не пустовал. Для этого следует проводить большую организационную работу. Распространение билетов, организация рекламы концертных выступлений - важнейшая часть работы руководителя коллектива.

Каждое концертное выступление коллектива педагог должен обсуждать и анализировать со своими воспитанниками, это помогает развитию самоконтроля, мышления, выявляет слабые стороны каждого исполнителя. Обязательно следует отмечать положительные моменты, обращать внимание на недостатки с целью их устранения в дальнейшей творческой деятельности.

Хочется перечислить некоторые мероприятия, в которых принимали участие юные артисты в концертном сезоне 2017-2018 года:

– открытие концертно-театрального сезона Нефтекамской государственной филармонии;

- открытие концертно-театрального сезона Городского центра культуры г.Нефтекамска;
- торжественное мероприятие ко Дню Республики Башкортостан;
- вечер памяти Шамиля Халитова;
- цикл городских мероприятий для учащихся школ города, посвящённых соблюдению правил дорожного движения;
- праздничный концерт ко Дню матери;
- театрализованное представление «Салават Юлаев»;
- концерт, посвящённый празднованию Международного женского дня;
- цикл городских мероприятий, посвящённых празднованию Дня Победы;
- закрытие концертно-театрального сезона Нефтекамской государственной филармонии;
- отчётный концерт студии ансамбля танца «Тангаур»;
- торжественный концерт, приуроченный к Дню России.

Это лишь часть мероприятий, на которых участники студии показывают владение искусством танца.

В апреле средняя группа коллектива впервые выехала за пределы республики на Российский фестиваль искусств имени П.И. Чайковского «Зарни Пилем», который проходил в городе Ижевск (Удмуртская Республика). По итогам конкурсной программы оспитанники студии стали лауреатами I степени.

Детский хореографический коллектив – это особая среда, предоставляющая самые широчайшие возможности для развития ребёнка: от изначального пробуждения интереса к искусству танца до овладения основами профессионального мастерства. Концертная деятельность даёт возможность детскому танцевальному коллективу показать свою творческую работу перед широкой публикой.

Концертная деятельность – это важная составляющая творческой жизни детского танцевального коллектива. Превращение выступления на сцене в средство воспитания, придание ему педагогического смысла – одна из основных задач педагога. Благодаря успешным выступлениям, участию в фестивалях и конкурсах укрепляется творческая и профессиональная репутация детского танцевального коллектива.

Список литературы

1.Левина И.Р. Нигматзянова Л. Роль хореографического искусства в развитии личности ребенка [Текст] / И.Р.Левина, Л.Нигматзянова // Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: Материалы XII Международной научно-практической конференции. 2017. – Том 3. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2018 (Уфа). – с.270-272.

УДК 37.02

*Мустафина Д., студент
Г.З.Дайнова, к.п.н., доцент
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА РУССКИХ КОМПОЗИТОРОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Актуальность исследования проблемы изучения творчества русских композиторов века на уроках музыки в старших классах predetermined следующими особенностями. Во-первых, на сегодняшний день одной из главных проблем, решаемых учителем музыки на уроке, является организация процесса восприятия музыки, как основного вида деятельности школьников. Во-вторых, изучение классических произведений XIX века необходимо с точки зрения расширения музыкального и художественного кругозора обучающихся. Современная музыкальная культура, окружающая школьника, обладает множеством особенностей, таких как калейдоскопичность, малофункциональность, простота, то есть не отличается особым «многозвучием». Поэтому для развития творческих способностей школьников, их интеллекта, восприятие музыкальных шедевров необходимо. «Сегодня в динамично изменяющихся приоритетах развития жизни человека современное российское образование, в том числе и музыкальное, должно отвечать существующим обновленным позициям современной жизни и стать многокультурным, активно влияющим на включение обучаемого в современную поликультурную среду единого культурного и образовательного пространства страны» [2, с. 181].

Анализ программ по музыке для школы показал, что произведения композиторов XIX века представлены там в достаточном количестве и определенным образом могут сформировать представление о музыкальной эпохе того времени у школьника. Однако на наш взгляд определить те педагогические условия восприятия классических произведений XIX века для наиболее адекватного восприятия их обучающимися.

Следует отметить, что музыкальное восприятие и вокально-хоровая работа – основные виды музыкальной деятельности при освоении музыкальных произведений русских композиторов XIX века на уроках музыки. Восприятие музыки, на наш взгляд, важнейшая форма работы с обучающимися, так как этот вид деятельности дает те результаты по освоению шедевров музыкального искусства. Он способствует не только слушанию разных произведений, но и развивает мотивационную составляющую личности для последующего общения с произведениями XIX века. Работа в качестве учителя музыки во время педагогической практики показала, что не все дети могут и хотят активно воспринимать музыкальные сочинения классических образцов. Поэтому нашей задачей стало подобрать те формы и методы работы с детьми для обеспечения активного, творческого восприятия музыки.

Вокально-хоровая работа также дает необходимую результативность при восприятии произведений русской музыки XIX века, но с практической точки зрения. Исполнение сочинений русских композиторов XIX века определяет собственное отношение школьника, сформированность его оценочных суждений о том или ином музыкальном произведении.

Следует отметить, что проблема изучения творчества композиторов на уроках музыки не нова. Ею занимались ведущие ученые в области музыкальной педагогики (Э.Б.Абдуллин, Ю.Б.Алиев, Д.Б.Кабалевский, Г.П.Сергеева и др.). Все ученые доказывают необходимость организации процесса восприятия музыкальных произведений для активизации творческого мышления обучающихся, для воздействия на эмоциональный мир школьника и развития желания слушать и анализировать произведения классического искусства самостоятельно.

Современные исследования в области теории и практики музыкального образования главной целью работы со школьниками на уроках музыки определяют развитие личности на основе восприятия произведения музыкальной культуры. Об этом свидетельствуют работы Л.Н.Школяр, О.П.Радыновой, А.В.Тороповой и др., в которые рассматривают роль музыкального искусства в формировании личностного и творческого развития школьника. При этом восприятие музыки произведений различных эпох становится одним из важнейших составляющих при реализации данной цели. Возможно, что в процессе восприятия музыки «...могут меняться взгляды, эстетические ценности человека, происходит процессе интеллектуальной работы личности» [1, с.16].

То есть процесс восприятия музыки становится одним из основным видов деятельности школьника старшего звена при освоении произведений классического искусства. При этом следует понимать, что сочинения композиторов той или иной эпохи анализируются с точки зрения музыкального образа, а также условий и направлений той эпохи, когда было создано произведение. Музыкальный образ – важнейшая категория на уроке музыки, так как оно является главным звеном в музыкальном произведении, который является результатом творческого воображения композитора и наша главная задача, чтобы школьник смог правильно определить тот или иной музыкальный образ, дать ему словесную характеристику и собственную оценку. Таким образом, восприятие музыки становится не просто «слышанием» музыки, а желанием ее анализировать, формировать к ней собственное отношение.

Восприятие музыки существует в нескольких различных формах: это пассивное слушание (например слушание музыки как фона, во время, например вождения автомобиля или иного какого-либо трудового процесса, посещение концертных мероприятий и т.п.). К полуактивным формам можно отнести не просто слушание того или иного произведения, но и чтение о нем литературы, посещение лекций и открытых мероприятий, мастер-классов посвященных музыкальной сфере. Третьим видом можно считать активное восприятие, при котором происходит собственное сольное исполнительство, или участие в хоровом коллективе, то есть процесс восприятия музыки становится личностным и творчески направленным.

Содержание, формы и методы изучения творчества русских композиторов века на уроках музыки в старших классах определяется несколькими факторами, один из которых учет возрастных особенностей.

Наиболее благоприятным для изучения творчества композиторов XIX века является старший школьный возраст. На первое место выдвигаются мотивы, связанные с жизненными планами учащихся, их намерениями в будущем, мировоззрением и самоопределением. В старшем школьном возрасте заметно изменяются эстетические чувства, способность эмоционально воспринимать и любить прекрасное в окружающей действительности: в природе, в искусстве, общественной жизни. В этом возрасте возникает дружба между юношами и девушками, которая порой перерастает в любовь. Данная тема, например, является главной темой романсов, в том числе романсов композиторов 19 века М. Глинки, П. Чайковского, С. Рахманинова и др.

Старшие школьники стремятся найти ответ на вопрос: что такое настоящая дружба и настоящая любовь. Они много спорят, доказывают правильность тех или иных положений, принимают активное участие в вечерах вопросов и ответов, в диспутах. С учетом данных особенностей мы предлагаем следующие формы и методы изучения романсов.

Одной из форм изучения романсов композиторов М. Глинки, П. Чайковского, С. Рахманинова является *организация тематических занятий* с использованием их произведений.

Тематические занятия могут быть организованы по выбору, как учителя, так и учащихся. Главное – предлагаемая тема должна быть интересной и школьникам, и преподавателю. Темы занятий могут быть самые разные – например, «Камерно-вокальное творчество С. Рахманинова», «Русский романс», «Роль романса в творчестве композитора П. Чайковского», «Романсы М. Глинки на стихи А. Пушкина» и др. На основе выявленных данных в опытно-экспериментальной работе мы разработали для старших школьников часть урока *слушание музыки* с использованием наиболее популярных из них, а также сценарий *внеклассного мероприятия* «Романсом от сердца к сердцу».

Остановимся на важнейших дидактических принципах и методах, которые необходимо использовать в учебном процессе. Для любого учебного предмета проблема выбора приемов, форм и методов обучения определяется его содержанием, а также возрастными особенностями учащихся. Необходимым условием, обеспечивающим эффективность занятий, является опора на принцип активной вовлеченности учащихся в учебный процесс. В организации учебного процесса важно учитывать, что учащиеся имеют разную предрасположенность к различным видам музыки. Однако существует выход – предоставление каждому учащемуся права выбора видов, форм и способов деятельности, наиболее соответствующих их индивидуальности. Одним из таких способов может быть написание учеником доклада или реферата про того или иного композитора, с последующим его заслушиванием на занятии по этой теме.

Отсюда вытекает еще один важнейший принцип – принцип свободы выбора: учащимся предоставляется право выбирать не только виды, формы и способы деятельности, но и партнеров по выполнению заданий на основе симпатии, личных и деловых качеств. Это будет способствовать созданию

благоприятных условий для доверительного диалога, а, следовательно – положительного эмоционального фона для усвоения информации.

Список литературы

1. Дайнова Г.З., Левина И.Р., Петрова А.И. Толерантность в аспекте философии науки [Текст] / Г.З. Дайнова, И.Р. Левина, А.И. Петрова // Современное педагогическое образование. – 2018. – №5. – с.13-17.
2. Политаева Т.И., Левина И.Р. Педагогический потенциал музыкального искусства в поликультурной образовательной среде региона [Текст] / Т.И. Политаева, И.Р. Левина // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – с. 180-188.

УДК 373.878

Нигматуллина Г.Ю., студент

И.Р. Левина, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННОГО ТАНЦА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКА

В современном мире особое внимание уделяется развитию творческой личности человека. «Сегодня в динамично изменяющихся приоритетах развития жизни человека современное российское образование, в том числе и музыкальное, должно отвечать существующим обновленным позициям современной жизни и стать многокультурным, активно влияющим на включение обучаемого в современную поликультурную среду единого культурного и образовательного пространства страны» [8, с. 181]. Особенно актуальным это становится в подростковом возрасте – переходном этапе между детством и взрослостью, в период, когда закладываются основы и намечаются общие направления формирования моральных и социальных установок, идет наполнение внутреннего мира новыми ценностями, пересмотр и формирование других ценностей в повседневной жизни, - происходит становление человека как личности.

В педагогическом словаре термин «личность» раскрывается как неповторимое своеобразие отдельного человека совокупность только ему присущих особенностей. Особенное сочетание чувств и мыслей, желаний и мотивов, проявлений воли, интересов, потребностей, привычек, склонностей, способностей и других особенностей человеческой натуры, которое образует уникальную целостную структуру переживающей и действующей личности [3, с. 105]. Данный процесс может происходить особенно интенсивно на занятиях современным танцем, в том числе в процессе танцевальной импровизации.

Подростковый период особенно важен тем, что происходит становление собственной индивидуальности. Для подростков импровизация – это первое творчество в их стихийном или организованном самовыражения, самопроявление, самоутверждения, уже, поэтому импровизация педагогически самоценна [9, с. 10].

Танец способствует формированию полноценного и гармоничного физического развития и здоровья. В Законе Российской Федерации «Об образовании» подчеркивается, что укрепление здоровья, формирование

здорового образа жизни должны осуществляться на всех возрастных этапах развития личности. В статье 41 этого Закона указано, что «организации, которые осуществляют образовательную деятельность, при реализации образовательных программ должны создать условия для охраны здоровья обучающихся». Иными словами, учреждение среднего образования принимает на себя ответственность по охране и укреплению здоровья воспитанников. Именно поэтому в России успешно функционируют танцевальные кружки при школах, учреждениях дополнительного образования, частные студии. Эти учреждения способствуют не только укреплению физического здоровья, но и качественно влияют на общее психологическое состояние подростков.

Подростковый возраст характеризуется как трудный, переходный. В отличие от младших школьников у подростков появляется интерес к своей личности, возрастает стремление к самоутверждению. Один из лучших способов сделать их коммуникабельными и открытыми – способствовать обеспечению их свободы и идентификации в системе деятельности в целом и в частности творческой деятельности. Огромным потенциалом в этом направлении обладает современная хореография.

Современный танец (*contemporary dance*) – направление искусства танца, включающее танцевальные техники и стили конца XX – начала XXI вв., сформировавшиеся на основе американского и европейского танца модерн и танца постмодерн [6, с. 113]. Современный танец – весьма относительное понятие. Каждому периоду истории соответствует собственная музыкальная культура, порождающая новые виды танцевального искусства. Соответственно, каждый танец является современным, но современным для конкретного времени. В сегодняшнем понимании, современные танцы можно считать синонимом выражения «популярные танцы». Понятие «современный танец» включает разные виды и направления этого искусства. Самые известные из них – танец «модерн», хип-хоп, джаз-фанк, брейк-данс, локкинг, данс-холл.

Для современного танца характерна исследовательская направленность, обусловленная взаимодействием танца с постоянно развивающейся философией движения и комплексом знаний по возможностям человеческого тела и движениям, в свою очередь рассматривается как средство выражения внутреннего состояния танцовщика и хореографа [1]. Современные танцы остаются весьма динамично развивающимся направлением, возможности которого растут с каждым днем, что придает данному направлению особую уникальность для изучения его в контексте развития творческой личности.

Настоящая работа является весьма актуальной в наше время ввиду недостаточной ее изученности в научной литературе. При написании работы были изучены основные научные работы педагогов и работников медицинского образования, учебные материалы, методические разработки, электронные интернет-ресурсы. Необходимо отметить недостаток специализированной литературы по теме исследования: большая часть

трудов исследователей посвящена классическим, народным и эстрадным танцам, в то время как современные направления зачастую рассматриваются в отдельных статьях в поверхностном виде. Среди ученых, занимавшихся исследованиями в данной области, можно выделить следующих: В.А. Луков, изучавший общие вопросы хип-хоп культуры, Д.А. Садыкова, изучавшая современные танцы, В. Образцов, который предложил упражнения и техники развития фристайла (свободной импровизации), А. Баамбата – танцор, исследователь, основатель культуры хип-хоп, Ил Козби и др. Изучением психологии подростков изучали такие ученые, как И.Ю. Кулагина, Л.С. Выготский, Э. Шпрангер. Сложность подростковой психологии отмечали исследователи В. Драгунова, Р.Т. Байярд, И.О. Кон, Д.И. Фельдштейн, И.В. Дубровина, Г.А. Цукерман.

Занятия танцами помогают подросткам лучше социализироваться: в условиях технократизации общества и развития информационных технологий подростки часто не умеют общаться и даже боятся сверстников. Кроме того, большая загруженность в школе, малоподвижный образ жизни, - все эти факторы влияют на физическое развитие ребенка, на его здоровье.

Хореография предоставляет огромные возможности для решения проблем, связанных со здоровьем. Занятие танцем формирует правильную осанку, тренирует мышечную силу, обогащает организм физической нагрузкой, равной совокупности нескольких видов спорта. Активные движения, выполненные в разном темпе под музыку, включают работу всех суставов и мышц. Интенсивно развиваются следующие физические качества: повышается уровень подвижности в суставах, гибкости, силы мышц, выносливости. Для целенаправленного физического развития необходимо освоение таких хореографических элементов, как прыжки, равновесие, повороты. Помимо физических нагрузок, танцы – это красивые и грациозные движения, в совокупности с ритмичной музыкой, оригинальными костюмами, атмосферой творчества, что в целом у каждого танцора создает позитивные эмоции.

Современная хореография способствует развитию самых разных сторон личностного потенциала: воображения, активного творческого мышления, способности рассматривать явления жизни с разных позиций. Современная хореография позволяет физически хорошо развить подростка, является сильным фактором, который влияет на становление взрослого организма.

Занятия современной хореографией развивают музыкальность, гибкость, пластичность и умение владеть своим телом. Кроме того, занятия дают позитивный настрой, помогают наиболее гармонично и комплексно развивать своё тело и лучше ощущать производимые движения. Совершенствуясь физически, подросток, зачастую испытывающий определенные комплексы по поводу фигуры, внешнего вида в целом, обретает уверенность в себе. Происходит комплексная работа по повышению самооценки: воспитанник учится понимать себя и свое тело. Увлеченный занятиями современными танцами, подросток чувствует себя модным и

современным. Общение со сверстниками, яркие танцевальные образы и костюмы, современная динамичная музыка, положительные эмоции, - все это, безусловно, способствует раскрепощению личности. Обучаясь танцевальной импровизации, подросток также учится слышать и чувствовать музыку. Большое значение в этом принадлежит танцевальным баттлам, приему «джем» (импровизация перед ограниченным количеством публики), съемкам и демонстрации видеоматериалов с тренировок: если ребенок видит со стороны, что он танцует хорошо и ярко, если он может продемонстрировать это в социальной интернет-сети, его вырастет его увлеченность танцами и самооценка, что будет способствовать преодолению страхов.

Подростковый возраст – это переходный возраст от детского состояния взрослому, от незрелости к зрелости. Насколько данный период будет наполнен творчеством, поиском и самовыражением, во многом определяет будущее ребёнка, его здоровье и способность радоваться окружающему миру. Поэтому в ходе занятий педагогу необходимо создавать условия для оптимального включения личности в креативный процесс, так как именно в созидательной деятельности развивается её творческий потенциал.

Так, в обучении современному танцу большая роль отводится преподавателю. Открытый, смелый, «яркий» хореограф «показывает пример» каждому из учеников вне зависимости от его мотивов увлечения современной хореографией, будь то осознанное решение совершенствовать физические качества, разнообразить досуг или интересно провести время со сверстниками. Проводя занятие по современному танцу, педагогу необходимо искать подход и правильную мотивацию каждого из воспитанников. Нужно заинтересовать школьника возможностью участия в постановке номера, отчетном концерте, различного рода выступлениях и фотосессиях.

Итак, танец является не только одним из самых древних видов искусств, но и наиболее совершенным способом самовыражения. Посредством танца можно передать собственные эмоции, чувства, переживания. Современные танцы – одно из самых популярных и востребованных в обществе направлений досуговой деятельности, дополнительного образования, а также профессиональной ориентации молодежи. Занятия современными танцами оказывают всестороннее гармоничное влияние на развитие личности, и помогают подросткам лучше социализироваться: в условиях технократизации общества и развития информационных технологий они часто не умеют общаться и даже боятся сверстников.

Для подтверждения нашей позиции был проведен опрос 7 хореографов, преподающих современный танец в учреждениях дополнительного образования и частных танцевальных студиях. Большинство из них (5) отмечают, что в процессе занятий у 60-70% подростков получается преодолеть скованность и собственные страхи, в т.ч. страха публичных выступлений, повышается самооценка, общая уверенность в себе и навыки

общения, улучшается эстетический вкус и чувство стиля, восприятие ритма. Обучение танцевальной импровизации способствует развитию воображения; осваивая базовые движения, школьник придумывает собственные танцевальные связки.

Все опрошенные отметили важную роль отчетных выступлений, проводимых по итогам обучения. В процессе организованной творческой деятельности достигается общая цель – постановка красочного и яркого номера, когда каждый подросток может показать себя и свои умения, продемонстрировать свой костюм и яркий образ. При этом совершенствуются навыки общения и координации, растет чувство ответственности. 5 из 7 опрошенных придают большое значение обучению правильной дыхательной гимнастике и расслаблению: своевременная, правильная и полная терапия может стать правильным дыханием непосредственно перед выступлением или исполнением танцевальных движений. Дыхание существенно замедляется, и замедляются обменные процессы. Адреналин начинает более медленно поступать в кровь, снижаются депрессия и волнение.

Все хореографы отмечают необходимость тщательной отработки движений и организации частых выступлений перед небольшими аудиториями, развития командного духа и сплочения танцевального коллектива. Важным средством, качественно повышающим изучение современного танца, они называют осуществление субъективного подхода к каждому ученику, а из технических приемов – организацию правильного музыкального сопровождения и видеосъемки «клипов» с тренировок или выступлений, предоставляющих школьнику почувствовать себя модным участником танцевального действия, «звездой». Как отмечалось выше, многие из учеников посещают занятия по современному танцу в целях разнообразия досуга: в изучаемом нами возрасте школьник часто не осознает важность танца для развития личности. Он занимается современной хореографией потому, что это модно и интересно: всплеск интереса к современным направлениям танцевального искусства был стимулирован танцевальными телепередачами и музыкальными телеканалами.

В ходе опроса, впрочем, было отмечено, что из 10 учеников, занимающихся современными танцами, только 1 продолжает заниматься ими всерьез – в целях совершенствования и развития себя как танцора. Остальные посещают занятия для удовлетворения потребностей в общении, «просто потому, что это модно», чтобы опубликовать в социальных интернет-сетях видео, продемонстрировав себя; для девочек – показать свои физические качества противоположному полу. Интерес к танцам в целом и современным танцам растет также под влиянием популяризации здорового образа жизни, пропагандируемого той же модой: быть здоровым, развиваться физически, правильно питаться, выполнять совершенные физические движения под энергичную музыку – значит, быть особенной частью общества.

Нужно отметить, что в подростковом возрасте индивидуальность окончательно не установилась, процесс его развития ещё не закончен.

Подростковый возраст – это переходный возраст от детского состояния взрослому, от незрелости к зрелости. Насколько данный период будет наполнен творчеством, поиском и самовыражением, во многом определяет будущее ребёнка, его здоровье и способность радоваться окружающему миру. И огромным потенциалом в этом направлении обладает современный танец.

Список литературы

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст] / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 704 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: ЦИТ, 2000. – 608 с.
3. Бим Б.М. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Б.М. Бим. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
4. Ириндеева, А.Ю. Современный танец как средство формирования творческой личности подростков [Электронный ресурс] // Сетевой научный журнал «Научная идея». – 2017. – № 2 (2). – 7 с.
5. Козлов, В.В. Интегративная танцевально-двигательная терапия [Текст] / В.В. Козлов. – СПб.: Речь, 2006. – 286 с.
6. Нестерова, К.В. Современный танец как средство развития творческой индивидуальности подростков [Текст] / К.В. Нестерова // Наука и школа. – 2010. – № 5. – С. 113-115.
7. Никитин, В.Ю. Современный танец в России: тенденции и перспектив [Текст] / В.Ю. Никитин // Вестник МГУКИ. – 2013. – 2 (52). – С. 232-238.
8. Политаева Т.И., Левина И.Р. Педагогический потенциал музыкального искусства в поликультурной образовательной среде региона [Текст] / Т.И.Политаева, И.Р.Левина // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – с. 180-188.
9. Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=30293>. - (дата обращения 26.03.2019).
10. Харькин, В. Н. Импровизация... Импровизация? Импровизация! [Текст] / В. Н. Харькин. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 288 с.
11. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Академия, 2004. – 384 с.

УДК 373.878

Нуриева Г.Ф., студентка

Л.Н.Каримова, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

Проблема развития мышления была актуальна всегда, поскольку люди обладающие развитым мышлением способны ориентироваться в сложных современных ситуациях, требующих мобилизации сил и нестандартных решений.

В системе образования этой проблеме выделено особое внимание. В Федеральном государственном образовательном стандарте ставится главной целью развитие личности учащегося. Дети должны обладать элементами логических операций: сопоставления, классификации, обобщения. Непосредственно перед педагогом в школе ставится цель – развитие

мышления, которое позволит детям решать задачи, строить умозаключения, делать выводы.

Изучением творческого мышления, его формированием в учебной и внеучебной деятельности занимались такие ученые как Б.Г. Ананьев, В.В. Богословский, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, А.С.Макаренко и другие

Это понятие занимает особенное место среди психологических определений. Оно неразделимо связано с понятием творчества, где речь идет о способностях и одаренности, упоминается практически везде, где обсуждается проблема индивидуализации обучения

«Творческое мышление – это умение ставить проблемы и решать их нетрадиционными методами, порождать нечто качественно новое, отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью» [4, с.44].

В зарубежной психологии творческое мышление чаще связывают с термином «креативность». В 60-х годах XX в. стимулом к акцентированию этого вида мышления стали сведения об отсутствии связи между интеллектом и благополучностью решения проблемных ситуаций

Творческий тип мышления (Дж. Гилфорд, Н. Марш, Ф. Хеддон, Л. Кронбах, Е.П. Торренс) назвали креативностью. Его стали рассматривать как мышление, связанное с созданием или изобретением чего-либо нового

Образное мышление или воображение является одним из основных компонентов творческого мышления. Воображение создает новые идеи, новый взгляд на предметы.

Проблема развития музыкально-творческих способностей интересовала и продолжает интересовать многих исследователей. Создано большое количество методик по их развитию. Творческие задания помогают в формировании музыкального мышления детей. Исследования показали, что формированию музыкального мышления способствуют движения, которые помогают чувствовать характер, смену настроения. Отечественные психологи и педагоги доказали, что креативные способности детей проявляются уже в дошкольном возрасте. Наглядность в сочетании с двигательной, слуховой и осязательными ощущениями позволяют детям получить более полное представление об особенностях музыкального языка. При этом работают и развиваются такие механизмы мышления, как анализ, синтез, сравнение, развивается образная речь. В момент выполнения творческих заданий у ребенка возникают музыкальные и немusикальные представления, активно работает воображение.

Одним из важных на сегодняшний день проблем, стоящих перед системой образования и общества, является проблема активизации творческого мышления школьников. Психологи утверждают, что развивать творческое начало в детях следует как можно раньше, в ином случае оно может угаснуть. Следовательно, нужна направленная деятельность формированию творческого мышления детей с учётом их возрастных и

индивидуальных особенностей. Именно на уроках музыки есть все возможности для развития творческого мышления.

На уроке музыки для мотивации детей к учёбе используют сказку. Так, И.С. Королькова советует перед прослушиванием музыки рассмотреть картинку и придумать сказку на основе увиденного. Это позволит активизировать фантазию ребёнка, заинтересовать его. Для того, чтобы музыкальная грамота и элементы музыкального языка усваивались легко и быстро, применяются музыкальные сказки. Это позволяет детям вместе со сказочными персонажами привычным близким для них образом погрузиться в мир непростой музыкальной терминологии [2]. Ведь для детей мелодия, ритм, темп, динамика являются абстрактными понятиями. И именно сказка способна рассказать в интересной образной форме о сложных абстрактных явлениях.

«Пластическое интонирование еще один из способов, одна из возможностей «проживания» образов» [3]. Для этого приема на уроках мы использовали пьесу Камиля Сен-Санса из сюиты «Карнавал животных», «Лебедь». После прослушивания произведений, детям давалось задание показать движениями музыку и образ лебедя, обсуждали с ними как они представляли себе лебедя. Каждый ребенок показывал собственные движения, навеянные звуками музыки и собственными представлениями, т.е. они были неповторимыми. На наш взгляд, именно движения помогали чувствовать характер, смену настроения музыки.

Другим способом развития творческого мышления является импровизация, ее еще называют фундаментом творчества детей. Занятия импровизацией помогают развитию творческой фантазии. Учитель при импровизировании исполняет мелодию, а ученики должны продолжить ее. При этом ученики используют разные способы. Это могут быть различные хлопки, щелчки, звуки музыкальных инструментов и так далее. На таких уроках они начинают работать на высоком уровне эмоционального подъема, что конечно же положительно сказывается и на развитии компонентов творческого мышления.

Эльконин Д.Б. предлагает для развития творческого мышления применять игры на ассоциации: «учащимся предлагается ключевое слово, к которому необходимо подобрать несколько ассоциативных понятий» [5]. К примеру, назвать ассоциации вызываемые со словом «песня». Это могут быть ряд слов: артист, хор, мелодия, концерт, театр, соло. Другое задание это составление кластера. Посередине классной доски написать ключевое слово или предложение, которое является главным, ключевым словом темы урока. А вокруг этого слова написать слова, фразы или предложения подходящие для данной темы. В ходе обсуждения с ребятами ставится задача по формулированию основной темы.

Для проведения последующего исследования по данной проблеме с целью определения уровня креативности мы планируем применить диагностическую методику Дж. Брунера [1]. В ней представлены вопросы, позволяющие определить тип мышления, а также степень креативности

ребенка. Для нашей работы данная методика представляется наиболее интересной, т.к. отправным при выявлении уровня развития креативности у детей в ней является положение о том, что у каждого человека доминирует определенный тип мышления. На этой основе проводится дальнейшее диагностирование.

Итак, развивая творческое мышление, выполняется ряд задач: возрастает интерес к изучению предметов, улучшается успеваемость, формируются познавательные способности детей, внимательность, мышление, фантазия. Ребята с огромным увлечением, а также заинтересованностью относятся ко всем видам нетрадиционных уроков и принимают самое активное участие в их подготовке и проведении. Подобные задания содействуют учению детей с большим энтузиазмом.

Список литературы

1. Дж.Брунер Опросник Определение типов мышления и уровня креативности [Электронный ресурс]: <https://impsti.ru/testy/test-na-myshlenie-i-kreativnost-dzh-brunera/>

2. Гильметдинова Р.И., Каримова Л.Н. Использование информационных технологий в процессе слушания музыки [Текст] / Р.И.Гильметдинова, Л.Н.Каримова //С. Г. Рыбаков и башкирская традиционная музыкальная культура Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с Международным участием), посвященной 150-летию со дня рождения С. Г. Рыбакова и 120-летию со дня выхода в свет исследования "Музыка и песни уральских мусульман с очерком их быта". 2018. – С. 160-164.

3. Нуриахметова Р.Б., Каримова Л.Н. Особенности развития эмоциональной выразительности у воспитанников самодеятельного ансамбля народного танца [Текст] / Р.Б.Нуриахметова, Л.Н.Каримова //С. Г. Рыбаков и башкирская традиционная музыкальная культура Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с Международным участием), посвященной 150-летию со дня рождения С. Г. Рыбакова и 120-летию со дня выхода в свет исследования "Музыка и песни уральских мусульман с очерком их быта". 2018. – С. 155-159.

4. Рындак В.Г. Творчество. Краткий педагогический словарь [Текст] / В.Г. Рындак // М.: «Педагогический вестник», 2001. – С.44.

5. Эльконин Д.Б. Психология игры [Электронный ресурс]: <http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM#p1>.

6. Царева Н.А. Слушание музыки: Методическое пособие [Текст] / Н.А.Царева//М.:Издательство. РОСМЭН-ПРЕСС – 2002. - С.26.

УДК 373.878

Панфилова И.В., студент

Л.Н.Каримова, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время все чаще поднимаются вопросы, связанные с рассмотрением отдельных граней музыкального мышления, о чем свидетельствуют публикации последних лет по музыкальной психологии (Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, Н.С. Лейтес, В.Н. Петрушин, А.В. Ражников, Г.М. Цыпин и др.). В этих работах подчеркивается, что «мышление ребенка, его психологический опыт, мотивационная,

эмоциональная и другие сферы личности отличаются от психики взрослого человека» [6]. Также отмечается, что согласно целому ряду показателей наиболее оптимальным для развития музыкального мышления считается младший школьный возраст, т.к. ведущей деятельностью в этот период становится учебная. Именно в начальной школе в условиях учебной деятельности обучающийся начинает «усваивать основы теоретического сознания и мышления людей, в процессе которого у него возникают главные психологические новообразования – содержательная рефлексия, анализ и планирование, определяющие существенные качественные изменения, как познавательных процессов школьника, так и всей его личностной сферы» [6, с. 57-58].

Новообразования не возникают автоматически, они формируются только при условии соответствующей деятельности. Уметь действовать «про себя», «внутри себя», т.е. планировать, анализировать, задействовать процессы самосознания и рефлексии, – все это является стержневыми компонентами мыслительной деятельности. Чтобы они возникли и могли развиваться необходима постоянная систематическая стимуляция мышления в самых разных его формах.

Д.К.Кирнарская определяет феномен музыкального мышления как «сложный психический познавательный процесс, заключающийся в моделировании отношений человека к реальной действительности в интонируемых звуковых образах» [6, с. 99]. Одним из главных критериев продуктивности музыкального мышления становится художественный смысл и его познание, выраженное в акустических материальных формах. Л.М. Новикова, И.В. Самойлова пишут, что музыкальное мышление, «являясь продуктом интеллектуальной деятельности, подчиняется общим закономерностям человеческого мышления и поэтому совершается при помощи мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения» [4, с. 265].

Для ее решения в этом возрасте складывается целый комплекс необходимых психологических предпосылок. В ряде исследований приводят следующие «наиболее типичные показатели возрастных психологических особенностей детей младшего школьного возраста:

- моторная активность;
- сенсорно-перцептивная активность;
- интеллектуально-волевая активность;
- мотивация и эмоциональная активность» [2, с. 91].

Ученые отмечают, что в этот возрастной период активизируются все структурные компоненты мышления, в том числе и музыкального при организации соответствующей деятельности и создании необходимых условий. В качестве такого «психического строительного материала», способствующего для формирования музыкального мышления выступают:

- сенсорно-перцептивная активность, обеспечивающая необходимое слуховое восприятие;

– моторная активность, позволяющая прожить, «проработать» различными «двигательными действиями» метро-ритмическую и временную природу музыки;

– эмоционально-выразительная активность, выполняющая перцептивную функцию и выступая залогом эмоционального переживания музыки;

– интеллектуально-волевая активность, способствующая зарождению внутренней мотивации и целенаправленному постижению всего процесса музыкального мышления.

К.В.Тарасова в своих исследованиях отмечает, что у детей к началу школьного обучения определяется весь комплекс музыкальных способностей. Изучая развитие мышления на основе музыкального восприятия в период дошкольного детства, она пришла к следующим выводам: «Музыкальное восприятие-мышление в период от начала 4-го до конца 7-го года жизни развивается во взаимодействии и единстве двух основных линий: интонационного восприятия и осознания музыки, и ее индивидуальной интерпретации, опосредованной жизненным и музыкальным опытом самого ребенка» [6, с. 35].

Исследователь пишет, что если первая ведет к непосредственному пониманию и восприятию преимущественно мелодической линии музыки; то вторая предполагает интерпретацию внемузыкальных образов и ассоциаций, ведущих к возникновению в воображаемом мире ребенка ярких, развернутых сюжетных рассказов и картин, которые включают «образы-фантазии и образы-воспоминания» [6, с. 41].

Музыкальные занятия – многогранный познавательный процесс, который воспитывает любовь к музыкальному искусству, развивает художественный вкус детей, формирует эстетическое отношение к окружающему миру и нравственные качества личности.

Анализ научной литературы по рассматриваемой проблеме показал, что решение ее возможно путем включения на уроках музыки в начальной школе и при организации внеурочной деятельности обучающихся младших классов такого вида музыкальной деятельности как инструментальное музицирование. Лаптев И.Г. отмечает, что «одним из положительных результатов компенсаторных возможностей инструментальной деятельности школьников является постепенное интонационно точное формирование певческого голоса в процессе пропевания инструментальных звуков и активного развития координации между слухом и голосом» [3, с. 21-24]. Исследователь доказывает, что применение в практике организации музыкальной деятельности младших школьников инструментального музицирования имеет значительные возможности для активизации развития музыкального мышления детей данной возрастной группы.

По мнению Ю.Б. Алиева, много лет успешно проработавшего в общеобразовательной школе «музыкальность младших школьников активно развивается в процессе игры на элементарных музыкальных инструментах,

что «представляет широкое поле для творческой деятельности детей» [1, с.5-7].

Использование творческих заданий также на уроках музыки влияет на развитие музыкального мышления, что выражается в формировании творческих умений детей в восприятии, сочинении, исполнении, импровизации, размышлении о музыке.

Например, творческие задания на сочинение мелодии на уроке фортепиано, где задействуются такие мыслительные операции как *анализ и синтез*, без которых невозможно распознать смысл музыкальных интонаций, эмоциональный подтекст фраз и мелодий;

на импровизацию в сопровождении с другими музыкальными инструментами, где задействуются такие мыслительные операции как *сравнения*. Они основываются на чувственных музыкально-слуховых ощущениях – и достигаются в результате тщательного «прослеживания» каждой звуковой линии (включая паузы) от начала до конца произведения путем внимательного вслушивания, выразительного исполнения каждого инструмента по отдельности.

на размышление о музыке, где задействуются такие мыслительные операции как *обобщения*, которые основываются на принципе системности знаний, где происходит наполнение смыслом процесса разучивания, концентрация внимания и слуховой контроль.

Для того, чтобы эффективно применять эти мыслительные операции, необходимо развивать и совершенствовать их уже с младшего школьного возраста.

Ученый П. П. Блонский писал: «Пустая голова не рассуждает: чем больше опыта и знаний, тем более способна она рассуждать. И научить рассуждать, развивать музыкальное мышление на уроках фортепиано – одна из основных задач преподавателя» [7, с. 82].

К примеру, активному развитию логического музыкального мышления способствует работа над выучиванием музыкального произведения и его игра наизусть, «контурная игра» (Г. Филипп), предполагающая исполнение лишь отдельных элементов музыкального текста: мелодической линии, ритмо-структуры, гармонической фактуры. Для организации обучения по данному методу надо попросить обучающегося для начала найти некоторые интонационные обороты, фразы, и лишь потом постепенно переходить к разбору более крупных построений.

Еще одним методом, зарекомендовавшим себя с положительной стороны является применение на начальном этапе обучения приема «подтекстовки». Данный прием применяется с целью установления связи музыки и текста, чтобы потом дети могли своего рода распознавать «музыкальные слова» [7, с. 114-115]. Это позволяет расширить и закрепить музыкально-слуховые представления о структурной составляющей произведения. У обучающихся появляется опыт осуществления таких мыслительных операций, как сравнение, анализ, обобщение, через решение задач на обнаружение сходств и различий в музыкальном тексте одного

произведения или при сравнительном анализе разных музыкальных сочинений.

Таким образом, для эффективного развития музыкального мышления необходима специально организованная музыкальная деятельность, которая активизирует такие важные для ребенка мыслительные процессы как анализ (во время сочинения мелодии на уроке фортепиано), синтез и сравнение (во время импровизации в сопровождении с другими музыкальными инструментами на уроке фортепиано), *обобщения* (во время размышления, адекватного эмоционального и смыслового освоения и постижения музыкального произведения).

Подбор личностно-ориентированных развивающих заданий является главной задачей, так как они создают у обучающихся скорейшее формирование интеллектуально-трудовых умений и навыков. Музыкальное исполнительство, причем на любом инструменте, это особый вид интеллектуальной деятельности, близкой к мышлению. При этом целенаправленно развиваются музыкально-исполнительские умения и навыки, формируются знания и обогащается опыт творческой деятельности. Процесс выращивания музыкального сознания должен начинаться как можно раньше.

Список литературы

1. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта [Текст] / Ю.Б. Алиев. - М.: Владос, 2000. - 334
2. Гильметдинова Р.И., Каримова Л.Н. Использование информационных технологий в процессе слушания музыки [Текст] / Р.И.Гильметдинова, Л.Н.Каримова //С. Г. Рыбаков и башкирская традиционная музыкальная культура Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с Международным участием), посвященной 150-летию со дня рождения С. Г. Рыбакова и 120-летию со дня выхода в свет исследования "Музыка и песни уральских мусульман с очерком их быта". 2018. – С. 160-164.
3. Лаптев И.Г. Инструментальное музицирование младших школьников [Текст] / И.Г. Лаптев. - LapLambertAcademicPublishing, Deutschland, Saarbrucken – 2014 – 145 с.
4. Новикова Л.М., Самойлова И.В. Настольная книга школьного психолога. 1-4 классы [Текст] / Л.М. Новикова, И.В. Самойлова. - М.: Эксмо, 2009. - 384 с.
5. Нуриахметова Р.Б., Каримова Л.Н. Особенности развития эмоциональной выразительности у воспитанников самодеятельного ансамбля народного танца [Текст] / Р.Б.Нуриахметова, Л.Н.Каримова //С. Г. Рыбаков и башкирская традиционная музыкальная культура Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с Международным участием), посвященной 150-летию со дня рождения С. Г. Рыбакова и 120-летию со дня выхода в свет исследования "Музыка и песни уральских мусульман с очерком их быта". 2018. – С. 155-159.
6. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика: учебное пособие для студ.муз.фак.выс.пед.учеб.заведений [Текст] / Д.К.Кирнарская, Н.И.Киященко, К.В. Тарасова и др.; Под ред.Г.М.Цыпина. – М. , 2003. – 368 с
7. Шевченко В.В. Использование методов развития музыкального мышления учащихся ДТТТИ средствами музыкально-теоретических дисциплин // В сборнике: Управление развитием профессиональной компетентности личности: история, теория, практика Сборник материалов Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Ответственные редакторы Н.И. Исаева, С.И. Маматова, 2017. С. 114-118.

Плотникова Ю.Ю., магистрант

И.Р.Левина, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ ОТДЕЛЕНИЙ ШКОЛ ИСКУССТВ КУБАНИ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ КАЗАЧЬЕЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ

Вопрос духовно-нравственного воспитания детей во все времена являлся и является одной из ключевых проблем, стоящих перед каждым родителем, учителем, обществом и государством в целом. Сейчас Россия переживает один из непростых исторических периодов. И самая большая опасность, подстерегающая наше общество сегодня, — не в развале экономики, не в смене политической системы, а в разрушении личности.

В наше время гаджетов, компьютерных игр и все явно возрастающем «детском потребительстве», просто необходимо что-то светлое, доброе, прошедшее испытание временем, на мой взгляд, это народная культура, а точнее культура своего народа [4]. Ведь ребенок не рождается злым или добрым, нравственным или безнравственным. То, какие нравственные качества разовьются у ребенка, зависит, прежде всего, от родителей, педагогов и окружающих его взрослых, от того, как они его воспитают, какими впечатлениями обогатят.

Сухомлинский считал, что «незыблемая основа нравственного убеждения закладывается в детстве и раннем отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает».

Педагогический процесс, основанный на идее нравственного воспитания в коллективе — это педагогические системы Р. Баден-Пауэла, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и др. Исходя из совершенно различных идеологических установок, и осуществляя свои идеи в неодинаковых педагогических условиях, они видели путь формирования индивидуальности в реализации положительного влияния групповых (коллективных) отношений на развитие личности.

К.Д. Ушинский считал, что именно народность, национальное чувство, естественная любовь ко всему родному являются главными константами, от которых должно идти воспитание и образование. И.А. Ильин пишет, что родина пробуждает в человеке духовность, которая может быть и должна быть оформлена как национальная духовность, развертывающаяся в актах национальной структуры. Как утверждает ученый, именно дух человеческий воспринимает идею родины; именно он способен вправить, вживить отдельное человеческое существование в целостный организм национального бытия. Соответственно, человек, лишенный духовного опыта, будет лишен и патриотизма.

Есть много вещей, которые люди начали делать задолго до того, как научиться говорить. Одна из них — танец! Искусство танца — превосходное средство воспитания и развития маленького человека. Оно обогащает

внутренний мир, помогает ребёнку раскрыться как личности. В педагогическом словаре термин «личность» раскрывается как «неповторимое своеобразие отдельного человека совокупность только ему присущих особенностей. Особенное сочетание чувств и мыслей, желаний и мотивов, проявлений воли, интересов, потребностей, привычек, склонностей, способностей и других особенностей человеческой натуры, которое образует уникальную целостную структуру переживающей и действующей личности» [3, с. 105]

Цель моей статьи, на примере кубанской казачьей культуры, показать, что народная культура родного края, Малой Родины особенно эффективно влияет на духовно-нравственное воспитание учащихся, занимающихся на хореографических отделениях школ искусств.

На Кубани (Краснодарский край), как во многих других регионах Российской Федерации последние годы большое внимание стали уделять внимание региональному компоненту, сохранению традиций Малой Родины. В общеобразовательных школах появился обязательный учебный предмет «Кубановедение», открываются казачьи классы, а в системе дополнительного образования все больше изучается и используется культурное наследие наших предков – казаков. На музыкальных и народно-хоровых отделениях школ искусств Кубани программно закреплено изучение произведений кубанских авторов и народные произведения нашего края, а вот на хореографических отделениях есть предмет «Народный танец» или «Народно-сценический танец», в программе которого присутствуют традиционно русский танец и танцы народов мира, а вот региональный компонент программно не закреплен. Я считаю, что это упущение и поэтому тема моей работы весьма актуальна. Также, полагаю, что учащиеся хореографических отделений Кубани нужно знакомить не только с танцами казаков, но и с песнями, музыкой, традициями, обрядами и даже декоративно-прикладным творчеством, закрепив предмет «Кубанская народная культура» на все годы в программе обучения по ФГТ в ДШИ Кубани. Конечно, в первые годы обучения, это должны быть детские игровые танцы или танцевальные зарисовки, возможно обрядово-игровые. Детский танец является феноменом, который направлен на формирование у личности, - с одной стороны, психофизической и социальной устойчивости, положительного мировоззрения, с другой - возможности адаптироваться к высоким интеллектуальным нагрузкам в общеобразовательной школе, которые могут привести к проявлению невротических реакций, социальной дезадаптации. Игровой танец, включенный в практику, способствует усвоению жизненно-практического опыта разных времен и народов (Кубани), житейских мудростей, изустно передававшихся из поколения в поколение. При этом учитываются особенности социализации мальчиков и девочек.

Поднимая проблему духовно-нравственного воспитания детей казачьей народной культурой, нельзя не задаться вопросами: кто же такие казаки и какие факторы повлияли на специфику кубанской народно-музыкальной культуры?

«Одной рукой казак держался за плуг, другой за шашку: по такому принципу наши предки-черноморцы осваивали более двух веков назад свой первый дом на дарованных императрицей Екатериной Великой землях – Таманском полуострове, - где и сейчас земля дышит историей, и передаются из уст в уста древние легенды. Кубань с первых дней основания была казачьей. Российское правительство, желая укрепить вновь приобретенные на юге и западе территории, было заинтересовано в казачестве как в силе, способной защитить приграничные земли империи от постоянных набегов. Кубань вошла в состав России в 1784 году, а восемь лет спустя эти земли были пожалованы черноморским казакам. В 2022 году Кубань отметит 230-годовщину высадки черноморских казаков 25 августа 1792года». [2, с. 23].

Специфику кубанской народной музыкально-танцевальной культуры определяет ряд исторических факторов, связанных с освоением региона славянами. Важнейшие среди них следующие:

- полиэтничность региона, том числе и его славянского населения. В качестве исходных этноопределяющих начал выступили русский и украинский компоненты в особой организационной форме – казачьих войск, которые на первом этапе заселения Кубани образовали два основных субрегиона – Черноморию (укр.) и Линию (Старую линию) (южнорусск.), относительно автономные в этнокультурном отношении.

- многоэтапность процесса заселения Кубани. В процессе исторического развития во второй половине XIX века сформировался третий субрегион Закубанье, явившийся «продуктом» историко-культурного взаимодействия двух основных этнических компонентов (в его сложной внутренней структуре выделяется территория Кубанско-Лабинского междуречья, определяемая как Новая линия).

- активность миграционных процессов, связанная с переселениями на Кубань крестьян из различных губерний Украины и Южной России.

- воздействие на культуру политических процессов, направленных на «выравнивание» этнического и культурного статуса кубанского казачества.

- взаимодействие славянского населения Кубани с представителями других этносов, проживающих в регионе и др.

Из вышеизложенного становится понятно, что кубанская культура – это соединение русских, украинских, а также горских традиций, на основе которых сформировалась новая этнокультура. Знакомясь с казачьим танцем на уроках хореографии учащиеся невольно знакомятся с музыкой, традициями, а также костюмом и предметами быта, даже оружием наших доблестных предков, то есть полностью с культурой казачьего народа, что, несомненно, влияет на их духовно-нравственное воспитание.

Для осуществления образовательного процесса на уроках народного казачьего танца определяющее значение имеют педагогические условия. Грамотно выбранные и планомерно реализованные педагогические условия позволяют педагогу (преподавателю) достичь высоких результатов в практической деятельности, осуществляемой с обучающимися на различных ступенях образования. В этой связи на основе анализа специальной научной

литературы необходимо раскрыть содержание понятия «педагогические условия».

Педагогические условия – это «один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие» [3, с. 11].

Говоря о гармонии и рассматривая цели и задачи этического воспитания средствами хореографии, все, без исключения, педагоги - хореографы (А.Я. Ваганова, К.Я. Голейзовский, Р.В. Захаров, Ф.В. Лопухов, И.А. Моисеев и др.) видят необходимость формирования всесторонне развитой личности, гармонически сочетающий в себе духовное богатство, интеллект, моральную чистоту и физическое совершенство.

Для того, чтобы выяснить, какие педагогические условия процесса духовно-нравственного воспитания учащихся средствами хореографического искусства и, конкретно, кубанской казачьей культурой будут наиболее эффективными, я провела опрос-беседу с Заслуженным деятелем искусств Кубани, заслуженным работником культуры Башкирской АССР, доцентом КГУКИ, преподавателем-хореографом ГБОУ КК «СОШ-интернат народного искусства для одаренных детей им.В.Г.Захарченко» Князьковым Г.Г., имеющим огромный опыт в воспитании подрастающего поколения средствами народной (в том числе и казачьей) хореографии и преподавателем КГИКИ заслуженным артистом Украины Аршининым В.А. Проведя анализ опросов преподавателей и пользуясь своим почти 20-летним опытом работы преподавания хореографических дисциплин, я пришла к выводу, что для учащихся хореографических отделений школ искусств Кубани:

1. педагогическими условиями для процесса духовно-нравственного воспитания являются:

- приобщение учащихся к хореографическому искусству в целом, а также к кубанской народной культуре, в сочетании с сюжетом и музыкально-игровым действием, складывающимся по наиболее интересным казачьим традициям и обрядам;

- создание творческой, воспитательной среды с включением в ее содержание компонентов, культурологического, этнопедагогического, кинетического, личностно-ориентированного и деятельностного подходов;

- введение в обучение диалога «преподаватель - учащийся», «учащийся - учащийся», в котором учащиеся высказывают своё мнение.

- воспитание чувства патриотизма, любви и гордости за свою страну, свой край, своих предков.

2. педагогическими условиями к проведению организации занятий по «Кубанской казачьей культуре» на уроках хореографии становятся:

- стиль ведения урока, занятия: занимательно - игровой, разноплановый, с различными приемами концентрации внимания, с необходимостью смены темпа и динамики подачи материала; характер

подачи материала должен соответствовать возрасту и подготовке учащихся и меняться, в зависимости от задач данного занятия, урока;

- общение: доброжелательный характер общения преподавателя с учащимися и обязательная частая похвала; непосредственное участие на всех этапах урока преподавателя, пропускающего через себя психологическое и физическое (особенно в младших классах) напряжение занятия; живая мимика, выразительный взгляд, понятные жесты и пластика взрослого - залог быстрого невербального контакта с детьми; объяснение слов, которые могут быть непонятны детям; отсутствие приказного тона, резких хлопков для установления дисциплины, а также не поддельный интерес преподавателя к Кубанской казачьей культуре;

- организация: точная дозировка допустимой нагрузки; смена месторасположения детей; использование всего спектра на хореографии, с основой на сюжетно-игровой и сюжетно-образный (обрядовый) танец; организация творческой и исполнительской деятельности детей; задания на дом как фантазийное завершение занятий;

- культура: воспитание основ зрительской и исполнительской культуры; манера общения по типу этикетной азбуки; невербальное общение и культура раскрытия эмоций в поведении; использование в работе произведений искусства казаков разных стилей и разных времен, позволит детям почувствовать многообразие и разнообразие средств высказывания;

- музыка: воспитание с использованием разнообразной, разнохарактерной народной и исторической музыки, исключая низкосортную и примитивно-застольную музыку; определение ее характера и темпа, динамических и метроритмических особенностей; изображение ее образов в пластике и рисунке;

- самостоятельная работа: создание самостоятельных композиций из изученных танцевальных и музыкальных моментов; самостоятельное изучение культуры наших предков из книг, журналов, средств СМИ, а также из рассказов родных, а также самостоятельное решение новых оригинальных движений и этюдов; развитие детской выразительности, через наличие замысла в выборе движений и его вербальная защита; индивидуальный подход в групповых занятиях для создания условий индивидуального раскрытия ребенка; создание в коллективе обстановки доброжелательности.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что введение в программу хореографических отделений детских школ искусств Кубани учебного предмета «Казачья народная культура» несомненно окажет на духовно-нравственное воспитание детей огромное влияние. Культурное наследие нескольких народов, слившись в одну этнокультуру, вобрав в себя самое лучшее, действительно поможет воспитать, развить ребенка и раскрыться ему как личности. Обращение к этнокультурным традициям и обычаям формирует у подрастающего поколения уважительное и бережное отношение к культурному наследию своего региона. А занятия хореографией, казачьим народным танцем помимо всего воспитают тело, ритмичность и музыкальность учащихся.

Список литературы

1. Бим Б.М. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Б.М. Бим. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
2. «Российское казачество» ежемесячный публицистический, культурно-просветительский журнал. №6, 2011.
3. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация/ Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – Р. 8–14.
4. Левина И.Р. Социальные функции музыкального искусства и образования [Текст] / И.Р.Левина // Человеческий капитал. – 2013. - №1. – С.184-188.

УДК 792.8

Ракаев Б.Р., магистрант

Н.С.Сарваров., профессор

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПЛАСТИЧЕСКАЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ АРТИСТА БАЛЕТА

Сегодня балетное искусство стало стремиться к спортивным достижениям и своему выражению, а артисты большой восторг вызывают, демонстрируя технические навыки. Тем не менее, балет (от франц. ballet, от итал. balletto, от позднелат. ballo – танцую) является видом музыкально-театрального искусства, задача которого – оказывать воздействие на внутреннее содержание человека и формирование эстетическо-интеллектуального мировоззрения личности посредством содержания хореографических образов искусства [1, С. 42]. Отсюда пластическая выразительность артистов балета является актуальной проблемой.

Исследованиями, связанными с балетным искусством, занимались Е.П. Белова, В.В. Ванслов, Г.Н. Добровольская, В.М. Красовская, Е.В. Перлина, Е.Я. Суриц, Н.Ю. Чернова Н. И. Воронина, М.С. Каган, П.М. Карп. Изучению пластической выразительности артиста балета и его пластической культуры посвящены работы К.Я. Голейзовского, Ф.В. Лопухова Г.В.Морозовой, А.Б. Немеровского.

В психологии понятие «выразительное движение» употребляется достаточно длительное время. Движения являются средствами, которые позволяют людям не вербально передавать информацию между людьми, подавать сигналы о своих чувствах, эмоциях, темпераменте и настроении человека. Выразительность движений, с точки зрения психологии, это информативная передача смысла движений и их значение.

В искусстве выразительность (или пластическая выразительность артиста) демонстрирует высокий уровень эмоциональной передачи образа аудитории. Воплотить образ посредством движений помогает физическое оснащение артиста, владение развитыми психическими качествами – воображением, мышлением, памятью и т.д.

Отсюда с точки зрения психологии и физиологии выразительность представляет собой внутреннее образование, а с точки зрения искусства, это

образование внешнее. Для того чтобы артист балета успешно передал образ, он должен обладать комплексом развитых психофизических свойств.

Пластическая выразительность артиста и целого балета выражается посредством танца, о выразительности которого говорил реформатор Ж.-Ж. Новерр в конце XVIII века. Им была выдвинута основополагающая идея о «действенном танце», в котором соединены физическая подготовленность, хореографическая техника и актерская игра. Ж.-Ж. Новерр считал, что преподаватель танцев не только должен научить своих учеников исполнять правильно «па» или танцевальный элемент, но и вкладывать в них пластическую выразительность [6, С. 196].

Важно отметить, что понятия «пластика» и «танец» являются схожими и взаимодополняющими. Пластика отвечает за согласованное, соразмерное исполнение движений и жестов, создающие гармонию; движения, жесты, внешний облик, позволяют выразить характер, настроение, эмоциональное состояние человека». Пластика дает ощущение свободы движений, позволяет совместить танцевальные и жизненные положения тела артиста. М.М. Фокин, Л.В.Якобсон пластику определяли как художественный метод в балете. А. Дункан использовала данный метод в своей исполнительской карьере.

В свою очередь, пластика танца позволяет через своеобразную атмосферу, ритм общения передать мысли, переживания не вербально, используя выразительные средства танца (движения, позиции, положение тела, мимика, жесты и т.д.). В.В. Ванслов отмечал, что зачатки пластической выразительности встречаются в повседневной жизни, когда человек жестикулирует, действует и выдает пластическую реакцию на действия других людей – особенности их темперамента, характера, чувственных переживаний, своеобразных свойств их личности [2]. Пластические движения позволяют раскрыть то, что происходит во внутреннем мире человека, образ которого передает артист. Пластическая выразительность – это качество, которому сегодня уделяют большое внимание не только артисты, но и танцоры, спортсмены, психологи, специалисты в области невербальных коммуникаций и т.д. [5].

Поэтому на наш взгляд, пластическая выразительность в хореографическом искусстве вбирает в себя такие понятия музыкальность, свободные движения при исполнении классических канонов, постановка позиций рук, положения ног, тела, демонстрация эмоциональных состояний и чувств и передача их в образы артистом балета на сцене.

Говоря о формировании и воспитании артистичной личности, в первую очередь, необходимо иметь в виду, что артист балета – это актер музыкального театра. Поэтому создаваемый им художественный образ сценического персонажа или исполняемого бессюжетного хореографического произведения представляет собой органическое слияние, синтез музыкального и танцевального текстов. В работах Р. Захарова также отчетливо видны сопоставительные аналогии между музыкой и танцем: «в танце тоже должна быть мелодия, раскрытая пластически. Танец – это

музыка для глаз. Мелодия и гармония, выражающие содержание, – обязательные свойства балета. Там, где их нет, остаются только внешне эффектные, но ничего не говорящие сердцу позы...» [4]. Гармония балета немислима без музыки.

Считаем важными в формировании пластической выразительности у артистов балета являются три методики:

Первая основана на средствах физической тренировки. Задачами такой тренировки является развитие физических качеств, совершенствование двигательных способностей, освоение техники. В основном это ОФП (общая физическая подготовка), развитие физических качеств, элементы акробатики, освоение сценических трюков. Но одной только физической тренировки недостаточно для формирования выразительности движений. Поэтому, второе условие – это пластический тренинг. Пластический тренинг направлен на изучение не конкретных движений, и даже не на физическое развитие, а на то, чтобы изучить принципы построения выразительной формы и научиться ими пользоваться. Сюда можно отнести чувство темпа и ритма движения, скульптурность позы и ракурс, движение от импульса и т.д. Как раз все то, что составляет пластический фактор, который позволяет придавать движениям целесообразность больше практической необходимости.

Вторая методика – освоение классического танца, когда происходит развитие как физического, так пластического компонентов. Происходит это потому, что искусство классического танца основано на четких формах пластической выразительности, а физическая подготовка будущих артистов балета призвана формировать физическую основу для успешного овладения этими формами.

Третья методика – актерское мастерство в балетном театре как основа развития пластического выразительного движения у артистов балета. Актерство берет начало из психологической жизни персонажа, хореография – из телесного выражения этой жизни, часто пропуская возможность психологического оправдания роли. В танце пластическая выразительность определяется не движением и не игрой а «действием», выраженным в движении.

Таким образом, пластическая выразительность трансформируется в музыкальный текст и требует от хореографа подробной расшифровки всех слагаемых музыкальной ткани. Все важнейшие средства музыкальной выразительности, органичное сочетание которых и составляет существо музыкального стиля, находят свои смысловые *alterego* в средствах хореографии. Способность трансформировать все составляющие музыкальной речи в визуальные образы художественного движения — это и есть то, что можно назвать даром пластической выразительной расшифровки музыкально-художественного текста.

Список литературы

1. Балет: энциклопедия / Гл. ред. Ю. Н. Григорович [Текст] /. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – 623 с.

2. Ванслов, В.В. В мире балета [Текст] / В.В. Ванслов. – М.: Анита Пресс, 2010. – 296 с.
3. Винкельман Е.А., Политаева Т.И. Классический танец для взрослых (body ballet) как способ улучшения качества жизни [Текст] / Е.А.Винкельман, Т.И.Политаева// Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании материалы XIII Международной научно-практической конференции. – Уфа: БГПУ, 2018. - С. 222-228.
4. Захаров Р. Записки балетмейстера [Текст] / Р. Захаров. – М.: Искусство, 1976. – 351 с.
5. Лисицкая Т.С. Хореография в гимнастике [Текст] / Т.С. Лисицкая. – М.: ФиС, 1984. – 170 с.
6. Новерр, Ж.Ж. Письма о танце [Текст] / Ж.Ж. Новерр; перевод с французского А.А. Гвоздева. – 2-е изд., испр. – СПб.: Планета музыки, 2007. – 384 с.

УДК 373.24

*Савельева С.В., студент
Музыкальный руководитель
МБДОУ детский сад №2
с.Месягутово Дуванского района РБ
Т.И.Политаева, к.п.н., доцент
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В МУЗЫКАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Вопрос гендерного воспитания в наши дни становится все более актуальным и является одной из важнейших проблем педагогики. Необходимо разрабатывать методы воспитания детей разного пола, для формирования у них основ таких качеств, как мужественность и женственность, которые необходимы им для успешного выполнения в будущем своих функций в семье. Важность гендерного воспитания обуславливается также и тем, что отечественная педагогика преимущественно ориентируется, прежде всего, на психологические и возрастные особенности ребенка. Однако, многие педагоги сегодня, понимая важность гендерного воспитания, в своей работе учитывают разницу психофизиологических особенностей и интеллектуальных способностей детей разного пола, принимают во внимание их способы восприятия, потребности и социальное поведение. Увеличилось количество научных работ, посвященных изучению половых различий в более глубоких и сложных психологических структурах, таких как Я-концепция, морально-этические установки, половая идентичность (например, работы С.И. Кудинова, В.В. Романова, Б.И. Хасана, Ю.А. Тюменевой) [1, с. 18]

В наши дни педагоги и родители стараются развивать детей в первую очередь в интеллектуальном, физическом и эстетическом направлении, не уделяя должного внимания социальному развитию ребенка. Как показывает практика, в настоящее время у детей мало свободного времени на коммуникацию, игры друг с другом, приобретение необходимого опыта общения. Отсюда возникает следующая проблема: девочки не любят брать в игру мальчиков и наоборот. Возможно, это от того, что у современных детей отсутствует четкая модель мужского и женского поведения.

Английская писательница Мэри Уолстоункрафт высказала идею о том, что «природные» склонности и особенности женщин и мужчин являются результатом воспитания. Девочки любят наряжаться и играть в куклы, мальчики же играют в другие игры — шумные и активные. Это называется «гендерной социализацией» [1, с.33].

Гендер - социально-биологическая характеристика, с помощью которой люди дают определения понятиям «мужчина» и «женщина». Гендерная роль - набор ожидаемых образцов поведения (норм) для мужчин и женщин [10].

Великий педагог В.А. Сухомлинский в книге “Родительская педагогика” говорит: «Главная школа воспитания детей – это пример мужа и жены, отца и матери». Он определяет ценность семьи как основополагающего элемента общества, которому отводится первоочередная, определяющая роль: здесь ребенок находит примеры для подражания и здесь происходит его социальное рождение.

Семья наделена огромными возможностями в формировании личности, поэтому несет большую ответственность за воспитание. Ребенок во всем старается копировать и походить на родителя своего пола. Мальчик подражает мужественности отца, а девочка – женственности матери, и делают они это без каких-либо особых поучений. Кроме того, наблюдая за родителями в повседневной жизни, дети учатся, как вести себя с людьми противоположного пола.

Гендерное воспитание – это организация условий для воспитания и развития ребёнка с учётом принадлежности к определённому полу. Наиболее важным периодом для воспитания культуры гендерных взаимоотношений детей является дошкольный возраст. Следует с раннего возраста воспитывать в мальчике мужчину и в девочке женщину. Иначе при формировании их личности почти неизбежны отклонения, и это непременно создаст для них серьезные препятствия в жизни.

Начинать гендерное воспитание необходимо с самого раннего дошкольного возраста. Особым потенциалом в этом процессе имеют занятия, связанные с музыкальной деятельностью дошкольника, поскольку музыка является особенной формой художественного отражения действительности, она способна глубоко воздействовать на чувства и волю людей, и тем самым благотворно влияет на развитие личности.

Анализ программ дошкольных образовательных учреждений России показывает, что в программно-методическом обеспечении уделяется внимание музыкальному воспитанию, однако не учитываются гендерные особенности [6, с.32-164]. Во всех программах присутствуют обучающие, воспитательные и развивающие задачи, однако ни в одной из них не учитываются гендерные особенности ребенка, разные физические показатели двигательной активности и состояние его здоровья. Принимая во внимание тот факт, что двигательная активность мальчиков и девочек отличается, необходимо разрабатывать индивидуальную траекторию музыкального развития мальчика или девочки. Данная работа не противоречит положению

о совместной деятельности детей во время музыкального занятия, но позволяет в полной мере использовать дифференцированный подход в работе.

Мы пришли к выводу, что необходимо уделить большее внимание состоянию здоровья детей и их гендерным особенностям. Музыкальному руководителю необходимо развивать музыкальные способности детей, используя свои знания и помогать воспитанникам осознавать себя представителями того пола, к какому они принадлежат. Музыкальные занятия обладают большими возможностями, чтобы подчеркнуть самые привлекательные черты детей противоположного пола: музыкально-ритмические движения, слушание музыки, пение, танцы, игра на музыкальных инструментах и музыкально-дидактические игры следует проводить с учетом гендерных различий.

Так, в музыкально-ритмических упражнениях и танцах используются специфические движения: для мальчиков - резкие, четкие, солдатские, для девочек - более плавные и спокойные (с платочками, снежинками, цветочками и т.д.).

В пении и слушании музыки неоценимую помощь для решения задач гендерного воспитания оказывает народный фольклор: потешки, дразнилки, поговорки, народные игры, часто направленные на осознание ребенком роли того или иного героя. Частушки для исполнения подбираются по определенному содержанию: для мальчиков и для девочек.

При разучивании песен и их закреплении, можно применить такой прием, как исполнение песни по куплетам. Например, девочки поют первый куплет, а мальчики – второй. В песенный репертуар старших дошкольников можно включить следующие произведения: «Из чего же, сделаны наши девчонки?» Ю.М. Чичкова, «Папа может» В.Я. Шаинского, «Мама» В.А. Гаврилина и др.

В танцевальной деятельности, особенно в парных танцах, также необходимо подчеркивать отличительные движения для девочек и для мальчиков. Мальчики разучивают движения, требующие мужской силы и ловкости (солдаты, наездники), а девочки разучивают танцы кукол, конфет, хороводы цветов.

При разучивании танцев вальс или полька, мальчики овладевают навыками ведущего партнера, у девочек делается акцент на мягкости движений, легкости и изяществе. Мальчики приобщаются к благородству, галантности, первыми приглашая девочек на танец. После танца провожают девочку на место. Так же можно подобрать танцевальные композиции только для мальчиков или только для девочек, разучивая их как сюрприз на празднике.

Подчеркнуть гендерные особенности на музыкальных занятиях помогают такие музыкальные игры, как: «Жуки и бабочки», «Роботы и звездочки», «Птички и автомобили», где роль жуков, роботов и автомобилей отводится мальчикам, а роль бабочек, звездочек и птичек - девочкам. При передаче музыкальных образов, движения у мальчиков должны быть

соответствующими - четкими и тяжелыми, а у девочек - воздушными, легкими, нежными, плавными.

В процессе такого вида музыкальной деятельности как игра на музыкальных инструментах, важно также опираться на гендерные особенности детей. Игру на барабанах логичней поручить представителю сильного пола, а партию треугольника и колокольчика лучше доверить девочкам. Если девочки и мальчики играют на одних и тех же инструментах, то хвалить и поощрять можно за разные проявления: мальчиков - за решительность, точность, а девочек за легкость исполнения.

Помимо различных видов музыкальной деятельности, процесс музыкального воспитания дошкольников включает театрализацию, которая значительно влияет на развитие у ребенка творческих способностей и образного мышления. В театрализованной деятельности дети «вживаются» в образ, обучаются новым приемам игры на музыкальных инструментах, учатся быть вежливыми и внимательными. Анализируя свою игру и исполнение других героев, дети учатся выражать свое отношение к происходящему. Дети младшего и среднего дошкольного возраста с радостью участвуют в небольших сценках, изображая повадки животных и имитируя их голоса и движения. Роли распределяются дифференцированно для мальчиков и для девочек. К примеру, мальчикам предлагаются роли Медведя, Охотника, Волка, девочкам - роли Лисички, Бабочки.

С возрастом задачи по театрализованной деятельности усложняются, дети инсценируют небольшие сказки, поэтические произведения. Очень важно приобщать родителей к подготовке спектаклей, что способствует сближению семьи с жизнью детей в детском саду. Совместные мероприятия создают обоюдный интерес к театральному виду деятельности. Таким образом, в рамках такой театрализованной деятельности у детей дошкольного возраста закладываются основы половой идентичности.

Умения, знания и навыки, приобретённые детьми в процессе гендерного воспитания на музыкальных занятиях в детском образовательном учреждении и культура взаимоотношения мальчиков и девочек, хорошо видны на праздниках и развлечениях.

Вот так, открывая чудесный мир музыки для дошкольников и развивая их музыкальные способности в разнообразных видах музыкальной деятельности, музыкальный руководитель может на основе гендерного воспитания, помогать девочкам и мальчикам осознавать себя представителями своего пола.

Список литературы

1. Дусказиева Ж.Г. Гендерная психология: Учебное пособие [Текст] / Ж.Г. Дусказиева. – Красноярск, 2010.
2. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3-7 лет [Текст] / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – М.: 2000, № 2.
3. Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания [Текст] / Е.В. Назайкинский. – М., 1980.
4. Политаева Т.И. Изучение музыкального фольклора как основа поликультурного образования в многонациональном регионе [Текст] / Т.И. Политаева // Педагогика

- и психология музыкального образования: прошлое, настоящее, будущее: Материалы IX научно-практ. конф. с международным участием. Москва, 29-30 октября 2010 г. – М.: МПГУ, 2010. - С. 135-138.
5. Салмин А.В., Политаева Т.И. Обучение детей младшего школьного возраста современной хореографии как педагогическая проблема [Текст] / А.В. Салмин, Т.И. Политаева // Образование в условиях социальных изменений: Сб. научн. ст. очной Междунар. молодежной научно-практической конференции. – Уфа: БГПУ, 2017. - С. 108-111.
 6. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений: Учебн. пособие для студ. пед. вузов и колледжей [Текст] / Под ред Т.И. Ерофеевой. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.
 7. Тарасов Г.С. Педагогика в системе музыкального образования [Текст] / Г.С. Тарасов, – М.: 1986.
 8. Уэст К., Зиммерманн Д. Создание гендера [Текст] // Основы гендерных исследований: Хрестоматия к курсу. – М, 2000.
 9. Хоф Р. Возникновение и развитие гендерных исследований [Текст] // Основы гендерных исследований: Хрестоматия к курсу. – М. 2001.
 10. Энциклопедический словарь «Слово о человеке» <http://www.slovochel.ru/index.htm>

УДК 374

*Сакаева Ю.И., магистрант
И.Р.Левина, к.п.н., доцент*

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ОСНОВЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ В ТАНЦЕВАЛЬНОМ КРУЖКЕ

Актуальность данной темы состоит в необходимости решения вопросов, связанных с развитием танцевальных способностей детей, что определяет в системе хореографического образования важную задачу – организацию танцевальных занятий для детей в рамках внеурочной деятельности. Так как для современных детей особую значимость приобретают такие качества, как: творческая активность, инициативность в движении, креативность, т.е. качества, которые развиваются и формируются на основе детского танцевального творчества. Исследователи пишут: «Современный человек обязан быть компетентным в различных сферах и иметь в своем арсенале качественное образование, накопленный опыт, умение профессионально применять знания, быть коммуникабельным для включения в общественную деятельность, а также умение постоянно повышать свой уровень посредством расширения научного кругозора, самообразования, владения информационно-компьютерными технологиями и умение работать с большими объемами информации» [3,с. 34].

Воспитание танцующего ребенка – это одна из основных задач теории и практики современной хореографии в настоящее время, что отражается в актуальных документах и нормативно-правовых актах современной образовательной системы, в частности, в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, разработанной в соответствии с Конституцией Российской Федерации, Законом Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации»,

на основе ежегодных посланий Президента России Федеральному собранию Российской Федерации, в которых ключевой идеей является всестороннее, в том числе, физическое и творческое, развитие ребенка.

Ввиду вышесказанного мы можем отметить, что для достижения этой цели полезны будут возможности внеурочной деятельности для организации танцевальной деятельности с детьми. Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО понимается образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения ООП [5, с.35]. Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе, которая позволяет реализовать требования Федерального государственного образовательного стандарта НОО [6].

Организованная система внеурочной деятельности представляет собой ту сферу, в условиях которой можно гарантировать выполнение следующих частных условий: максимальное развитие или формирование творческих способностей каждого обучающегося, обеспечение воспитания творчески свободной личности. Соответственно, целью внеурочной деятельности для развития танцевальных способностей детей являются следующие аспекты:

- создавать условия для достижения обучающимися необходимого уровня танцевального опыта и формирования соответствующей системы ценностей, создание условий для успешной танцевальной деятельности каждого ребенка в свободное от учебы время.

- создавать творческую, воспитывающую среду, обеспечивающую активизацию танцевальных интересов учащихся в свободное время, развитие физически здоровой, творчески растущей личности [5, с.87].

Соответственно, задачами внеурочной деятельности для развития танцевальных способностей обучающихся являются следующие виды деятельности:

- организация внеурочной деятельности обучающихся в рамках танцевальных коллективов;

- включение обучающихся в разностороннюю творческую деятельность;

- формирование навыков позитивного коммуникативного общения в процессе танцевальной деятельности;

- развитие навыков организации и осуществления сотрудничества с педагогами и сверстниками для решения общих проблем при организации танцевальной деятельности;

- углубление и расширение форм и методов организации танцевальной деятельности детей в свободное от учебы время [1, с. 114].

Следовательно, в процессе организации внеурочной деятельности на основе организации занятий в танцевальном кружке у младших школьников формируются различные способности, в частности творческие, когда создается обстановка сотворчества, продумывания совместного коллективного дела, радостного ожидания и переживания. Это способствует

всестороннему развитию личности, коллектива, внутриколлективных отношений.

На ступени начального общего образования танцевальная направленность внеурочной деятельности обусловлена преодолением отчуждения подрастающего поколения от общечеловеческих эстетических идеалов и духовно-нравственных ориентиров и прежде всего характеризуется культурой внутриколлективных отношений, которые организуются, в свою очередь, с учетом следующих принципов:

- уважение личности и достоинства каждого участника танцевального коллектива;

- сочетание уважения прав личности с вытекающими из них требованиями к обязанностям участника танцевального коллектива перед окружающими.

- уважение прав самых младших и самых старших членов танцевального коллектива [2, с.89].

Методами и приемами внеурочной деятельности на основе организации занятий в танцевальном кружке являются разнообразные способы проведения танцевальных занятий, которые научат детей видеть красоту окружающего мира, пробуждают в детях эстетические чувства и интерес к танцевальной деятельности, развивают творческое начало, воспитывают гибкость движения и т.д., потому что необходимым условием для формирования гармонически развитого ребенка являются не только богатство его внутренней и духовной культуры, но и соответствующее нормам физическое развитие.

Исследователями и педагогами-методистами уже давно доказано, что танцевальные занятия положительно влияют на детей любого возраста, в том числе и младшего школьного возраста. Также танцевальные занятия способствуют более быстрому развитию творческой активности детей, развивают у них чувство ритма, координацию, музыкальное восприятие и понимания танцевального материала. В систему танцевальных занятий в танцевальном кружке (внеурочная деятельность) следует включать занятия, которые также способствуют развитию музыкальных способностей и слуха, занятия, которые помогают формировать здоровый опорно-двигательный аппарат.

Таким образом, мы считаем, что ребенка с первых лет жизни просто необходимо приобщать к занятию танцами, что, в свою очередь, способствует всестороннему развитию личности ребенка, его танцевальных движений и более успешному становлению эмоционально-волевой сферы, а сам процесс занятий танцами будет приносить детям настоящую радость и способствовать успешному самовыражению ребенка.

Основная цель описанной системы танцевальных занятий в рамках внеурочной деятельности – развитие физических способностей выполнять танцевальные движения и эмоционально воспринимать танец и музыку силами звука и музыкально-ритмических движений, а именно:

- развивать музыкальность, т.е. способность ребенка воспринимать музыку, понимать ее характер, настроение, развивать эмоциональную отзывчивость на музыку;

- развивать творческий потенциал ребенка и способности к самовыражению через танцевальные движения;

- развивать двигательные качества и умения координировать свои движения;

- развивать умения ориентироваться в пространстве, обогащать двигательный опыт детей разнообразными видами движений;

- всесторонне развивать и раскрывать творческий потенциал в каждом ребенке;

- способствовать эмоционально-волевому развитию ребенка через различные виды танцевальных движений [4, с.67].

В рамках внеурочной деятельности, танцевальное занятие имеет следующую (примерную) структуру:

- танцевальное приветствие;

- разминка;

- танцевально-игровые упражнения;

- музыкально-игровые элементы танцы;

- подвижные музыкальные игры;

- итог занятия.

Мы предлагаем следующую систему танцевальных занятий для танцевального кружка [1].

Таблица 1. Система танцевальных занятий

Месяц	Содержание занятий	Танцы
Октябрь	<ol style="list-style-type: none">1. Обучение координированию движений рук и ног при выполнении движений.2. Развитие мышц ног, плечевого пояса в процессе выполнения танцевальных упражнений.3. Обучение выполнению танцевальных элементов (несколько движений).4. Разучивание элементов танца.	«Осенние листочки»
Ноябрь	<ol style="list-style-type: none">1. Развитие выразительности танцевальных жестов.2. Развитие синхронности выполнения танцевальных движений.3. Обучение преодолению двигательного автоматизма.4. Разучивание элементов танца.	«Пяточка-носочек» «Что умеют наши ножки?»
Декабрь	<ol style="list-style-type: none">1. Обучение детей простым плясовым движениям, передаче их выразительно и эмоционально.2. Обучение выполнению движений танца в соответствии со словами песни.3. Обучение детей импровизации в танцевальных движениях, составление небольших танцевальных композиций.4. Развитие фантазии, воображения в танце.	«Снежинки» «Елочки-красавицы»
Январь	<ol style="list-style-type: none">1. Передача в танцевальных движениях характера музыки.2. Развитие выразительности танцевальных движений.	«Танец с ложками»

	<ol style="list-style-type: none"> Обучение умению передавать в движениях ускорение и замедление темпа музыки. Обучение запоминанию и соблюдению несложных последовательных плясовых движений, развитие умения двигаться в парах. 	
Февраль	<ol style="list-style-type: none"> Побуждение к выразительной передаче характерных особенностей персонажей, которые выражены в музыкальных образах. Развитие плавности рук. Привитие детям навыков маховых движений. Обучение выполнению танцевальных движений. 	Танец «Медвежата» (по аналогии можно заменить на имитацию других животных).
Март	<ol style="list-style-type: none"> Обучению выразительному танцу с предметами (кукла, лента, цветы). Воспитание умения самостоятельно действовать в танцевальной импровизации. Обучение танцевальным элементам. Тренировочное занятия перед праздником. 	Танец «Нежные цветочки». Танец «Весенние лучики».
Апрель	<ol style="list-style-type: none"> Развитие воображения, умения самостоятельно создавать музыкально-двигательный образ. Обучение детей переходу от одного вида движений к другим движениям в соответствии с музыкой. Обучение танцевальным новым элементам. Тренировочное занятия перед выступлением. 	Танец с элементами народного танца на тему «Во поле березка стояла...». «Танец с цветами»
Май	<ol style="list-style-type: none"> Совершенствование танцевальных движений. Обучение передаче в движениях игривого, веселого, задорного характера музыки. Обучение самостоятельному использованию знакомых танцевальных движений. Тренировочное занятия перед выступлением. 	«Марш с флажками». Эстрадный танец.

Представленное планирование занятий танцевального кружка в рамках внеурочной деятельности содержит разнообразные задания, упражнения, новые тематические танцы, соответствующие временам года, календарным событиям и т.д. Представленная система занятий позволит развивать у детей на занятиях танцевального кружка способности ребенка воспринимать музыку, понимать ее настроение, будет способствовать развитию творческого потенциала ребенка и способности к самовыражению через танцевальные движения; положительно повлияет на развитие двигательных качеств и умений координировать свои движения; поспособствует эмоционально-ому развитию ребенка через выполнение различных видов танцевальных движений.

Литература

1. Бочкарева, Н.И. Развитие творческих способностей детей на уроках ритмики и хореографии: учебно-методическое пособие [Текст] / Н.И. Бочкарева. – М.: Инфа-М, 2014. – 290 с.

2. Горшкова, Е.В. От жеста к танцу. Методика и конспекты занятий по развитию у детей творчества в танце [Текст] / Е.В. Горшкова. – М.: Издательство знаю «Гном и Д», 2015. – 120с.

3. Левина, И.Р., Политаева, Т.И., Юланова, Д.М. Проектирование образовательной и социальной среды вуза как условие нововедения //Преподаватель XXI века, 2017. -№4, часть 2. –с.34-41.

4. Портнов, Г.Г. Ну-ка, дети, встаньте в круг! Танцы народов мира: Пособие для преподавателей ритмики и хореографии, музыкальных руководителей детских дошкольных учреждений [Текст] / Г.Г. Портнов. – М.: Композитор – Санкт-Петербург, 2008. – 110 с.

5. Степанов, П.В. Воспитание и внеурочная деятельность в стандарте начального общего образования [Текст] / П.В. Степанов, И.В. Степанова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2011. – 432 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] /Режим доступа: <http://www.firo.ru/>

УДК 378.14

*Сухарева О.С.,
Воспитатель первой категории,
МАДОУ Детский сад №320
Приволжского района
г. Казань*

СПЕЦИФИКА МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Современные дети дошкольного возраста – совершенно другие дети, нежели дети начала XXI века. Современные дети отличаются огромным творческим потенциалом, развитой визуализацией и умением решать многие проблемы одновременно. Для осуществления своего предназначения им необходимо получить такое образование, которое позволит не просто существовать, но и изменять проблемное пространство их времени.

Большое значение в процессе воспитания подрастающего поколения приобретают игры с использованием музыки - искусства, занимающего особое место в художественном воспитании, а также системе формирования гармонично развитого человека.

Палитра музыки богата, язык ее гибок и многообразен. Особенно ярко воспевают она вселенную гармонию природы.

Постоянное общение человека с музыкой пробуждает в человеке острую наблюдательность к голосам и звучаниям природы, прививает умение и потребность ассоциировать различные явления окружающего мира.

Возникновение в сознании человека естественных ассоциаций музыки с жизнью, а также другими жанрами искусства убеждает нас в огромных возможностях музыкального воспитания, - постижению образного мира прекрасного. Обладание таким ключом – это важная предпосылка формирования действительно прекрасного во всех отношениях человека.

Особенно сильное влияние музыка оказывает на подрастающее поколение. Данный вид искусства особенно близок и понятен детям.

По мнению педагогов А.Г.Гогоберидзе и В.А.Деркунской данное явление можно объяснить следующими особенностями. Во-первых, музыка предстает как искусство самовыражения. Человек от природы обладает голосом и моторно-ритмическим чувством. Ребенок же предстает как своего рода «готовый музыкальный инструмент, открытый для передачи мелодий и ритмов жизни в музыке» [1, с.9].

Во-вторых, музыка является уникальным средством человеческого общения. С этой точки зрения, «с помощью музыки ребенок не просто имеет возможность рассказать о себе, своем внутреннем мире, но и может быть понят другим человеком» [1, с. 9].

В-третьих, по мнению педагогов, разнообразие музыки предопределяет ее органичное включение в любое событие жизни ребенка.

В-четвертых, «музыка – это сам ребенок» [1, с.9]. С этой позиции, музыка вмещает в себя весь мир ребенка, становится языком его души.

Безусловно, с самого раннего возраста ребенок откликается на музыку разного характера, может увлеченно принимать участие в пении, танцах, элементарном музицировании. Он напевает мотив известной песни, копирует все увиденное и услышанное. При этом мы полагаем, что чем раньше родители и педагоги «увидят» в ребенке эти музыкальные проявления, тем успешнее будет его музыкальное развитие.

Музыкальная деятельность ребенка гораздо сложнее, чем взрослого человека, поскольку взрослый человек в данном процессе предстает либо как слушатель, либо исполнитель, либо как композитор. Музыкальная деятельность ребенка является синкретичной изначально. Он не только может быть участником всех видов музыкальной деятельности, но и зачастую осуществляет их одновременно. К примеру, ребенок может слушать музыку, одновременно создавать двигательную импровизацию, напевать мелодию и дополнять ее новой фразой.

Иногда ребенок, затрудняясь выразить свое эмоциональное состояние в словах, просит включить запись музыки, которая сможет рассказать о том, что он чувствует. Другими словами, эмоциональные проявления ребенка выражаются в его интересе к музыке, ее предпочтении другим видам деятельности.

Вступая в мир социальных контактов, ребенок начинает строить собственную систему отношений с другими людьми. Музыка становится, с во-первых, увлекательной игрой, поскольку любой вид музыкальной деятельности (пение, слушание музыки) для ребенка является игрой. Во-вторых, музыка становится источником обогащения опыта эмоциональных отношений и переживаний, что позволяет строить социальные отношения в игре и общении. В-третьих, музыка является содержательной основой игр, когда сюжеты и ролевые отношения в детских играх отражают содержание музыкальных произведений.

Воздействие музыкального сопровождения игры на ребенка ученые рассматривали в трех аспектах [2, с. 96].

С точки зрения физиологического аспекта, музыка положительно влияет на различные системы человека. Взаимосвязь музыки и ритмических движений - танцевальных, физических упражнений, - повышает общий жизненный тонус, регулирует деятельность сердечно-сосудистой, дыхательной, опорно-двигательной систем, вырабатывает произвольность психических функций.

С позиции психологического аспекта, музыка, воздействуя на эмоциональную сферу ребенка, осуществляет коррекцию познавательных, психических, коммуникативных отклонений.

Так, эмоционально окрашивая игровые действия, музыка способствует проявлению волевых усилий. Ребенок сосредотачивается на многообразии выразительных интонаций, ритмических рисунков мелодии. Понимание музыкального задания вызывает у него быстроту реакции на звуковое раздражение, способствует формированию музыкальных и двигательных навыков, активации чувств, воображения, мышления.

Педагогический аспект утверждает: через общение с музыкальным искусством у ребенка формируется способность эмоционально и эстетически воспринимать окружающий мир и приобретать социальный опыт для творческой деятельности.

В игровых действиях, связанных с музыкой, дети овладевают различными знаниями. Они осваивают разнообразные средства музыкальной и художественной выразительности, свойственные музыке и речи. К ним относятся мелодия, интонация, ритм, тембр, динамика, темп, звуковысотность. Это дает возможность учителю музыки или музыкальному работнику индивидуально воздействовать на детей с разными особенностями развития.

К примеру, медлительные дети нуждаются в стимулирующей, активной, жизнерадостной, приподнятой музыке, которая бы повышала возбуждение в коре головного мозга и активизировала бы общий жизненный тонус. Для этого необходимо использовать музыкальные сочинения подвижного, быстрого темпа. Гиперактивные дети успокаиваются музыкой медленного и умеренного темпа. Такие музыкальные произведения снижают возбужденное состояние головного мозга. Дистоническим детям, у которых в течение дня происходит резкая смена эмоционального состояния, необходима стабилизирующая музыка спокойного характера с метрическими акцентами, повторяющимися через равные интервалы, и с одинаковым уровнем динамики.

Кроме того, музыка способствует установлению контакта между детьми и взрослыми, между сверстниками при проведении игры. Создавая предпосылки для дальнейшего педагогического воздействия, музыка обращает слуховое внимание детей на выполнение игровых ситуаций и правил. Желание, эмоциональные порывы, чувство радости, оживление, жизнерадостное настроение оживляет ребенка и сопутствует ему в каждой игре.

Список литературы

1. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие [Текст] / А.Г.Гогоберидзе, В.А.Деркунская. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 656 с.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б.Эльконин. – 2-е изд. – М.: Гумант. центр ВЛАДОС, 1999.- С. 3-10.

УДК 378.14

*Таразова К., студент
И.Р.Левина, к.п.н., доцент*

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА В ДЕТСКОМ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Важность и перспективность хореографического искусства в качестве средства формирования эстетического вкуса состоит в том, что оно часто демонстрирует те стороны окружающей действительности, которые человек увидеть не способен, не обладая развитым эстетическим вкусом. Танцевальное искусство в наше время является одной из самых популярных и распространенных форм эстетического воспитания, именно поэтому есть необходимость внедрять и использовать различные формы и методы эстетического воспитания детей в рамках детского хореографического коллектива. Дети, занимаясь хореографией, развивают собственный хореографический вкус через изучение движений, через музыкальные композиции, которые выбираются для танца, через изучение правил и принципов ведения здорового образа жизни и т.д.

Бывший консультант Королевского балета Англии, доктор Селия Спарджер, автор книги «Анатомия и балет», считает, что «хореография является крайне эффективным средством воспитания для осанки, красивого и дисциплинированного движения, для сосредоточенности и быстрой мозговой реакции, чтобы ее изучение ограничивать только для немногих избранных» [3, с. 126]. Поэтому уроки хореографии и занятия в составе хореографических коллективов в школах становятся обязательными. Хореографические занятия развивают и воспитывают не только художественные навыки исполнения танцев разных жанров, но и автоматизацию у детей норм и привычек поведения в соответствии с постигаемыми законами красоты.

Но освоение танца как такового связано с многократными, целенаправленными и методичными повторениями. Имеется в виду работа над техническими элементами и заучивание рисунка танца. В связи с этим активизируются эстетические готовности детей. Интенсивность эстетического восприятия детей на танцевальных занятиях достаточно велика, так как детям приходится заучивать танцевальные движения, учиться запоминать и воспринимать музыкальные произведения, под которые исполняется танец. Ребенок, научившись делать над собой усилие, включая в танцевальную деятельность эстетическую готовность, волю, внимание, чтобы тот или иной танцевальный навык освоить в максимальной степени.

Другим направлением развития эстетического вкуса детей, занимающихся в танцевальном хореографическом коллективе, является постановочная работа, где уже изученные движения соединяются в прекрасный рисунок танца. Постановочная работа может делиться на две, три, и более частей в зависимости от продолжительности танца. На отработку каждой из частей отводится. Дети должны учиться запомнить рисунок танца и его движения на уровне мышечной памяти рук и ног, прочувствовать всю его красоту и очарование, ведь ни один танец не будет гармонично выглядеть без развитой эстетической культуры исполнителей [1, с. 68].

На протяжении всего изучения постановки танца дети могут предложить и объяснить педагогу свое видение и восприятие танцевальных движений, что особенно приветствуется в хореографии, так как это приводит развитию воображения и фантазии.

Конечным результатом танцевальной деятельности детей являются выступления детского коллектива на концертах, фестивалях, конкурсах, на благотворительных вечерах, которые проходить могут в рамках детского творчества, на городском уровне, на международном уровне. На данном этапе дети отрабатывают умение держать себя на сцене, отрабатывается культура поведения, дети учатся уважительно общаться со зрителем, усваивают нормы и правила танцевального этикета.

Дети учатся преподносить себя и свой танцевальный номер, раскрывать идею танца и хореографический замысел постановщика. Учатся сравнивать себя с участниками других коллективов. После выступления дети просматривают свои же выступления: оценивают свои успехи (движения, уровень артистизма), анализируют реакцию зрителя на выступление и т.д., что развивает самооценку танцовщиков, учит их признавать ошибки и работать над ними, развивает их эстетический вкус, что, в конечном счете, приводит к росту мастерства при исполнении танцевального репертуара [2, с. 80].

Таким образом, мы можем заявить, что именно творческая личность танцора является важнейшей целью как всего процесса обучения хореографии, так и развития эстетических готовности детей. Без развития способности танцовщиков к эстетическому творчеству невозможно разрешить важнейшую задачу гармоничного и всестороннего развития личности ребенка.

Кроме того, очевидно, что каждый педагог с помощью эстетического воспитания готовит детей к творческой, преобразовательной деятельности. Педагог-хореограф формирует, развивает и укрепляет у детей потребности в общении с искусством, понимании его языка, любовь и эстетический вкус к нему. Эстетическая работа в танцевальном хореографическом коллективе – это сложный, многогранный процесс, связанный с реализацией обширной программы художественно-исполнительских и организационно-педагогических мер.

Своеобразие воспитательной работы в хореографическом танцевальном коллективе обусловлена органичным сочетанием художественно-эстетических, социальных и общепедагогических,

культурных моментов в ее проведении и обеспечении. Усилия педагога-хореографа должны быть направлены на формирование у юных исполнителей эстетического мировоззрения, на воспитание высокой нравственной культуры, на эстетическое и художественное развитие. Подобные задачи решаются с вовлечением юных исполнителей в художественно-исполнительскую деятельность, с помощью организации учебно-творческой работы. Соответственно, первый уровень воспитания ребенка в хореографическом коллективе – это обучение и образование его как исполнителя. Второй уровень воспитания – это формирование ребенка как личности индивидуума, развитие в нем социальных, нравственно-эстетических качеств, общей культуры поведения.

Таким образом, занятия хореографией предусматривают не только овладение двигательными навыками, но и художественно-сценической деятельностью, что предполагает общение со зрителем, с партнерами. Также танцовщикам важно владеть приемами передачи художественного, эстетического образа. Значит, в курс изучения хореографии следует включать сопутствующие хореографии предметы, а именно: эстетика, этика, физиология, гигиена, программное содержание которых ориентировано на практическую помощь юным исполнителям при подготовке к сценической деятельности, так как без развитого эстетического вкуса участники танцевального коллектива не смогут в полной мере реализовать свои творческие идеи в рамках хореографической постановки.

Список литературы

1. Вагина, В.А. Эстетическое воспитание младших школьников [Текст] / В.А. Вагина // Народное образование Якутии. –1995. – № 4. – с.67-69.
2. Зозуля, Е.В. Хореография как средство эстетического воспитания младших школьников[Текст] / Е.В. Зозуля // Педагогический журнал. 2014. – №1-2. – с.79-80.
3. Спарджер С. Телосложение и балет [Текст] / С. Спарджер. – Лондон, 1958. – 329 с.
4. Янаева, Н.Н. Хореография: учебник для начальной школы [Текст] / Н.Н.Янаева. – М.: Релиз, 2004. – 340 с.
5. Левина И.Р. Нигматзянова Л. Роль хореографического искусства в развитии личности ребенка/[Текст] / И.Р.Левина, Л.Нигматзянова // Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: Материалы XII Международной научно-практической конференции. 2017. – Том 3. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2018 (Уфа). – с.270-272.

УДК 373.878

*Тухватуллина А.Р., магистрант,
Левина И.Р., к.п.н., доцент*

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ РЕБЕНКА НА ОСНОВЕ ЗАНЯТИЙ ХОРЕОГРАФИЕЙ

Творчество в области хореографии нуждается в постоянном поиске новых технологий, методов работы и т.д., так как именно стремление к изменениям и инновациям позволяет совершенствовать свое

профессиональное мастерство, активно и целенаправленно расширять свой кругозор. Все это позволяет иметь педагогу-хореографу широту различных точек зрения, смотреть на вещи и ситуации с разных сторон и понимать суть процесса, что очень необходимо в хореографии. Развитие образного мышления является неотъемлемой составляющей в процессе обучения хореографии. При этом ребенку раскрываются такие понятия как «хореографический образ, образное движение, образный прием которые являются основой образного мышления человека.

Образное мышление в первую очередь развивается на основе творческого кругозора человека и его поведенческих реакций, которые впитывают в себя культуру поведения, образы природы, животных, различных эмоциональных состояний человека и события судьбы. Именно развитый кругозор может дать человеку основу для развития его образного мышления, а также заставить глубоко и креативно мыслить. И.Р.Левина пишет, что «такие педагоги в условиях заданного образовательного стандарта и отведённого на обучение времени смогут сформировать у детей мотивацию и способность к самообразованию, самоорганизации, самоконтролю, то есть развивать творческую готовность к продолжению образования в условиях неопределённости и к саморазвитию в непрерывно меняющейся социальной среде» [1, с.33].

Искусство хореографии требует разносторонности и развитости личности, многообразия ассоциативности и образности мышления. Расширить кругозор можно путешествуя для познания культуры народов и разнообразия природы, посещения театров, просмотр спектаклей как балетных, так и драматических, посещения музеев, просмотр документальных так и художественных фильмов. Кругозор – это все то, что мы знаем, умеем, понимаем, все то, что умеем делать и реализовывать, что наполняет нашу жизнь и делает ее насыщенной и разнообразной, что позволяет мыслить образным мышлением.

Евгений Лодатко в своей статье «Образное мышление в дискурсивном измерении» дает точное понятие, каким образом присваивается мышление и что такое образное мышление: «Не будет преувеличением считать, что мышление в обучении «привязывается» (в определенном смысле) к предмету учебной дисциплины в зависимости от ее содержания, его структурно-логической организации, методов и средств оперирования единицами знаний. Иначе говоря, есть смысл считать, что учебная дисциплина служит основой, на которой формируется определенный уникальный стиль мышления субъекта, способного к мыслительной деятельности» [3].

Конкретно-образное мышление, иногда называемое художественным, считается характерным не только для детей, но и для писателей, художников и людей других творческих профессий, среди которых наиболее часто встречаются личности с ярко выраженным художественным мышлением, которые отвлеченные мысли и обобщения воплощают в конкретные образы. Образные характеристики, предлагаемые ими в своих произведениях, открывают, как правило, непривычные презентационные ракурсы и

отдельные стороны содержания, что причисляет то или иное произведение к категории признанных образцов искусства.

Очевидно, при обучении, развитие конкретно-образного мышления происходит в процессе учебного исследования художественных произведений, изучения исторического материала о том или ином произведении, то есть мысленного оперирования информацией в ракурсе ее восприятия.

Танец – это движения тела, каждое движение несет свой смысл, свою историю. Можно протянуть руку к дружбе, а можно протянуть руку к обману, и именно художественное и образное мышление способствует раскрытию чувств созданной роли. Одно движение может быть исполнено совершенно по-разному, с разным посылом и чувством, для этого необходимо понимать эмоциональное содержание движений, оттенки, краски и различные нюансы. И это способен воплотить в хореографии танцовщик или танцовщица наполненная содержанием души и тела данного образа и хореографического искусства. Необходимо, чтобы каждое движение стало говорящим, насыщенным, проинтонировано с точной эмоциональной окраской.

Все образы и движения воплощаются через умения мыслить, и через знания хореографических движений, то есть необходимо знать коды, чтобы это реализовать и станцевать на сцене, и все это воплощается через мышление. Именно в данном случае и работает образное и хореографическое мышление. Для воплощения образных характеристик необходимо оперировать инструментами образного мышления, а для этого надо получить знания в этой области и постоянно их расширять.

Рассмотрим роли Одетты и Одилии в балете П.И.Чайковского «Лебединое озеро».

Отрывок из поэмы Елены Вагнер «Лебединое озеро», прекрасная и чувственно описала автор:

«...Подплыли птицы к берегу поближе,
И скрылись у часовни в камышах.
Очнувшись, Зигфрид поспешил туда же,
Но что он видит: сон или явь?»

В глазах виденье, озаренное волшебным светом:

Навстречу вышла дева дивной красоты
Венец на голове усыпан звезд букетом.
Одежда белоснежна, но глаза грустны...

...Всевышний создал диву, дивной чистоты,
Чтобы свет во тьму земную привнести.
В ее руках все расцветает нежным цветом,
К ней подступаются лишь с чистым трепетом.

Она живет согласно, высшей Божьей воли,

Венец творенья, являя в творчество земное
Она пронизана волшебным светом,
В словах изысканных поэтами воспета...

С сияющих высот свет проникает в мир
Гармонию несет космический эфир
Свет льется через деву, землю освещая.
Гармонию неся, для подвигов земного рая...»

Лебеди очень красивые, грациозные и сильные птицы. Они выбирают себе пару одну и на всю жизнь. Принимая образ Одетты через это художественное произведение, то здесь чувствуется теплота души, светлости, хоть она и заточении, все же несмотря ни на что, сохраняет светлость в своей чистой душе.

Елена Вагнер в литературном произведении «Лебединое озеро» описывает Одиллию:

«...И впрямь, Одиллия, стройна, прелестна,
Строга в своей непобедимой красоте,
Без украшений, в черном, руки белоснежны,
Глаза средь локонов на правильном лице.

Блистая, как луна, красою совершенной,
Она затмила всех девиц красою неземной,
И приглашали кавалеры к танцу...осторожно
Ей комплименты сыпали наперебой.

Застыл на месте Зигфрид потрясенный,
Он не сводил с Одиллии счастливых глаз:
«Одетта! – думал принц влюбленный,
Но почему же именем чужим звалась?»

Да, колдовство губительно для человека...
А сердце шепчет: в красоте Одиллии – подвох,
Но разум принца околдован чародейкой–
«Одетта!» Натиск разума... И Дух иссох!

....

Чудесна красота в высоких чувствах,
По праву жизнью наслаждается, поет,
Не дремлет Демон, одарил ее искусством
Соблазна. Так в разуме она приют найдет.

Одиллия сверкнула темными очами,
В них загорелся огонечек злой,

Красавица залилась лживыми речами:

«Да, я Одетта! Ну, иди же, Принц, не стой!»...»

Одиллия в образе черного лебедя обольщает принца Зигфрида, и ей это удается, Зигфрид был почти уже в отчаяние, и тут появляется Одиллия. В этом произведении очень ярко, эмоционально описываются образы Одетты и Одиллии.

Как чисто и проникновенно описывает Лев Николаевич Толстой в своем великом произведении «Война и мир» первый бал Наташи Ростовской, ее волнение, детскость и трепетность, чистую красоту и на этом балу она впервые танцует с Андреем Болконским. Классические произведения ничем нельзя заменить, это на века уже запечатленные во всем времени бытия всей мировой художественной литературы. Читая классику, словно попадаешь в мир героев, и прочувствуешь каждую мысль и состояние образов. Кинематографы экранизировали роман Л.Н.Толстого «Война и мир» в разные времена и разные люди, и они все попали точь в точь как написал Л.Н.Толстой первый бал Наташи. Хореография на первом балу Наташи исполнена в танце вальса очень изящно и правдоподобно, благодаря Льву Николаевичу, его кропотливо написанным романом, что передали очень правдоподобно кинематографы всех времен и стран.

Таким образом, для полной передачи актерского мастерства в танце, необходимо понимание образов, которые ребенок воплощает через свою эмоциональность и пластичность тела в движениях танца. Дети как правило, понимают все прочитанное, услышанное, увиденное через призму своих образов, через призму своего образного мышления. В связи с этим, необходимо постоянно учиться, совершенствоваться в своей деятельности и в своей жизни, чтобы жизнь озарялась яркими красками и светлыми эмоциями.

Список литературы

1.Левина И.Р. Концепт профессионального музыкального сознания как методологическая платформа модели развития социального интеллекта педагога-музыканта [Текст] / И.Р.Левина// Вестник кафедры Юнеско. – 2018. - №3, – с. 31-48.

2.Богатырева А. В. Мышление и его развитие [электронный ресурс]/ А. В. Богатырева // Вопросы дошкольной педагогики. — 2018. — № 2 (12). — С. 57-59. — URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/87/3145/>

3.Лодатко Е. Образное мышление в дискурсивном измерении [электронный ресурс]/ Е.Лодатко// Научно-культурологический журнал, №20 [218] <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2808&level1=main&level2=articles>

УДК 793.3

Фроловская И.В., студент

Г.З. Дайнова, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ СКОВАННОСТИ В КОЛЛЕКТИВЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На сегодняшний день проблема общения людей приобретает все большую остроту по той причине, что социальные сети заменяют собой

живое общение, в результате чего теряются связи между людьми. Представители разных поколений испытывают значительные сложности в организации общения между собой, особенно если такое общение происходит в коллективе: одной из причин указанных сложностей является скованность сторон общения, боязнь вызвать негативное отношение собеседников, их иронию или неприятие в свой адрес. Данная ситуация не только снижает социальную активность людей, но и не дает им самореализоваться, всесторонне развиваться, в то время как общество нуждается в людях открытых и раскрепощенных, в людях, которые не думают о том, какого мнения будут о них окружающие люди, а смело идут к своей цели.

В современной системе образования также проблема скованности детей отмечается как достаточно актуальная, при этом, педагоги считают, что решить указанную проблему можно в процессе совместной творческой деятельности детей. В частности, занятия хореографией позволяют детям взаимодействовать во время танца, реализуя свой творческий потенциал, совместно создавая танцевальную композицию и получая признание зрителей, что рождает положительные эмоции у участников хореографического коллектива от общения между собой.

Применение творческого подхода в преодолении скованности детей нашло отражение в научной психолого - педагогической литературе [2]. И.С. Кон предлагал корректировать чрезмерную скованность детей средствами театрализованной деятельности [6]. Б.Н. Бондаренко считала, что в качестве преодоления скованности детей целесообразно использовать приемы элементарного музицирования [3]. В. И. Андреев, А. Я. Наин определяли, что достаточно эффективно позволит снизить уровень скованности детей коллективное творческое дело, основанное на совместной изобразительной деятельности или прикладном труде [1, с. 7]. Соответственно, и педагоги, и психологи отмечали эффективность организации работы по преодолению скованности детей в процессе совместной творческой деятельности. Однако, необходимо отметить, что в литературе отсутствует мнение о том, что одним из видов рассматриваемой творческой деятельности могут стать занятия по хореографии: на наш взгляд, именно эта деятельность даст педагогу возможность организовать активное взаимодействие с детьми для того, чтобы они преодолели свою скованность и смогли всесторонне проявить свое творческое начало. Именно это определяет новизну настоящего исследования.

Как уже было отмечено, скованность сегодня выступает основной проблемой, не позволяющей организовать всестороннее и полноценное общение детей в коллективе. Скованность, в качестве самостоятельного свойства личности, достаточно мало изучена в психолого - педагогической литературе. Как считает Е.И. Гаспарова, «скованность является свойством личности, которое характеризует отсутствие свободы общения, наличие внутренней «связанности» поведения, по причине которой индивид не может в полной мере осуществлять реализацию собственного наследственного и

личностного потенциала [5].

Л.С. Выготский считал, что скованность выступает свойством личности, возникающем у человека, который постоянно испытывает трудности в тех или иных ситуациях межличностного неформального общения [4]. Скованность имеет тесную связь со стыдом. Стыд – это эмоция, возникающая в ситуациях, продуцирующих наступление социальной тревожности, и имеющая ряд многообразных характерных проявлений. С точки зрения психологии стыд может вызывать ситуация, фокусирующая внимание на некотором аспекте «я», который выступает как «несоответствующий». Любым переживанием, создающим у человека чувство неуместного самораскрытия, может быть вызван стыд. И.С. Кон считает скованность «акцентуированным самосознанием, повышенной озабоченностью индивида собственной «самостью» и тем, как она воспринимается другими» [6].

Несмотря на то, что скованность толкуется рядом авторов по-разному, могут быть выделены общие моменты понимания ее природы. Так, скованность напрямую связана с такими процессами, как самосознание и самоуважение, с эмоциональным переживанием скованности и возникновением трудностей в процессе общения. Как мы считаем, скованность можно рассматривать в качестве свойства личности, формирующегося при наличии определенных условий воспитания. Оно характеризуется тем, что у ребенка отсутствует свобода общения и наличествует внутренняя скованности.

Исследователями Е.И. Гаспаровой, Т.А. Репиной, Т.О. Смолевой, выделен ряд предпосылок появления скованности:

- биологическая (наличие слабости нервной системы, генетической предрасположенности, задержки физического развития, отклонения от нормы, хронической болезни);

- социально - обусловленная (родители испытывают неприязнь к детям, в семье отсутствует отец, семья признана неблагополучной и пр.) [5, с. 8].

Основные внешние поведенческие признаки скованного ребенка следующие:

- отсутствие желания вступать в контакт с посторонними людьми;
- избегание зрительного контакта;
- нежелание начинать и поддерживать беседу;
- отсутствие желания задавать вопросы и отвечать на них.

Скованный ребенок не умеет и не решается вступить в контакты с людьми, которых мало знает или не знает совсем. Он теряется, когда к нему обращаются взрослые (исключение могут составлять близкие родственники), а разговаривает и общается такой ребенок избирательно, только по своему выбору.

В рамках настоящего исследования мы поставили цель определить, возможно ли преодолеть скованность в коллективе детей младшего школьного возраста, используя совместную творческую деятельность.

Эмпирическое исследование проводилось на базе 2 А класса гимназии No 1. Всего в эксперименте приняли участие 20 детей.

На первом этапе эксперимента нами использовался ряд методик:

- 1) измерение уровня свободного общения с применением наблюдения;
- 2) методика «Лесенка»;
- 3) методика «Какой я?».

По каждой из методик дети должны были набрать определенное количество баллов (от 1 до 3), в соответствии с которыми, на основе суммарного балла, они были распределены по трем уровням проявления скованности.

1 уровень (низкий) (1-3 балла) – ребенок свободно общается в коллективе, свободно идет на контакт как со сверстниками, так и со взрослыми, в том числе незнакомыми. Уровень самооценки у детей достаточно высок, себя они позиционируют в центре коллектива. 2 уровень (средний) (4-6 баллов) – ребенок испытывает трудности при общении в коллективе, на контакт со сверстниками и взрослыми, особенно незнакомыми идет не всегда. Такие дети имеют средний уровень самооценки, позиционируют себя на границе коллектива. 3 уровень (высокий) (7-9 баллов) – ребенок практически не идет на контакт со сверстниками в коллективе, с незнакомыми взрослыми общаться отказывается. Уровень самооценки низкий, себя позиционирует за пределами коллектива.

По данным проведенных методик удалось определить следующее: из 20 участников эксперимента только 3 ребенка имеют низкий уровень скованности, они набрали от 1 до 2 баллов каждый всего. 4 ребенка имеют высокий уровень скованности: каждый из них набрал максимальное количество баллов – 9. 13 детей имеют средний уровень скованности: они набрали от 4 до 6 баллов. При этом, необходимо сказать, что большинство детей, у которых был выявлен средний или высокий уровень скованности, отличались такими особенностями, как скованность движений и позы, тихий голос, боязнь отвечать у доски, дрожь и покраснение лица, опущенный вниз взгляд. При размещении себя на лесенке дети обычно использовали с 1 по 3 ступени, что свидетельствует об их достаточно низкой самооценке. Указанные данные также были подтверждены результатами проведения методики «Какой я?»: в среднем, дети набрали высокое количество баллов, подтверждающих высокий уровень скованности.

Для снижения скованности детей в коллективе нами было предложено использовать занятия по хореографии. Цикл из 5 занятий был посвящен постановке танца к 8 марта. Реализация цели данного эксперимента – преодоления скованности детей в коллективе – была возможна при соблюдении ряда условий:

- организация мотивации детей перед началом занятий (планировалась постановка коллективного танца для мам к 8 марта);
- в танце участвуют все участники эксперимента без исключения;
- танец предполагал частичный тактильный контакт исполнителей;

- педагогу необходимо было контролировать процесс выполнения танцевальных упражнений всеми детьми.

Всем учащимся на первом занятии было разъяснено, что планируется постановка танца для мам, которые посетят утренник, посвященный 8 марта. Каждой маме хочется, чтобы ее ребенок принимал участие в поздравлении, и поэтому, чтобы мама не обиделась, нужно обязательно разучить танцевальные движения и показать их своей маме вместе с другими детьми. Кроме того, по окончании танца каждый ребенок дарил своей маме цветы, и нельзя было, чтобы кто-то из мам остался без цветов в такой праздник.

Поставленный танец предполагал участие детей парами, поэтому также необходимым было участие всех 20 человек. Если кто-то из детей отказывался, то педагог объяснял ему, что его одноклассник останется без пары и не сможет показать своей маме, как он подготовился к поздравлению.

В процессе танца дети должны были держаться за руки не только в парах, но и при исполнении определенных танцевальных фигур становиться в круг, беря за руку соседей справа и слева. При этом, рисунок танца не предполагал, что партнерами ребенка будут только определенные дети, партнеры в танце могли меняться. Это позволяло организовать тактильный контакт большинства детей друг с другом.

В процессе организации работы педагог внимательно следил за тем, как дети выполняли танцевальные упражнения, и если у кого-то что-то не получалось, он разъяснял рисунок танца, показывал, как правильно выполнить упражнение и пр.

Танец был показан мамам учащихся на утреннике. Все 20 учащихся приняли участие в выступлении. По отзывам детей, несмотря на то, что большинство из них с неохотой принимало участие в репетициях танца, выступали они с удовольствием и в будущем обязательно бы приняли участие в таком мероприятии.

На третьем этапе эксперимента детям также были даны задания по методикам, которые использовались на первом его этапе. По результатам проведения заданий можно заключить следующее: из 20 детей 18 человек показали низкий уровень скованности в коллективе (он и набрали по 1-2 балла). Дети активно участвовали в коллективном общении, принимали участие в беседах со сверстниками и взрослыми; изобразили себя на самой высокой ступени лестницы, а также набрали максимальное количество баллов по методике «Какой я?», что свидетельствует о достаточно высокой самооценке. Только два ребенка показали средний уровень скованности и набрали по 4 балла, но при этом, необходимо сказать, что данное количество баллов для второго уровня является минимальным. Соответственно, можно заключить, что использование предлагаемых методов снижения уровня скованности у детей в коллективной творческой деятельности средствами хореографии достаточно эффективно, так как это позволило детям в процессе взаимодействия друг с другом преодолеть свои страхи и стать полноценными членами коллектива, свободно высказывающими свое мнение и получающими радость от общения.

Таким образом, скованность в коллективе лишает ребенка, а потом – и взрослого возможности реализовать себя, показать свои творческие возможности и даже может привести к психологическому срыву за счет роста внутренней неудовлетворенности. Коллективная творческая деятельность, в частности, занятия по хореографии, позволяет ее участникам скорректировать свои взаимоотношения в творческом процессе и в будущем открыто и свободно общаться как со знакомыми, так и с незнакомыми людьми, не испытывая страха быть непонятым, униженным или осмеянным.

Список литературы

1. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – С.124.
2. Березина Т.А. Игра как средство коррекции поведения дошкольника [Текст] / Т.А.Березина // Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. - Спб.: Детство - Пресс, 2007.
3. Бондаренко Б.Н. Развитие творческих способностей детей школьного возраста [Текст] / Б.Н.Бондаренко // Начальная школа. - 2006. - № 5. - С. 16-22.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. очерк: кн. Для учителя. — 3-е изд. [Текст] / Выготский Л. С. — М.: «Просвещение», 2011. — 124 с.
5. Гаспарова Е. Застенчивый ребенок [Текст] / Е.Гаспарова // Дошкольное воспитание. - 1989. -№ 3. - С. 71-78.
6. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание [Текст] / И.С.Кон. - М.: Политиздат, 1984. - 335 с.
7. Наин, А. Я. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект [Текст] / А. Я. Наин, Ф. Н. Ключев. – Челябинск: Изд - во ин - та разв. Проф. обр., 2008. -264 с.
8. Репина Т.А., Смолена Т.О. Неуверенный ребенок [Текст] / Т.А.Репина, Т.О.Смолена // Начальная школа. - 1988. - № 3.- С. 21-24.

УДК 378.14

Хахимов Р.Р., студент

И.Р.Левина, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Музыкальное искусство как вид творческой деятельности во все времена имело популярность и значимость в тонкой эмоциональной сфере человеческой жизни. Исследователи подтверждают, что музыка терапевтически влияет на человека, снимая его психоэмоциональное напряжение, благотворно воздействуя на функции кровообращения и дыхания, на работу мозга и общую умственную работоспособность. Кроме этого учеными доказано, что музыка оказывает воздействие на частоту пульса, кровяное давление, а также через стимулирования проявления эмоции, воздействует на физическое состояние человека.

Одним из таких продуктивных нововведений является внедрение информационных технологий в музыкальное образование. Сегодня, электронно-цифровой инструмент – синтезатор охотно применяется в системе дополнительного образования. И с каждым годом, в связи с усовершенствованием инструментария и профессионализма педагогов в

данной области, возможности и потенциал развития творческих способностей на данном инструменте возрастает.

В настоящее время образовательные учреждения всего мира получили доступ к информационным ресурсам. Поэтому обучение и воспитание подрастающего поколения стало строиться на использовании компьютерной техники, а компьютерные технологии получили широкое распространение в различных областях музыкальной деятельности.

Применение компьютерных технологий в области музыкального образования оправдано тем, что они позволяют совмещать работу с визуальной, текстовой и аудиальной информацией. Разработка программ для музыкального образования по времени совпала с поиском сфер приложения компьютерных технологий в образовательных процессах.

Наука доказывает, что творческий потенциал, творческие возможности заложены и существуют в каждом ребенке, что творчество – естественная, природная функция мозга. Но развитие творческого стиля мышления происходит только в творческой деятельности. Именно благодаря ей учащийся развивается, приобретает специальный опыт, раскрывает свои природные дарования и способности, удовлетворяет интересы и потребности. Поэтому учителю музыки просто необходимо создать все условия на уроках музыки для творческого развития, используя для этого новые музыкально-компьютерные технологии. Конечно, это не предполагает полного отхода от традиционных форм и методов, используемых на уроках музыки ранее. Музыкально-компьютерные технологии призваны облегчить и усовершенствовать творческую музыкальную деятельность учителя музыки, а также обогатить те наработки в музыкальной педагогике, которые были накоплены ранее.

В музыкальных классах, где проводятся уроки музыки, существует необходимость в установлении мультимедийного проектора либо интерактивной доски. Данные технологии позволяют музыкальный процесс уроков обогатить яркими и интересными событиями по музыкальному искусству (история музеев, театров и балетов, биография композиторов и дирижеров и другие), и демонстрируемый музыкальный материал будет усваиваться учащимся глубже.

При подготовке к уроку особое внимание необходимо уделять развитию у детей интереса к урокам и их мотивации. Каждый ребенок умеет уже начальную базу владению компьютером, и проявляет желание работать в нем.

Для того чтобы добиться наибольшей эффективности урока, я использую именно такую технологию обучения, которые позволят ученикам интересом и желанием, и самое главное пользой обучаться на уроках музыки.

Использование различных секвенсоров позволит учащимся грамотно подобрать и использовать музыкальную композицию.

Учащиеся будут обучаться в данной программе редактированию файла это;-обрезка, -вставка файла, что позволит создать композицию из различных

музыкальных файлов. Данное направление так же позволит создавать саундтреки к различным видеофрагментам или клипам.

Таким образом, использование компьютерных программ на уроках музыки позволит учащимся достичь цели и решить задачи, и сделать музыку такой, какой им нравится.

Таким образом, использование современных обучающих мультимедийных технологий требует использования в школах современных технических средств обучения, которые позволяют: обогатить педагогический, технологический инструментарий учителей.

Список литературы

1. Левина И.Р. Концепт профессионального музыкального сознания как методологическая платформа модели развития социального интеллекта педагога-музыканта [Текст] / И.Р.Левина // Вестник кафедры Юнеско. – 2018. - №3, с. 31-48.

УДК 141

А.Д.Хасанишин, к.иск., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «УГИИ им.З.Исмагилова»

КАНТОВСКАЯ ИДЕЯ ПРОСВЕЩЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФРАНЦУЗСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1789 Г.: ХАЙДЕГГЕР И ИСТОРИЯ СВЕТА

«каждое существо обладает в горнем мире своей *Фраварти* (устар. *Фраваши* – башк. *Фэрештэр* – А.Х.), исполняющей по отношению к нему роль ангела-хранителя. Более того: все небесные сущности, ангелы и архангелы, не исключая самого Ормазда тоже имеют своих *Фраварти*. Они – световые сизигии... Ормазд открывает своему пророку Заратуштре, что без поддержки и подмоги со стороны *Фраварти* ему не удалось бы защитить свое световое творение от натиска противотворения Аримана» Анри Корбен. Световой человек в иранском суфизме. [13, с.50]

«Интуитивное познание – это озарение (illumination) ума, благодаря которому он видит в божественном свете вещи, кои Бог пожелал ему открыть путем непосредственного воздействия этого божественного света на наше разумение, рассматриваемое в данном случае не как нечто действующее, но лишь как восприимчивый божественных излучений».

Из писем Декарта. Весна 1648 г. [8, с.561]

«Но существует тип секуляризации, уходящий гораздо глубже. Он переносит созданные ранее даже не формы, а “характеры” соответствующих сфер на новые профанные изобразительные содержания... (Так прилагаются) черты микеланджеловского идеала человека... к рабочему XIX века, возвышая его таким образом до нового титана.

Так в импрессионизме секуляризируется качество Небесного Света. Подобный интенсивный тип обмирщения адского образа воздействует глубже всего».

«“Что есть Просвещение?” – на этот вопрос, который почти так же важен, как и вопрос: “Что есть истина?” – пожалуй, все же надо дать ответ прежде, чем начинать просвещать! И все же я нигде не находил на него ответа» [31, с. 57]. Эти слова Иоганна Генриха Цольнера (Зольнера), настоятеля лютеранского храма Святого Николая, опубликованные в *Berlinermonat* («Берлинском ежемесячнике») почти два с половиной века назад, в 1784 г. – стали важнейшим свидетельством симптоматики своего времени. Идея Просвещения (*Aufklärung, Enlightenment*), сконфигурировала всю последующую эпоху (включая время Модерна и Постмодерна, в котором мы живём сейчас). Вопрос Цольнера привёл к неожиданным последствиям, сформировав идеологию Немецкого Просвещения, результаты которой вплоть до настоящего времени стали определяющими для мысли европейского Модерна. Что главное – они впервые поставили вопрос о «требовании Человека оправдать своё существование» именно в качестве *познающего субъекта*, способного к критической саморефлексии, к дальнейшей трансформации и динамике субъектности, *суверенности* («самостийности») личности. Среди откликов на слова Цольнера получили известность только два, принадлежащие ведущим мыслителям того времени – Моисею Мендельсону (малоизвестное ныне рассуждение «К вопросу: что значит просвещать?») и эссе Иммануила Канта «Ответ на вопрос: Что такое просвещение?». Последнее получило всемирную известность и стало «апогеем философского определения Просвещения (*einer der Gipfelfrage philosophischer Aufklärungsbestimmung*) вплоть до наших дней» [31, с.63]. Спустя два века, в 1984 г. к кантовскому рассуждению обращается крупнейший мыслитель конца XX в. (пожалуй – последний великий философ Запада), «властитель дум» современности Мишель Фуко¹.

Понимание Человека как познающего субъекта, *лично ответственного* за то, что с ним происходит (очень протестантская идея) это первый момент немецкого Просвещения: «*Просвещение – это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине*» [курсив автора – А.Х., 33, с.5]². По мысли Канта, Просвещение – это тот

¹ Не имея возможности здесь подробно говорить о Фуко, напомним о его рефлексии относительно «шантажа Просвещения» – о проявлении (до того скрытых, завуалированных) особого рода властных стратегий, «вышедших на свет», спровоцированных им. «Великое упование на Разум» не оправдалось – напротив, порождённые новыми механизмами господства властные отношения ещё более ухудшили состояние как общества в целом, так и единичного, частного человека.

² Кант не стесняется в выражениях, сравнивая тех, кто не желает принять личную ответственность за себя самого, с «домашним скотом» (*Hausvieh*), называя их «покорными существами» (*ruhigen Geschöpfe*), которых их «опекуны» (надзиратели, *Oberaufsichten*) сознательно оглупили (*dumm gemacht haben*).

счастливый «час Истории» (пока ещё прежней Истории Человечества), когда оно, ещё будучи вынужденным находиться под наблюдением собственных хозяев-«опекунов» было призвано сделать рывок вперёд и, отказавшись от привычного для себя «ребяческого, оглуплённого состояния», прорваться к новому для себя («совершеннолетнему») состоянию. На этом предыдущая История Человечества должна будет закончиться. Начнётся совершенно новый «эон», αἰών – новая эпоха, Новая История. Кантовская идея Будущего придаёт новое измерение, новую «оптическую настройку», направленную на современную ему эпоху. Просвещение отныне показывает Настоящее как то, что требуется преодолеть (причём по возможности быстро) – преодолеть как некий потенциально завершаемый этап, который Человечество обязательно должно пройти, чтобы наконец выйти из состояния несовершеннолетия и стать «взрослым», «полноценным».

Если согласно первому постулату немецкого Просвещения на человека как познающего субъекта отныне наложена *личная* ответственность за то, что с ним происходит, то второй императив немецкого Просвещения – этический – требует максимы внимания и ответственности от (пока ещё «несовершеннолетнего» человека) в процессе достижения им «просвещённого» – уже совершеннолетнего состояния. Для индивида важно сохранять дистанцию по отношению к обществу и власти, добиваясь выстраивания транспарентности («прозрачности среды») ради общего блага. Особенно это необходимо во времена, когда идёт слом традиционных ценностей народа – как, скажем, в вышеупомянутую эпоху конца XVIII в., когда, по словам пастора Цольнера, «распушенность столь сильно распространяется, когда об отвратительных пороках говорят с улыбкой» и когда «почти никакой обычай нашего Отечества уже не в состоянии выдержать натиск французского шутовства (französischen Alfanzereien)» [цит по: 31, с.57].

Что тогда есть Просвещение без соответствующего, развивающегося параллельно росту знания о мире и самом себе – что есть оно без нравственного преобразования личности Человека? Оно есть ничто иное, как *власть титанов*. Поразительно, что за несколько лет до кровавой вакханалии, устроенной якобинцами и террора (в который выродилось французское Просвещение), за несколько десятилетий до захвата Наполеоном немецких земель, *Кант провиденчески, заранее отвергает* идею Революции как технического, «решенческого» момента, связанного с изменением принципов власти и правления – *настаивая, напротив, на требовании «революции в (самом) образе мышления» (Revolution der Denkungsart)!* Французская революция «повсеместно воспринималась как атака, направленная на глубочайшие духовные силы человечества. Но обсуждение этого во всех науках ощущалось как задача немецкой культуры» [24, с.24]. Именно великим системам немецкого идеализма Фихте, Гегеля и Шеллинга

предстояло концептуализировать наследие французской революции, в итоге показав бессмысленность и бесперспективность любой насильственной смены власти, которая не требует бы глубокого *опережающего преобразования человеческого мышления* (Revolution der Denkungsart), которое должно быть целью любого изменения общества и государства.

Результатом захватнических войн, развязанных якобинцами и охвативших всю Европу стал отказ от выполнения требований Канта к Человечеству: оно так и не смогло повзрослеть... Напротив, власть захватила тирания большинства. Französischen Alfanzereien, о котором с таким возмущением писал пастор Цольнер лишь усугубилось³. Но Гёте и Шиллер встали во главе духовного сопротивления немецкой нации якобинским богоборцам. Шиллер с самого начала «предвидел, что революционная Франция ещё породит таких современных чудовищ (подобных Валленштейну – А.Х.)» [15, с.344-345]⁴. Позднее, полностью разочаровавшись во Французской революции, отвергнув и её, и любые *будущие* революции – он смог воспользоваться её отрицательным опытом, сформулировав странный, загадочный вопрос: *Найдёт ли ещё поздний разум раннюю свободу? Ранняя свобода* «означает при ближайшем рассмотрении силу воли и силу веры» [15, с.334]. Шиллер и Гёте отрефлексовали опыт французской революции и смогли передать следующим поколениям понимание того, что Прогресс (и революция, как его часть), выведя массы на арену Истории (воспользовавшись человеческими массами как «сырьём, мобилизационным резервом») – лишают людей личностной и гражданской свободы. Именно поэтому *Поздний Разум* ещё не смог её застать: свобода, актуализировавшаяся во Франции выродилась в произвол и террор толпы, и Шиллер глубокомысленно отвечает на кантовский вопрос о «несовершеннолетнем человечестве»: *«человеческий род ещё не вышел из-под*

³ В страшных погромах сентября 1792 г. только в Париже, без суда «от рук парижской черни погибло около двух тысяч человек. В числе жертв значилось огромное количество священнослужителей... Бесчисленные расправы были совершены в охваченных восстанием провинциях. (Шиллер был глубоко потрясён этим и писал в «Письмах герцогу фон Августенбургскому» – А.Х.) «“*Это ведь были не свободные люди, угнетаемые государством, нет, это были всего лишь дикие звери, которых оно держало на безопасном поводке*”» [курсив автора – А.Х., Цит. по: 15, с.366]. Республиканец до того, Шиллер, после долгих колебаний, принимает сторону конституционной монархии, «выступая против произвола и господства черни под прикрытием демократии. Действия, предпринятые Конвентом стали для Шиллера проявлением *тирании большинства*» [курсив мой – А.Х., 15, с.368].

⁴ Хотя 26 августа 1792 г. Национальное Собрание Парижа присвоило ему звание Гражданина Французской Республики (Citoyen français), сам документ был вручён Шиллеру только 1 марта 1798 г. В документе «имелись подписи Дантона и всех тех, кто уже давно закончил свою жизнь на гильотине» [15, с.366]. Это стало ещё одним свидетельством того, что Революция пожирает самых верных своих сынов (как пишет Рюдигер Сафрански, Гёте направил Шиллеру знаменательные слова: «“С получением декрета о гражданстве я могу поздравить Вас лишь потому, что, будучи посланным из царства мёртвых, он всё же застал Вас среди живых”» [Цит. по: 15, с.366]).

опеки власти («старой» средневековой власти сословий или уже «новой», моментально сложившейся власти демагогов, агитаторов и главарей революции – А.Х.) ... *он ещё не созрел для гражданской свободы, в которой пока отсутствует так много человеческого»* [курсив автора – А.Х., 15, с.334]. Гёте и Шиллер так смогли сформировать свой ответ на кантовский императив (хотя бы *для единицы, для элиты Человечества*): состояние гражданской свободы достигается не только «пассивной способностью идти за разумом», но и *силой характера* единичного Исторического Человека, *Человека-Героя* (который, в этом волевом акте «разрывает» ту ситуацию, в которую он исторически погружён – и в этом достигает качества полного совершеннолетия – хотя бы только для себя самого!).

Человечество не только не смогло отказаться от своих «опекунов» (надзирателей, *Oberaufsichten*) но и само в XX в. попало под власть «водящих» (*fürer*) и «Отцов народов». Наша время ещё раз подтвердило вневременный характер кантовского требования: до тех пор, пока Настоящее не будет преодолено, пока прежняя история, прежний «эон», *αιών* не закончится – «несовершеннолетнее», так и не повзрослевшее Человечество так и будет кружить в западне, в замкнутом круге. Так и не преодоленное Настоящее (которое лишь претендует быть «Историческим временем», но не является им) отныне получает наименование *Современности* – времени Модерна / Постмодерна⁵.

Модерн, сформированный идеями Просвещения, несёт, безусловно, архетипическую *идею света* (прояснения, выведения «на свет» Разума)⁶. Само слово «Просвещение» имеет в своём немецком *Aufklärung*, английском *Enlightenment*, французском *Illumination* такое глубинное понимание света как субстанции, которая делает ясным, открытым, прозрачным всё. Но не только *всё* делает открытым для человека – но и самого человека, соответственно, делает «своеоткрытым» всему. Одновременная открытость «для человека» и «человека для» есть сущность Модерна как, одновременно:

- и слава Запада (позволившая ему вырваться вперёд в цивилизационной гонке и распространить свой властный, именно *просвещенческий дискурс* на весь мир) –

⁵ Появление вновь на рубеже XIX-XX вв. *понятия* Модерна симптоматично: как указывает Ю.Хабермас, «слово “modernus” впервые было употреблено в конце V века для отграничения только что официально признанной христианской современности от римско-языческого прошлого. Содержание меняется, но “modernitas” всякий раз выражает сознание эпох, соотносящих себя с прошлым и древностью и понимающих себя как результат перехода от “старого” к “новому”». (Согласно Хабермасу, современное это то, что – А.Х.) «спонтанно способствует объективному выражению спонтанно обновляющейся актуальности духа времени» [16, с.178].

⁶ Тема света безгранична и мы, будучи ограниченными тесными рамками статьи, остановимся только на узловых точках новоевропейской истории света – истории его осмысления, достигшей пика в Средневековье, идущей далее к оптике Декарта и теории Просвещения, осмысленной Хайдеггером.

- и его проклятие, саморазоблачившее через целостные системы Высокого Модерна германского национал-социализма и сталинистского большевистского, космополитического социализма тираническую жажду всевластия смысла – разоблачившее саму сущность смысла как деспотию, неспособную к учёту иной точки зрения, кроме своей собственной и показавшее сущность смысла как эгологическую, неспособную к познанию *Иного* Логоса⁷.

А это значит, что новоевропейское *понятие* света («ясности, открытости» разума внешней реальности) внутренне противоречиво. Это связано с тем, что свет (licht, light, lumine) даёт не только ясность, прозрачность (klar), но и отбрасывает *тьень* – ту искусственную, «наведённую» тень, которая так обволакивает свет, что сама становится *тьмой света* (затемняющей, вуалирующей, скрывающей Истину).

Первым на изменившуюся проблематику, на радикальное преобразование *идеи* света обратил своё внимание Мартин Хайдеггер. Для описания и осмысления этой весьма непростой тематики он использовал целый комплекс понятий (включая специально созданные, до того не существовавшие в немецком языке слова и группы слов). В контексте данной статьи важным является то, что, с нашей точки зрения – Хайдеггер смог преобразовать весьма влиятельную (до открытий Ньютона, Гюйгенса, Кеплера и др.) средневековую *метафизику света*⁸, создав её аналог, открытый для осмысления, рефлексирования нашей эпохи.

Параллельно с западной метафизикой света, расцвет которой происходит в Высоком Средневековье – синхронно ей в иранском суфизме развивается *диалектическое* учение «о световом человеке». Борьба и противостояние света и тьмы в познании, внутренняя противоречивость:

Света знания и Тьмы незнания

Света *профанного* и *сакральной* (священной) Тьмы

Света рационального (в котором душа спит) и божественной Ночи сверхсознания

⁷ Хайдеггер часто говорит о «человеко-хищническом», орудующем, подручном (Zuhandene) характере Модерна.

⁸ Под «Метафизикой света» (лат. *Metaphysica lusic*, нем. *Lichtmetaphysik*) понимается некая традиционно сложившаяся *общность* представлений о свете, актуализированная на большом историческом протяжении (от IV в. до н.э. до сер. XVI в. н.э.). «Свет» понимается как некий архетипический первофеномен Истины, одновременно и являющийся ею – и позволяющий узреть её, отличить от «неистинного». В трудах Августина, Эриугены, аббата Сюжера, Бонавентуры, Гроссетеста, Витело, Пеккама и др. было разработано учение о свете как посреднике между духовным и телесным мирами – как представление об иерархии света (низшем тварным *чувственным*, высшем творным *интеллигибельным* и высшем нетварным вечным, *божественным*). Без разработанного учения о свете и *scientia perspectivae* (оптической «науки перспективы») не смогла бы возникнуть наука Раннего Нового Времени (Галилей, Кеплер, Ньютон), основанная на представлении о параллелизме «света познания» (как некоего единства изучающего строя мышления) – и у-стройства Мироздания, зиждящегося на Свете Божественной полноты, трансцендентальном «строе» Бытия.

Света сознания и Тьмы подсознательного и бессознательного – эта борьба, разворачивающаяся в душе борящегося – транзистентна аналогичным процессам, идущим во внешнем мире-Космосе. Борьба некоего «сонма праведных» с Князем Мира сего (идущая вот уже тысячелетия) руководима, безусловно, некими высшими силами: как пишет А.Корбен, «вздыбившись от Земли до Неба, перед нами предстает смысл истории совсем другого рода: истории духовного, незримого человечества, чьи скитальческие земные циклы соотносятся с «небесными событиями», а не с эволюционной фатальностью сменяющих друг друга поколений. Это тайная история тех, кто, сумев выжить после потопов, стремящихся поглотить и удушить всякую духовность, раз за разом восходят во вселенные, к которым их ведут все те же Незримые силы» [13, с.28]. В «Рассказе о чужбине Запада» шейха Сухраварди⁹ задан категорический императив, обращённый к каждому человеку – разыскать и заново открыть скрытую, «запечатанную» восприятиями стереотипов внешнего мира *свою собственную, уникальную и единственную Совершенную Природу как светового вожакого*, «”открывающего” духовной личности ее трансцендентное измерение, побуждая переступить порог» [курсив мой – А.Х., 13, с.41]. «Восток-первоисток направляет нас вертикально вверх, к полюсу как порогу инобытия, где в божественной ночи сияет внутренний, то есть эзотерический свет, тогда как восток географический, «буквальный», символизирует *дневной свет* экзотерического сознания, который противопоставляет себя этой божественной Ночи Невыразимого» [13, с.69].

Единичный человек только через воление, через явленную и неотступную силу характера становится *Историческим* (а значит – совершеннолетним) Человеком. Неким мистическим образом, как учат суфийские наставники, каждый единичный человек должен совершить свою собственную «хиджру» – совершить *Исход* (подобный Исходу древних иудеев из Египта – страны идолопоклонников, места магических сил и высоких технологий, недоступных другим народам). Израиль уходит из Египта, покидая страну высокой цивилизации и развитой техники, предпочтя

⁹ Его содержание таково: юноша (дитя Востока) отправляется в изгнание на Запад (в Египет), где располагается некий «город притеснителей». Он «закован ими в цепи и брошен в колодезь, откуда может украдкой выбираться лишь по ночам. ... И, наконец, он получает принесенное уходом послание от родителей, из дальнего далёка, в котором ему предлагается без промедления пуститься в обратный путь. Эта весть, подобно вспышке молнии, пробуждает его от беспомощности и он начинает странствие в поисках того Востока, что не значится на наших картах, космического норда (Севера – А.Х.), чтобы уподобиться иранским Мудрецам, хранителям “восточной теософии”, которые получили свою мудрость от “жителей” иного, не-географического Востока. Возвращение на Восток равнозначно восхождению на гору *Каф*, космическую (или психокосмическую) вершину, гору с изумрудными городами, небесный полюс, мистический Синай, изумрудную скалу. ... это Восток, мистическая Земля Хуркальи, *Terra lucida* (Земля Света – А.Х.), расположенная на небесном севере. Там и происходит встреча странника с тем, кто его породил (...), – с Совершенной Природой, с личным Ангелом, открывающим ему мистическую иерархию предшественников на пути к сверхчувственным высотам» [13, с.43-44].

изгнание в пустыне Бытия дальнейшему бессмысленному *вне-историческому существованию* в «городе притеснителей», где властвует колдовство и разнузданные демонические силы: и в результате этой авантюры «восхождение выпрастывает светового человека из мрака, обрушивая колодец, где он пребывал в заточении. ... тем временем «города притеснителей» пожирает бездна» [курсив автора – А.Х., 13, с.70].

История света, очень важная дисциплина для понимания европейского Средневековья и Возрождения, завершается в трудах Леонардо да Винчи. Его «Универсальная наука» описывает уже вполне новоевропейский *Глаз Художника* (в данном случае трактовка функции «художника» уже вполне барочная: теперь это механик, инженер, преобразователь – тот, кто на своём земном немудрёном уровне является «со-делателем», «со-зидателем», раскрывающим тайны природы, как это, равным образом, делает и тот, кто поручает ему это с небес – т.е. Б-г – Архитектор Вселенной): «Вся чудесная гамма универсальной науки Леонардо собрана в главах, посвящённых *анатомии вселенной*, где препарируется и переводится в рисунки и схемы устройство её механизма. Здесь посредством изобретения и переустройства, в соперничестве с природой, но через подчинение её своей необходимости и своим принципам, рождаются машины. ... Глаз художника, который должен охватить не видимость, но реальность, должен проникать на дно тёмной пещеры и видеть во всех её устройствах и функциях *машину мироздания* – прилив и отлив крови в живых существах, воды в реках и морях большого тела Земли. Глаз живописца должен проникать вглубь, сквозь все силы, что движут Вселенной. Потом рука великого анатома должна всё зарисовать, а затем, соревнуясь с природой, *воссоздать в виде машин*» [курсив мой – А.Х., 4, с.252-253]. Леонардо, величайший инженер-механик, какого знало человечество – ещё разделял ту мудрость, что «техника должна знать своё место», что технологии – лишь *необходимое зло*, лишь несносное «преддверие» – только «предуготовление, введение» к той возможности сконцентрированно выразить, «с-артикулировать» в едином жесте-нарративе *абсолютную метафизику света*, которая готова вырваться из каждого его полотна или фрески, породить тот сноп света, бьющий из глубины каждой из них... Исследование *машинерии природы* это всего лишь техника – это несамостоятельный, не самоценный, но лишь предварительный, вводный этап для Художника и этот этап должен всегда и каждый раз обязательно заканчиваться победой над природой именно как эстетическим, точнее – эстетизирующе-преодолевающим и перебарывающим грубую Силу Земли художественным актом-свершением: «*в действительности вся физика Леонардо – это лишь введение к тому, что составляет метафизический момент его трудов*: (это) те немногие живописные произведения, в которых его видение обобщается не посредством инструментов и машин, являющихся составными частями реальности, но посредством самой реальности во всей его совокупности и совершенстве... Именно поэтому рисунки Леонардо, его эскизы и наброски столь многочисленны, а живописных работ совсем немного, так как Леонардо знает, что последнее слово всегда одно, что в

человеческом лице или в пейзаже может быть сконцентрировано всё» [курсив мой – А.Х., 4, с.253].

Если же этого нет, если не возникает эстетизированное преодоление теллурической спеси – если необоримой надменной Силе Земли и её хозяйке – Машине Природы не противопоставлен аристократический и меритократический *акт эмфазы* – световой жизни Духа (то есть реальность как то, что одновременно уже существует, ещё не существую: просвечивает, ещё не светя в полную силу), – то тогда жизнь попадает под власть *демонизма техники*. От ограничивающих оков Духа освобождается некий «даймониум» техники, некий её «гений» (лат. *genius*) – плодovitый творящий дух, таящийся в самой сути технического. Теперь новое явление – Наука Нового Времени занимает «человекоизмерительную» (антропометрическую) оптическую позицию. Но получив такой инструмент как наука (которая ещё более укрепила свою силу за счёт тончайшей дифференциации сфер деятельности, на которую направлена оптика каждой из наук) – человек, «вооружённый» антропометрической позицией становится неспособен отныне создавать крупные сферы абстрактного воображения, существующие в динамике. Последние поэтому вынужденно «выдавливаются» во всё более структурированные, *узкоспециализированные* («профессиональные») сферы философии, искусства, религии, заставляя сконцентрироваться на функциональном, управляющее-управляемом и предсказуем – *на Сущем*.

Единичный, *частный* человек становится невольно беспомощным, неспособным ни на что повлиять свидетелем того, как разворачивается (казалось бы, якобы *для блага всех людей*) необоримая мощь антропометрической оптической позиции, которая рассматривает Природу и Мир людей через *линзу* унифицированных результативных, функционально однозначных законов: если мир существует в антропометрической оптической позиции как картина, то картина мира отныне это, по словам Хайдеггера, «конструкт опредмечивающего представления (*das Gebild des vorstellenden Herstellens* – здесь обыгрывается близость слов *Bild* – картина, *Gebild* – конструкт – А.Х.)»: «человек борется здесь за позицию такого сущего, которое всему сущему задаёт меру и предписывает норму. Поскольку эта позиция обеспечивается, структурируется и выражается как мировоззрение, новоевропейское отношение к сущему при своём решительном развёртывании превращается в размежевание мировоззрений ... Ради этой борьбы мировоззрений и ради этой борьбы человек вводит в действие неограниченную мощь всеобщего расчёта, планирования и организации» [курсив мой – А.Х., 32, с.94]. *Weltbild als Gebild* – «мир как конструкт опредмечивающего представления, как артикулированная карта заранее «изготовленной, предуготованной» модели извлечения ресурса, *мир как практический результат заранее выполненного макета добычи полезного сырья* – это «проектировочная зарисовка» – разоблачённый и осуждённый Мартином Хайдеггером мир Высокого Модерна, «схваченный» в остановленном статичном «*Vom!*». Это отныне место, где нет больше места для фантазии и воображения, для движения – *нет пространства для жизни*

света («место без места»). Мир Модерна это плоскостный, темпорально беспомощный мир чёрно-белого антагонизма, где в исторической европейской войне «рисунка и колорита» [2, с.318] в изобразительном монументальном псевдоискусстве нацизма и сталинизма цвет деградирует до базовых отношений семиотики плаката (только красный, чёрный, белый колоры) – а вся иная хроматика угнетается. Мир репрезентирован как такое место-*фильтр*, которое пропускает только эти «базовые» цвета и является ареной вечной нескончаемой войны¹⁰.

Преобразованное Хайдеггером средневековое учение метафизики света представляет собой:

- *понятийный* комплекс, сформированный вокруг термина *Umsicht* (в разных переводах трактуемого как «осмотрительность, предусмотрительность, осторожность, благоразумие» – но также и как «усмотрение») и напрямую связанный с термином *Sorge* (забота). Фактически, *Umsicht* формирует *взгляд* (восприятие) – озабоченный, наполненный проблематичностью, тревожно вглядывающийся в будущее взгляд человека Модерна¹¹;

- *концептуальный* комплекс, сформированный вокруг понятия *Licht* («свет») и напрямую связанный с понятием Истины – ἀλήθεια (как «непотаянности, несокрытости»).

В важнейшем труде раннего периода («Бытие и Время», 1927 г.) Хайдеггер описывает *Dasein* – «тут-бытие, присутствие» Модерна, в которое *вброшен* человек современности. Процесс познания, через который Человек всецело координирован с внешним миром, связан с действием как «базовой структурой присутствия», а познание также связано с действием: обращению (то есть действительному восприятию вещи с многосложностью отсылок «для-того-чтобы», «прилаживанию») «всегда соответствует то или иное усмотрение (*Umsicht*)» [14, с.220]. У такого, «употребляющее-орудущего» (по словам Хайдеггера) обращения, есть свой собственный способ смотреть – способ, связанный с *подручным* (*Zuhandene*) – способом, коим некая вещь моего обыденного быта играет «определённую роль в ритуале моей повседневности» [14, с.220]¹². «Способ смотреть», усмотрение всегда имеет в себе *предструктуру* «пред-понимающего», «заранее озабоченного» смысла¹³.

¹⁰ Войны: за «арийскую идею», за *Blut und Boden* («Кровь и Почву») – или большевистская космополитическая «за освобождение мирового рабочего класса».

¹¹ Часто объединяется в словосочетание *umsichtigen Besorgen* («пред»-усмотрительная, «пред»-восхищающая забота) [34, с.11].

¹² Позже он, напротив, охарактеризует необходимую для индивида позицию «отрешённости от вещей» как *Gelassenheit* (освобождённость, свобода от вещей как частей «мира, озабоченного техникой»).

¹³ Так (в процедуре *наброска*, *Entwurf*) свершается *диахрония* смысла, структурированная «предвзятием (*Vorhabe*), предусмотрением (*Vorsicht*) и предпрещением (*Vorgriff*)» [26, с.297]. *Синхрония* смысла обеспечена заботой (*Sorge*) как условием единства экзистенциальных структур; она, по словам А.Чернякова, «играет по отношению к системе экзистенциалов ту же роль, что трансцендентальное единство апперцепции по отношению к системе категорий в «Критике

Как было указано выше – без разработанного средневеково-возрожденческого учения о свете и *scientia perspectivae* (оптической «науки перспективы») не смогла бы возникнуть наука Раннего Нового Времени. Представление о некой *транспарентной общности*: «света познания» (единства строя мышления) – и полноты, целостности Света Божественного, обеспечивающего познаваемость у-стройства Мироздания – развиваются в трудах Декарта в рамках концепции *естественного света* (*lumen naturale*, *lumière naturelle*). Уже в одном из своих ранних трудов («Правила для руководства ума», 1629 г.) он обозначает приоритет естественного света (интеллектуальной интуиции) в факте корректного понимания, восприятия внешнего мира, указывая, что «если кто-либо всерьез хочет исследовать истину вещей, он не должен выбирать какую-то отдельную науку: ведь все они связаны между собой и друг от друга зависимы; но пусть он думает только о приумножении *естественного света* (*lumière naturelle* – А.Х.) разума, не для того, чтобы разрешить то или иное школьное затруднение, но для того, чтобы в любых случаях жизни разум (*intellectus*) предписывал воле, что следует избрать» [курсив мой – А.Х., 9, с.79]. По самому названию следующих работ Декарта «Мир, или трактат о свете» (*Le Monde ou Traité de la Lumière*, 1633) и «Разыскание истины посредством естественного света» (*La Recherche de la Vérité par la lumière naturelle*, 1641)¹⁴ видно, какую основополагающую роль он предписывает этому явлению. Он указывает на возможности постигать вещи «с помощью некоего присущего нам света» [9, 94], говорит о «свете ума» [9, с.109, с.124], в «Разысканиях...» Декарт продолжает воспевать разум, благодаря которому, могут быть выведены точные и законные умозаключения о реальности – выведены «без логических правил, без твердых формул аргументации, с помощью одного лишь света разума и здравого смысла, который бывает гораздо меньше подвержен ошибкам, когда он действует сам по себе» [11 с.172]. Именно в «Мире...» Декарт, далее развивая идею света, приводит следующее важное замечание, «привязывающее» познание к визуальному опыту, к перцепции Спектатора (Наблюдателя): «надо различать ощущение света, т. е. *идею, появившуюся в нашем воображении при посредстве глаз*, и *то, что имеется в предметах, производящих в нас эти чувства*, т.е. то, что имеется в пламени или в Солнце

чистого разума» (Канта – А.Х.) [26, с.296]. Так *Umsicht* (как «пред»-усматривающий озабоченный взгляд»), всегда готовый к процедуре наброска, *Entwurf* – осуществляет трансцендентальное единство синтеза (апперцепция-аппрегензия Канта), поскольку Кант «акцентирует внимание на том, что субъект вносит в опыт именно (трансцендентальную. — А. Х.) форму» [23, с.14].

¹⁴ Само полное название этого трактата демонстрирует весь рационалистский пафос раннего периода его философской рефлексии («Разыскание истины посредством естественного света, который сам по себе, не прибегая к содействию религии или философии, определяет мнения, кои должен иметь добропорядочный человек относительно всех предметов, могущих занимать его мысли, и проникает в тайны самых любопытных наук»).

и называется светом» [курсив мой – А.Х., 7, с.180]. С этими идеями Декарта на важное место в новоевропейском мышлении выходят концепции:

- *прозрачности* (корректности) видимого – и
- *связи* (когезии), связывающих (в данном случае) «свет в предметах ... и ... свет в наших глазах» [7, с.181].

Как пишет А.Хитров, «в новоевропейскую философию надолго вошли два критерия истинного знания, предложенного Декартом, – ясность и отчётливость. Оба они возможны там, где изучаемые объекты либо сами по себе являются простыми, либо могут быть редуцированы до простых элементов. Ясность господствует не только в познавательных процессах, но и в мышлении вообще» [25, с.105].

Выдвинутый Декартом, как пишет Хайдеггер, критерий «уверенности в себе самом и своем действовании» приводит к тому, что в новоевропейское время «начинает складываться “культура” как структура уверенного в себе человечества, в своих помыслах сосредоточенного на своем собственном обеспечении (см. Декарт, «Рассуждение о методе»). Культура как таковая возносится до «цели» или (что, в сущности, означает одно и то же) организуется как средство и как ценность господства человечества над Землей. Поскольку истина, в которой пребывает человечество, требует обеспечения безусловного господства человека, такая ее сущность ввергает человека и его действие в неизбежную и непрестанную заботу о том, чтобы, непрестанно добиваясь новых успехов и совершая новые открытия, постоянно достигая чего-то самого нового, осуществляя все новые завоевания ... он мог повышать возможности своего обеспечения и затем снова использовать их в борьбе со вновь возникшими угрозами» [20, с.187-188]. Эта «достоверность знания обустроивающего и обеспечивающего себя человечества» становится фундаментом «действительного» – того, что не только «существует как таковое», но и и далее должно существовать, «улучшаясь до бесконечности» – *уходя в самую дурную бесконечность* в обеспечивающем это движение существовании естественном свете (*lumen naturale, lumière naturelle* Декарта). Это переходящая друг в друга система взаимообуславливающих установок: *действительное – действенное – достоверное*, ставшее фундаментом европейского рационализма (через утверждение *lumen naturale*) происходит в главном труде Декарта («Размышления о первой философии»¹⁵): «все, на что указывает мне естественный свет (*lumen naturale*), никоим образом не может быть сомнительным, поскольку из самого факта моего сомнения вытекает, что я существую: немислимо ведь существование какой-либо иной способности, которой я доверял бы так же, как этому свету, и которая могла бы мне доказать, что я неверно воспринимаю вещи» [10, с.32]. Но именно здесь – дойдя до конца, до возможной границы *ego cogito*, «когитарного» – Декарт вдруг упоминает о существовании некой «совокупной производящей

¹⁵ Полное название трактата «Размышления о первой философии, в коих доказывается существование Бога и различие между человеческой душой и телом».

причины» ([10, с.33]) о которой можно судить благодаря *lumen naturale*, что внезапно – совершенно спонтанно и неожиданно приводит его к упоминанию *света красоты созерцания самого Божества*: впервые он позволяет себе по достоинству оценить его атрибуты и «вглядеться в необозримую красоту «этого света – насколько это допускают способности моего темного разума» [10, с.43].

Здесь происходит перелом в его мышлении: Декарт во вторых «Возражениях»¹⁶ указывает на двойственный характер транспарентности – на то, что ясность и очевидность, служащая человеческой воле отправной точкой для подтверждения реальности внешнего мира и его предметов «может быть двоякой: ясность одного рода исходит от естественного света, ясность другого рода – от божественной благодати. Поистине, если объекты веры в обиходе и считаются темными, это мнение относится только к сути предмета, над которой мы бьемся, но вовсе не к туманности формальной причины, по которой мы выражаем объектам веры свое одобрение. Напротив, эта формальная причина есть некий *сверхприродный внутренний свет, дарованный нам Богом*, и благодаря ему мы верим в то, что предлагаемые нам объекты веры даны им самим в откровении, причем немислимо, чтобы он лгал нам в том, что достовернее всякого природного света, а часто даже, вследствие света божественной благодати, и очевиднее» [курсив мой – А.Х., 6, с.118-119].

Хайдеггер, уделив огромное внимание анализу философских работ Декарта, относился весьма критично к критерию естественного света, к феномену *lumen naturale, lumière naturelle*: представление последнего о «ясности или очевидности и их двояком действовании» было им существенно скорректировано. Рационалистский пафос Нового Времени отрефлексирован был им – *тьень света* как некая Потаённость (представление, важное для немецких романтиков) входит в горизонт рефлексии как неотъемлемая её часть. Ясность и потаённость, утаивание и своеоткрытость сущего даны у Хайдеггера сразу вместе: «сущее стоит в некотором сиянии и дает в какой-то мере свободный доступ к своей самосущности. ... сущее пребывает в сиянии, в свете и предоставляет к себе свободный доступ и проход — оно освещено. Приходит на ум некая поляна, свободное, светлое место. Открытость сущего и есть такой *просвет* (*Lichtung*). Но одновременно сущее окружено, а именно не столько тем сущим, что нам было недоступно и, возможно, никогда не будет доступно, а тем Сокрытым, что как раз тогда себя скрывает, когда мы, бодрствуя в просвете, сосредоточены на открытом сущем или целиком отдались ему» [курсив автора – А.Х., 18, с.64]. Из этого тезиса следует важнейший вывод:

- *затемненность* (*Verhüllung*) есть не закрытость Сущего, но именно способ, которым оно существует (т.е. утаивает самораскрывая и раскрывает себя, скрывая этим): «просвет, в котором существует сущее, ограничивается и

¹⁶ Полное название «Возражения некоторых учёных мужей против изложенных выше «Размышлений» с ответами автора».

устанавливается не просто через Сокрытое, но через *Себя-утаивающее* (durch ein Sichverbergendes)» [курсив автора – А.Х., 18, с.64].

Эта мысль Хайдеггера (безусловно, покоящаяся на фундаменте немецкой мистики, идущей от Экхардта, Таулера и Сузо к Баадеру и Шеллингу) удивительно близка мистике иранского суфизма, диалектически раскрывающей сложнейшую тематику противостояния (но также и взаимодополнения) Света и Тьмы: «Свет и мрак суть не нечто внеположное вещам, но категории вещей. Эта изначальная ориентация не позволяет нам смешивать божественную Ночь – сокрытость Сущности, выявляющей свет, – и дольний мрак, демоническую тьму, которая этот свет захватывает и удерживает. ... Божественная Ночь (*Deus absconditus*) как источник и первоначало всякого света (*Deus revelatus*) вовсе не состоит из демонического и божественного. Но и этому божественному свету, когда он уже проявлен, случается попасть в плен ариманической тьмы» [13, с.145].

Антиномичность, глубокая противоречивость просвета (*утаивание раскрытием и саморазоблачение утаиванием*) имеет, по словам Жана Бофре «тайную близость с той противоречивой природой, что открывается в огне любого пламени. ... Так же как свет, исходящий от огня, имеет, как это можно наблюдать во всяком пламени, подвижный центр, так же как это пламя возвращается в область невидимого, ... когда такой мрак соединяется с ясностью, то не можем ли мы определить эту [κρυπτεσθαί](#), где ясность себя омрачает и где она хранит свою омраченность, как простой изъян, как недостаток света? Не упоминает ли говорящее об этом изречение, наоборот, о более великолепном сиянии, чем то, что просто выставляет себя напоказ и позволяет удерживать себя на виду?» [3, с.64]. Жан Бофре, доверительный собеседник Хайдеггера, использует здесь очень важное для нашего последующего размышления греческую лексему [κρυπτή](#)¹⁷. В крипте *нет смерти* – мученики и святые спят сном до Дня Воскресения. В этом состоит ждущая определённого Часа их *потенциальная* «не-смерть» – не мешающая, впрочем, их нынешнему состоянию *актуальной* смерти. Соответственно, их состояние «спящей, живой не-смерти в явленной смерти, (уже) не-жизни» подобно тому, что лежит в сути любого *просвета*, в основе *die Lichtung des Seins* (свечения Бытия): своим утаивающим самораскрытием и разоблачающим самоутаиванием «оно препятствует приверженцам той ясности, которая есть *только* ясность и тем объяснениям, которые во что бы то ни стало стремятся всё вывести на свет» [курсив мой – А.Х., 3, с.65]. Каким же тогда образом может реализоваться, как может выступить «в своём подлинном свете» *суть Бытия* как существо истины (ἀλήθεια)? Это происходит, случается благодаря *событию* (Ereignis), которое есть ничто иное

¹⁷ *Крипта* (с древнегреч. «крытый подземный ход, тайник») – в Средневековье т.н. «нижняя» церковь, в которой первоначально располагались мощи святых и мучеников. В древности это же значение (гробница, могила – *Sepulcrum*) применялось для обозначения мест ритуальных сожжений покойников.

как прозрение, озарение (Einsicht)¹⁸. Оно «выступает в своем подлинном свете. ... озарение среди разливаемого им света *сохраняет потаенную темноту своего истока*, на свет не выходящую. Молниеносное озарение истины бытия есть прозрение» [курсив мой – А.Х., 22, с.270]. Важнейшее *путевое* (Holzweg) указание Хайдеггера: «потаённая темнота истока» должна быть сохранена – её должно сберечь, не выводя не свет, но дав этим возможность высветлиться *Иному*.

Хайдеггер ищет (и в итоге находит именно не в гегелевском, но в *шеллинговском* Логосе) *иную* «точку стояния / устояния» (Standpunkt) (чем та, которая утвердилась у Гегеля в его «Феноменологии духа»). Рассматривая последнюю, Хайдеггер находит возможность показать узреваемую Гегелем «выступающую *суть Бытия*»: философия Гегеля есть «*steht-endgültig in der Geschichte ... des Seyns* (окончательное *стояние* в Истории ... Бытия – А.Х.), т.е. в этой истории и есть её *Standpunkt*» [курсив автора – А.Х., 27, с.281]. Из него идёт *познавание* – познавание как движение опыта, «опыт же как достоверность – сама “истина” абсолюта. Путь есть сама истина – являющееся истинное в его проявлении и про-сиянии» [17, с.254-255]. Однако, в конце трактата «О негативности», Хайдеггер – *намекая на другое* (альтернативное гегелевскому – А.Х.) *начало философствования* – указывает на “точку стояния” (Standpunkt), располагающуюся уже не в гегелевском «Духе», но в Dasein! Благодаря «стоянию на Dasein» *сам Standpunkt* начинает перекликаться с принципиальными для Хайдеггера Innestehen и Inständigkeit in der Lichtung, т.е. с настойчивым “устоянием в просвете”, каковое и размыкает бытие: «“стоящий в просвете (inständiglich in der Lichtung) – это человек в глубине вот-бытия”, – пишет Хайдеггер» [курсив мой – А.Х., 27, с.283]¹⁹.

Но, если представить, что негативное (именно в силу своей «сомнительной и двусмысленной безвопросности») является как раз *тем новым основанием*, остановившись на котором мы становимся способны «выколдовать» (herauszuzaubern) «ещё один вопрос» и этим (пока ещё очень осторожно) указать на *иное* основание (этим отказываясь от бесспорности и безвопросности Негативности, укоренённой «как в системе завершения западной метафизики, так и вообще в истории метафизики» [19, с.81-82]) – то оно, возможно, будет таковым:

¹⁸ Хайдеггер в радикально ином ключе описывает это явление, чем его учитель Эдмунд Гуссерль, трактовавший Einsicht in das Wesen как «усмотрение сущности».

¹⁹ Почему “точка стояния” (Standpunkt) может основываться на Dasein? В работе «Негативность. Разбирательство с Гегелем в ракурсе вопроса о негативном (1938-39, 1941)» Хайдеггер указывает, что гегелевская *Негативность* «не стоит под знаком вопроса. ... вообще и всюду *негативное* таково, что оно обходится без опрашивания Из самопонятности (Selbstverständlichkeit) мышления, из того, что – для того чтобы быть самим собой – оно всегда должно мыслить «нечто», возникает совершенная безвопросность по отношению к негативности» [курсив автора – А.Х., 19, с.79-80].

- во-первых, Бытие есть Entscheidung именно в том старонемецком средневековом смысле, артикулированном у таких мистов, как Экхардт, Таулер и Сузо, есть *Seyn* (ибо *Seyn west*, а *Sein ist*), оно «неизбежно связано с ничто и риском» [курсив автора – А.Х., 27, с.303]. А это значит, что: Бытие это «решимость из Ничто и благодаря Ничто, *это борение*»;
- во-вторых, такое *Бытие* (если уж мыслить *Sein* как *Seyn*, исконно) это некий «животворный *Ab-grund*, т.е. нечто безосновное» [27, с.303], понимаемое в русле следующей от Якова Бёме идее о «тёмной природе в Боге», развитой Фридрихом Шеллингом в учении о первооснове, безосновности (*Ungrund*), или *бездне* (*Abgrund*) – *Abgrund in Gott* (бездне в Боге). *Это бессознательная, глубинная тёмная воля, волевое тяготение (стремление)*²⁰. Заимствованная Хайдеггером из шеллинговских «Философских исследованиях о человеческой свободе» «концепция бездны в Боге (*Abgrundes in Gott*) была пущена в ход для того, чтобы совершить соскок прочь с оснований, с положения об обосновании» [5, с.133];
- в-третьих, Ничто, располагающееся в ином, новом основании (точнее, располагаемое им) – в безосновном основании, как-бы «обволакивает себя» Бытием: как пишет А.Шурбелёв «хайдеггерово бытие “имеет в себе ничто” (*hat in sich das Nichts*), оно словно питается его темными водами, текущими из родников того *Abgrund*'а который простёрся в иной онтологической «области вопрошания» (*Das Seyn als Abgrund ist das Nichts*, т.е. “бытие как безосновность есть ничто”). Оно нетствует (*Nichtet*) ... в таком нетствовании бытия *ничто* по своей природе оказывается *глубиннее* всякого сущего: “*das Nichts ist... die wesentliche Erzitterung des Seyns selbst und deshalb sieender als jedliches Seiende*”, т.е. “ничто есть ... сущностное содрогание самого бытия, и потому оно *более сущее*, чем всякое сущее”. ... с точки зрения Хайдеггера в философии Гегеля “невозможно никакое крушение и разрушение» [27, с.304-305].

Поразительным образом Шеллинг и Хайдеггер солидаризируются с мыслями жившего за столетия до них иранского миста Муллы Садра Ширази: согласно традиции, идущей от последнего, «считается, что акт существования (экзистирования, *Dasein* – А.Х.) есть световое измерение существ, тогда как их сущность (Сущее – А.Х.) – это измерение тьмы. Испытывая (чувство подлинной, крайней и «последней» нищеты духа – А.Х.), мистик созерцает

²⁰ Шеллинговское *Abgrund in Gott* открывает «другое, *иное* начало философствования» именно как завершение и выход за пределы немецкого идеализма. Если после 1925 г., как пишет Жан Гронден, ещё только очень немногое у Хайдеггера наводит на эту мысль, то в начале 1930-х возникает перспектива, «которая проявилась несколько лет спустя, когда поздний Шеллинг был признан тем, кто действительно преодолел идеализм. Хайдеггер, правда, усмотрел бы более радикальную связь (*Konsequenz*) и в поэзии Гельдерлина, но его философским спутником в преодолении Гегеля был, прежде всего, Шеллинг» [курсив автора – А.Х., 5, с.132].

таинственный черный свет, пронизывающий целиком всю вселенную ... существует глубокая связь между сутью черного света, сквозящего в присутствии вещей, когда они раскрывают духовидцу свой двойной лик, и той сутью, которая раскрывается ему в их отсутствие, когда он обращается к Началу. ... черный цвет есть цвет чистой божественной Самости» [13, с.153-154].

Когда же «на чужбине Запада» случилась, произошла подлинная «Смерть Света» – смерть, возможно, и неокончательная, но надолго *затемняющая* (или, напротив – ослепляющая искусственным, фальшивым светом псевдобытия) следующие столетия²¹? Об этом пишет крупнейший искусствовед XX в. Ханс Зедльмайр, усматривая за динамикой визуально-изобразительного, за происходящим в искусстве живописи и архитектуре *тревожную симптоматику страшных перемен*, чьё действие неумолимо нарастает в архетипических глубинах человеческого Бытия – первый натиск профанных, адских сил в Средневековье был отбит: готический храм с огромным трудом, но всё же *изгоняет их из своего Пространства Света*. Демоническое отступает в две зоны: в полости-ложбины под консолями, «на которых водружены фигурные колонны, изображающие святых, и в воздушную, выставленную наружу зону водостоков, которая в ненастные ночи всю распускает свою бесовщину» [12, с.382]. Но уже «в XVIII веке ад во второй раз выходит из берегов и теперь уже разрушает все плотины и потоком изливается в мир. Вначале подобное совершается в творчестве отдельных художников (Хогарт, Гойя, Энсор – А.Х.) и лишь в XX веке становится всеобщим состоянием художественного творчества» [12, с.387]. Повсеместная секуляризация и профанация Небесных Образов – это грозный симптом адского реванша, «бласфемическая²² тема перевернутого Низвержения Ада: “бесы избивают ангелов и архангелов” – первая “имагинация” победы ада над небесными силами» [12, с.388].

Искусство Высокого Модерна начала – середины XX в. ещё более усиливает десакрализацию, профанацию священного: пейзаж приобретает черты босхианской безрадостной, покинутой Б-гом и ангелами равнины. Рабочий Э.Юнгера приобретает облик и силу титана, глубины Небесного Света в картинах Э.Мане исчезают и взгляд смотрящего упирается в доску-плоскость основы²³. Искусство же Постмодерна уже полностью примирилось

²¹ XX в. это воистину «тёмное столетие»

²² От франц. *blaspheme* – «богохульство, кощунство».

²³ Этому обстоятельству посвящена небольшая книга М.Фуко «Живопись Мане» (тунисские лекции 1971 г.). Как пишет Дидье Эрибон, Мане заинтересовал философа «не как художник, благодаря которому возник импрессионизм, а, скорее, как художник, благодаря которому через импрессионизм возникла современная живопись. Ибо Мане порвал с правилами, установившимися со времён Кватроченто, согласно которым художник должен был предать забвению, спрятать, замаскировать тот факт, что живопись воплощается на некоем фрагменте пространства, на стене или холсте. Мане разрушил эту условность: он изобрёл картину-объект, полотно, обладающее материальностью. Он включил в игру текстуру полотна, интегрировал элементы живописи в изображение:

с Б-гооставленностью. Потребитель искусства, существующий в нынешней космополитической цивилизации, примирившись с обретенным им положением (с возможностью не делать выбора ни в пользу Света, ни в пользу Тьмы) – *обращается к технике*, дабы с помощью высоких технологий иметь возможность обеспечивать комфортность своего состояния, зафиксировав себя в животном состоянии того самого «несовершеннолетнего» (домашнего скота, Hausvieh), которого их «опекун» (смотритель, Oberaufsicht) мягко и ненавязчиво манипулируя, может направлять туда, куда потребуется – в первую очередь – в поиске всё более широких и комфортных пространств покоя для себя. *Техника становится оператором несовершеннолетия* (находящегося в зафиксированном состоянии – весьма комфортном пребывания так и не ставшего совершеннолетним Человечества в пространстве покоя).

Хайдеггер даёт свой ответ на вопрос Цольнера: «Что есть Просвещение»? Если Кант, фактически, говорит о Человеке, который должен разорвать пуповину своей связи с «Детством» («несовершеннолетием») – и этим *оправдаться*, подтвердить своё родовое Право актуализироваться, действовать (как *познающий субъект* в динамике субъектности, суверенности, «самостийности») – то *Хайдеггер ещё больше усиливает этот кантовский категорический императив*. Человечеству он предъявляет гораздо более строгое требование: Исторический Человек должен себя преодолеть (но не в том смысле, в котором говорил Ницше о преодолении Человека ради Сверхчеловека). Поскольку История (Geschichte) субстанционально создаётся только через преодоление исторического (Historischen), акциденционального – должна быть преодолена «*Нужда исторического*» – «нужда, в которую человек исторически был зажат – то есть нужда необходимости, погоня за истинным без отношения к самой Истине» [18, с.67]. Главное, что в итоге должно произойти – это преобразование (Verwandlung) самого человеческого бытия. Хайдеггер учит, что *Нужда* (нехватка, отсутствие – der Mangel) есть *историческая проблема* и она должна и может быть преодолена только через Преобразование Человека (единичного, частного, *этого* Человека – уже не целостного Человечества): «это преобразование означает: сдвиг человеческого бытия с его прежнего места — или лучше сказать безместности — в основу его сути, *чтобы был основатель и хранитель истины Бытия*, чтобы быть этим Здесь как основой, вышедшей из сущности самого Бытия. Сдвиг человеческого бытия туда, чтобы быть этой основой, сдвигает человека прочь от него в отношение к самому Бытию. Но только из этой дали человек может суметь вернуться к себе, чтобы быть собой» [курсив автора – А.Х., 18, с.67]. И хотя нынешний Исторический Человек является носителем и «актором» ещё неисчерпаемой в

падающий на него свет, широкие вертикальные и горизонтальные линии, увеличивающие пространство картины, саму ткань. Он уничтожил глубину, и картина превратилась в пространство, на которое зритель может и должен смотреть под разными углами зрения. ... он освободил живопись от условностей, тяготевших над репрезентативностью, создав условия, позволявшие порвать с ней» [28, с.211].

себе полноты «сущностных возможностей и необходимостей человеческого бытия, (но уже – А.Х.) из такого взгляда вперед *мы вопрошающе поставили себя прямо перед возможностью начала некой целиком другой истории*, в которой судьба одиночки как и общества определяется по-другому, настолько иначе, что прежние представления ничего больше не значат» [курсив мой – А.Х., 18, с.67].

Для Хайдеггера (как и для Канта) грядущее может возникнуть только в результате изменения субъектности и *суверенности* личности – никак не благодаря социальным, техническим или каким-либо иным «общественно-политическим» изменениям: оба они справедливо видят за этим якобинство (а Хайдеггер ещё и большевизм, и американизм), что непременно подразумевает демагогическую звериную нечеловеческую и бесчеловечную *жажду власти* для «избранных» (главарей, агитаторов и ведомых ими группировок, партий, сект). Кантовский императив, требование «революции в (самом) образе мышления» (*Revolution der Denkungsart*) так и не было выполнено: Человечество так и не смогло «достигнуть совершеннолетия», История не закончилась, а значит, должен быть произойти – и произошёл спонтанный, непредсказуемый и ознаменовавшийся чудовищным насилием и террором выход масс на Арену Истории. По словам Гёте, «конечно, было бы хорошо, если бы с массами к власти пришло политическое совершеннолетие. Но это не так. (Напротив, к власти пришли – А.Х.) демагоги, доктринёры и догматики, «мужи революции», как презрительно называл их Гёте, которые ведут и соблазняют массы. ... обычный человек, по Гёте, ... становится массой, манипулируемой агитаторами. *Всеобщая политизация создаёт условия для лжи, обмана и самообмана. Человек хочет иметь власть над целым, а не может владеть даже собой, хочет улучшить общество, но отказывается начать с исправления себя самого.* В опьянении массы тонет здравый смысл и поощряется разгул низких инстинктов. ... Политической страсти «Мятежных» Гёте противопоставляет выросшее из силы ограничения формирование индивидуальной личности» [курсив мой – А.Х., 15., с.401-403].

Юрген Хабермас в своей знаменитой адорновской речи²⁴ констатирует *исторический провал* первоначальных интенций Модерна, сформулированных в XVIII в. философами Просвещения и состоящий, по его мнению «в том, чтобы неуклонно развивать объективирующие науки, универсалистские основы морали и права и автономное искусство с сохранением их своеобразной природы, но одновременно и в том, чтобы высвободить накопившиеся таким образом когнитивные потенциалы из их высших эзотерических форм и использовать их для практики, т.е. для разумной организации жизненных условий» [16, с.17-18]. Интеллектуалы рубежа XIX-XX вв. с горечью отмечают, что *задачи, инициированные Просвещением, были не просто искажены – но именно использованы, дабы*

²⁴ Посвящённой вручению ему премии города Франкфурта-на-Майне имени Теодора Адорно за 1980 г. – наиболее престижной премии для европейских интеллектуалов.

осуществлять и усугублять контроль и террор государства над личностью, создавать новые типы товарного и инструментального фетишизма, а также увеличивать отчуждение людей. Вместо «разумной организации жизненных условий» была создана индустрия продуцирования систем идеологических значений и символики, осуществляемая через действие наивысшей из существующих форм пересимволизации действительности – через эстетическую форму.

Что можно противопоставить необоримой бесчеловечной и античеловечной мощи Модерна, что *Иное* мыслитель может предложить Человечеству? Хайдеггер пытается постигнуть сущность божественного, *священного* безумства, которое когда-то охватило Гёльдерлина. Музой, вдохновлявшей Гёльдерлина, был божественный Аполлон (в своем письме другу Гёльдерлин признался, что его «сразил Аполлон»), даровавший ему великую поэтическую силу – но как слабое человеческое существо, он не вынес его божественного давления... Позднее Хайдеггер напишет, что «”чрезмерная яркость завела поэта во мрак”, но во *мрак человеческий*, ибо чуждым для Гёльдерлина стало все человеческое» [курсив мой – А.Х., 1, с.147]. Однако «мрак человеческий», в который *один раз* вступил Поэт, пожертвовав своим всего лишь «человеческим, Allzumenschliches» разумом – этот мрак превратил его фигуру *навечно* в нестерпимо яркую путеводную звезду для Будущего Европы: глубочайшие прозрения Гёльдерлина в *бездну Духа* привлекли пристальное внимание Ницше и Дильтея, Хайдеггера и Адорно, Ясперса и Цвейга, Брамса, Лигети, Хенце, Хиндемита и Орфа. Вероятно, облик-лик новой, пока ещё даже не показавшейся нам коллективной идентичности европейского человека (который сумеет вырваться «из чужбины Запада») *уже* был запечатлён в гимнах Гёльдерлина – и его только надо «выколдовать» (herauszuzaubern). Гёльдерлин пророчествует, что *боги вернутся и обновят Землю*, они очистят её от того Зла, которое беспомощное, так и «не повзрослевшее» Человечество вызвало в своей глупой жажде всезнайства – они спасут Землю от *того, что оказалось сильнее людей* (которые сами уже неспособны справиться с этим Злом): «размышляя над проблемой существа техники, Хайдеггер был вынужден признать, что человечество уже не способно защитить себя от техногенных катастроф» [1, с.147]. «То, что давно уже грозит человеку смертью и притом смертью самой его сущности – это неограниченность его голого хотения в смысле преднамеренной победительной устремленности-к-успеху во всем. То, что угрожает самому существованию человека, так это волевая убежденность в том, что посредством мирного высвобождения, преобразования, накопления и управления природными энергиями человек может сделать человеческое существование сносным и в общем счастливым для всех. ... То, что угрожает сущности человека, – мнение, будто техническое производство приведет мир в порядок... Существо техники крайне медленно обнаруживает себя, являясь свету дня. *День этот есть переподготовленная к сугубо техническому дню мировая ночь. Этот день – самый короткий из дней. Он несет угрозу уникально бесконечной зимы.* Сегодня человек не только лишился защиты, но

сама неповрежденность (целомудрие) целостного Сущего пребывает во мраке» [курсив мой – А.Х., 21, с.54-56]. Только немногие – и среди них великие поэты (Гёльдерлин, Рильке, Трахль) различают эту угрозу и кричат о ней. Но глупо резвящееся, так и не повзрослевшее Человечество не хочет слушать их страшные пророчества, оно осмеивает их и гонит прочь, не желая слышать «неприятное для себя». Однако и Богиня Надежды не покидает людей: «там, где близко опасность, растет и спасение тоже» – говорит всем нам Гёльдерлин. *Человек всё-таки способен всё окружающее и всё грядущее превратить в Высокий Миф, в котором, наконец, осуществиться, произойдет die Lichtung des Seins – «свечение Бытия».*

Великая немецкая и великая персидская мистика говорят об одном: как пишет Анри Корбен, подытоживая ослепительную историю концептологии «светового человека» в иранском суфизме, анализируя истоки его манихейской и гностической иконографии, подтверждает, что: «божественное способно соприкоснуться с человеческим, только преобразив его; что спасение человека, ставшего узником ариманического мрака, возможно лишь посредством небесного вознесения, совершаемого силой всемогущего притяжения Божественного света, который не должен и не может оказаться в чьем-то плену, ибо тогда возможность спасения была бы утрачена» [13, с.175]. Но человек *первым* должен сам сделать тот самый важный «шаг навстречу Бытию» – ответить на тот загадочный вопрос, озвученный когда-то Шиллером (*Найдёт ли ещё поздний разум раннюю свободу?*)! Раз Человечество так и не смогло повзрослеть, раз прежняя История так и не завершилась – *единичный Человек сам может стать Историческим, Человеком-Героем* («разрывающим» ту ситуацию, в которую он исторически погружён – и этим достигающим качества «полного совершеннолетия» – хотя бы только для себя самого, ибо, как воскликнул некогда Гёльдерлин – «поэтически обитает на Земле человек»! Такое «поэтическое обитание» не ограничивается только одним его физическим существованием: Свет, к которому он стремился при жизни и сумел сберечь от ариманической Тьмы – сохранится с ним навсегда, составив с его личностью одно-единое, вечное *световое тело*:

«в невидимом <измерении> внутреннего-мирового-пространства (Weltinnenraums), чьё мировое единство являет Ангел, спасительное благо мирового сущего становится зримо. Только в широчайшем окоёме этого блага может явиться Священное. Поэты из рода этих наиболее отважно-рискующих, ибо они претерпевают неисцелимо-ужасное как таковое, идя по следу Священного. Их песнь над землею – святит (heilig). Их псалом славит целостность и неповрежденность шара бытия» [21, с.83].

ярко сияют ровным светом в Ночи Мира могилы сиддиков (свидетельствующих об Истине) – места упокоения юных, которые предпочли узкую щель в земле, ставшую итогом их короткой яркой жизни, превратившейся в одно четкое "Нет" этому миру, *в негацию* – превратили в отказ от всей разнузданной шири распахнутой Земли – в отказ от согласия с «законами» обиталища Князя Мира сего. Там, в бормотании теплого света

могил, в которых ангелы тихо и неспешно, доверительно расспрашивают их о том, как они прожили свою недолгую юность – там продолжается неслышимая и незримая жизнь света.

Список литературы

1. Апаева А. Онтология произведения искусства. Интерпретация поэзии у Мартина Хайдеггера. Дисс.... кандидата философских наук [Текст] М. 2015. – 211 с.
2. Араасс Д. Плоть, благодать, возвышенное (Глава X) / Культура повседневности. История тела. Т. III. От Ренессанса до эпохи Просвещения [Текст] М.: НЛЮ, 2012. – с. 317-372
3. Бофре Ж. Гераклид и Парменид [Текст] / Бофре Ж. Диалог с Хайдеггером. Греческая философия. СПб: Владимир Даль, 2007. – с. 57-80
4. Гарэн Э. Универсальность Леонардо да Винчи [Текст] / Гарэн Э. Проблемы итальянского Возрождения. Избранные работы. М.: Прогресс, 1986. С. 236-256
5. Гронден Ж. Позднее открытие Шеллинга в герменевтике. [Текст] Horizon 2 (1) 2013. – С. 131-142
6. Декарт Р. Возражения некоторых учёных мужей против изложенных выше “Размышлений” с ответами автора [Текст] / Декарт Р. Сочинения в 2 тт.: Т. II. – М.: Мысль, 1994. С. 73-417
7. Декарт Р. Мир, или трактат о свете [Текст] / Декарт Р. Сочинения в 2 тт.: Т. I. – М.: Мысль, 1989. С. 179-249
8. Декарт Р. Переписка 1643 - 1649 гг. [Текст] / Декарт Р. Сочинения в 2 тт.: Т. I. – М.: Мысль, 1989. С. 489-588
9. Декарт Р. Правила для руководства ума [Текст] / Декарт Р. Сочинения в 2 тт.: Т. I. – М.: Мысль, 1989. С. 77-153
10. Декарт Р. Размышления о первой философии, в коих доказывается существование Бога и различие между человеческой душой и телом [Текст] / Декарт Р. Сочинения в 2 тт.: Т. II. – М.: Мысль, 1994. С. 3-72
11. Декарт Р. Разыскание истины посредством естественного света [Текст] / Декарт Р. Сочинения в 2 тт.: Т. I. – М.: Мысль, 1989. С. 154-178
12. Зедльмайр Х. Секуляризация ада [Текст] / Зедльмайр Х. Утрата середины. – М.: Прогресс-традиция, 2008. – с. 379-396.
13. Корбен А. Световой человек в иранском суфизме [Текст] М.: «Фонд исследований исламской культуры», «Волшебная Гора», «Дизайн. Информация Картография», 2009. – 237 с.
14. Сафрански Р. Хайдеггер: германский мастер и его время. [Текст] М.: Молодая гвардия, 2005. – 614 с.
15. Сафрански Р. Шиллер или открытие немецкого идеализма [Текст] М.: Текст, 2007. – 557 с.
16. Хабермас Ю. Модерн – незавершённый проект [Текст] / Хабермас Ю. Политические работы. М.: Праксис, 2005. – С. 7-31
17. Хайдеггер М. Введение в Феноменологию духа [Текст] – СПб: Владимир Даль, 2014. – С. 119-273
18. Хайдеггер М. Два текста об Истине и Бытии [Текст] / 'Ερμηνεία, № 9 (2017). – С. 52-115
19. Хайдеггер М. Негативность. Разбирательство с Гегелем в ракурсе вопроса о негативном [Текст] СПб: Владимир Даль, 2014. – С. 13-117
20. Хайдеггер М. Ницше. Том II [Текст] СПб: Владимир Даль, 2014. – 464 с.
21. Хайдеггер М. Нужны ли поэты? [Текст] / Хайдеггер М. О поэтах и поэзии: Гёльдерлин. Рильке. Трагль. – М.: Водолей, 2017. – С. 25-84
22. Хайдеггер М. Поворот [Текст] / Хайдеггер М. Что такое метафизика? – М.: Академический Проект, 2013. – С. 264-275

23. Хасаншин А. Проблемы топологии музыкального времени / пространства в среднем периоде творчества Арнольда Шёнберга [Текст] Уфа: РИС УГИИ им. Загира Исмагилова, 2016. – 44 с.
24. Хаушка Р. Учение о субстанции. К пониманию физики, химии и терапевтического действия веществ. [Текст] Калуга: Духовное познание, 2004г., – 312 с.
25. Хитров А. Идея метода: философия Декарта и доктрина литературного классицизма. С. 92-107 [Электронный ресурс]. <https://iphras.ru/page49938495.htm>
26. Черняков А. Онтология Времени. Бытие и Время в философии Аристотеля, Гуссерля и Хайдеггера. [Текст] Спб.: Высшая религиозно-философская школа, 2001. – 460 с.
27. Шурбелёв А. Послесловие переводчика [Текст] / Хайдеггер М. Гегель. СПб: Владимир Даль, 2015. – С. 280-319
28. Эрибон Д. Мишель Фуко. [Текст] М: Молодая Гвардия, 1988. – 378 с.
29. Dennison B. [Leonardo da Vinci's scientific visualizations: 'Saper veredere' or knowing how to see](http://ian.umces.edu/blog/2017/05/01/leonardo-da-vincis-scientific-visualizations-saper-verdere-or-knowing-how-to-see/) [Электронный ресурс]. <http://ian.umces.edu/blog/2017/05/01/leonardo-da-vincis-scientific-visualizations-saper-verdere-or-knowing-how-to-see/>
30. Dreyfus L. Hubert & Rabinow P. Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics. [Текст] Univ. of Chicago Press, Chicago, 1983. – 271 p.
31. Gerlach H.-M. Kant und die Berliner Aufklärung [Текст] / Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät 69(2004), S. 55–64
32. Heidegger M. Die Zeit des Weltbildes [Текст] / Heidegger M. Gesamtausgabe. I Abteilung: veröffentlichte Schriften 1914-1970. Band V. Vittorio Klostermann. Frankfurt am Main, 1977. – S. 75-115
33. Kant I. Was ist Aufklärung? [Текст] / UTOPIE kreativ, H. 159 (Januar 2004), S. 5-10
34. Reinhardt S. Heideggers „metaphysische Phase“ im Spannungsfeld zwischen „Welt“ und „Natur“: Die Unsicherheit im Denken der „Lebendigkeit“ als paradigmatisches Problem. [Электронный ресурс]. <https://halle.academia.edu/StevenReinhardt>

УДК 793.3

*Шаринов Т.А., студент
И.Р.Левина, к.п.н., доцент*

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ВЛИЯНИЕ СПОРТИВНЫХ БАЛЬНЫХ ТАНЦЕВ НА ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Современные реалии – рост технического прогресса, состояние окружающей среды, загруженность школьной программы делают весьма актуальным вопрос сохранения здоровья подрастающего поколения [5]. Увлеченные с ранних лет стремительно развивающимися электронными гаджетами и компьютерными играми, дети имеют очень низкий уровень двигательной активности, результатом чего является ухудшение их физического здоровья и их эмоционального состояния. В связи с этим крайне важно найти для ребенка тот интересный вид деятельности, который способствовал бы укреплению его здоровья и гармоничному развитию физических качеств.

Особенным педагогическим потенциалом в процессе физического развития детей обладают занятия спортивными бальными танцами. Как и любой другой вид физической активности, они благотворно влияют на развитие детского организма.

Спортивные бальные танцы можно определить как группу различных парных танцев, некоторые из которых имеют народные истоки. Изначально они исполнялись на балах в застеленных паркетом помещениях. В настоящее время под бальными танцами подразумевают словосочетания «спортивные бальные танцы» и «танцевальный спорт». Различают две программы: европейскую и латиноамериканскую. В европейскую программу входят: медленный вальс, танго, венский вальс, медленный фокстрот и квикстеп (быстрый фокстрот). В латиноамериканскую: самба, ча-ча-ча, румба, пасодобль и джайв.

По мнению такого ученого, как Н.В. Рубштейн, спортивный бальный танец – танец элитарный и почетный, красивый и сложный, это – зрелище удивительно яркое. Данный жанр объединяет и спорт, и искусство. Спортивные танцы охватывают разные возрастные и социальные группы, так как являются отличным средством как физического, так эстетического и нравственного совершенствования. «Бальные танцы являются спортивной тренировкой, и, конечно же, с их помощью можно усовершенствовать физическую подготовку в целом. На самом деле спортивно-бальный танец помогает решить массу проблем — как физических, так и психологических» [3]. Растущая популярность спортивного бального танца дает основание для изучения его как средства комплексного совершенствования музыкально-двигательной подготовки и физического развития ребенка. Особенно актуальным и полезным данный вид танца становится для детей младшего школьного возраста.

Младший школьный возраст соответствует 7-10 годам и является особенным в периоде развития человека, когда происходят сложные процессы самореализации личности. В этом возрасте закладываются основы будущей личности, идет формирование этических и эстетических понятий и усвоение правил поведения, формирование характера ребенка.

Занятия спортивными бальными танцами улучшают здоровье, повышают общий тонус организма, укрепляют сердечно - сосудистую систему, развивают мышцы. Особенностью спортивных бальных танцев, отличающей их от других видов спорта, является отсутствие противопоказаний по здоровью на начальном этапе обучения, что делает спортивные бальные танцы массовым видом спорта, которым можно заниматься всем детям [2].

Остановимся на характеристике развития детей младшего школьного возраста.

В данный период строение и деятельность организма подвергается значительным изменениям. Происходит перестройка функций коры головного мозга, которая находит отражение в детском поведении и их психике. Младшие школьники весьма эмоциональны, и поддаются сильному внушению старших. У них появляется стремление к проверке своих сил в определенных видах деятельности, добиться достижений. Развиваются способности к абстрактному мышлению и логическим рассуждениям, появляется критический подход к изучаемым им движениям.

Происходят изменения в костной системе. Рост и развитие скелета во многом определяются характером деятельности, упражнениями его двигательной функции. Движения становятся одним из важнейших биологических стимуляторов для костной ткани. Они влияют на рост, функциональные способности и формирование скелетной системы. Формируются изгибы позвоночника, мышцы, изгибы и сухожилия связочно-суставного аппарата. Двигательная активность обуславливает развитие не только опорно-двигательного аппарата, но также и внутренних органов.

Сердце у детей 7-10-летнего возраста маленькое. Пульс в покое равен 80-95 уд/мин, при нагрузке достигает 140-170 уд/мин. В тесной связи с сердечно-сосудистой системой функционируют органы дыхания. Размеры и функциональные возможности дыхательного аппарата с возрастом увеличиваются. Окружность грудной клетки и размеры ее дыхательных движений прогрессивно возрастают. У младших школьников в возрасте от 7 до 12 лет окружность грудной клетки увеличивается от 60 до 68 см; жизненная емкость легких возрастает с 1400 до 2200 мл. Развитие силы дыхательных мышц детей обеспечивает большую глубину дыхания, создает возможность для значительного увеличения легочной вентиляции, необходимой во время интенсивной мышечной работы. У детей сила дыхательных мышц с возрастом изменяется, однако наибольшее ее увеличение наблюдается в возрасте от 8 до 11 лет [3]. Основные показатели физического подготовления – сила, ловкость, выносливость, гибкость. От других качеств физические качества отличаются тем фактом, что они могут проявляться только посредством двигательных задач через определенные двигательные действия, которые могут выполняться различно.

Развитие физических способностей ребенка происходит под влиянием двух главных факторов – наследственности и его социально-экологической адаптации, т.е. приспособления к внешнему воздействию. Поэтому процесс развития физических способностей – это единство наследственного и педагогически направляемых изменений функциональных возможностей организма.

Красивые грациозные движения, исполняемые под музыку, увеличивают оздоровительные возможности. Итак, мы можем выделить следующие положительные результаты от занятий спортивными балльными танцами младшими школьниками:

- происходит развитие мышечной силы корпуса и ног;
- стимулирование обмена веществ, и, как следственно, развитие нервно-мышечной, сердечно-сосудистой, дыхательной и других физиологической систем;
- благотворное влияние на ритм сердечных сокращений, глубину и частоту дыхания;
- общее закаливание организма, т.е. обеспечение устойчивости к простудам;
- повышение тонуса коры головного мозга;

- создание положительных эмоций и укрепление психического здоровья.

- профилактика сколиоза, кифоза, «косоплечия».

У детей воспитывается и культура поведения: дети учатся быть более вежливыми и внимательными по отношению к другим. Спортивные балльные танцы способствуют совершенствованию пластики и развитию музыкального слуха и чувства ритма, повышению интеллектуального уровня – т.е. гармонично влияют на всестороннее развитие личности ребенка. Именно это и делает его чрезвычайно привлекательным для родителей младших школьников.

Физические качества ребенка необходимо развивать с момента прихода в танцевальную группу начального обучения. Для начала необходимо грамотно выстроить осанку – за счет разнообразных динамических и статических упражнений на развитие силы мышц спины и пресса. Этот пункт является основной ступенью, без которой не может происходить дальнейшее совершенствование ребенка как танцора: красивая осанка способствует подвижности диафрагмы и грудной клетки, выразительности движений и позиций, пластичности, умению держать себя и манер. Укрепляется общее здоровье ребенка и общая физическая подготовка, происходит развитие подвижности опорно-двигательного аппарата, исправляются недостатки осанки – асимметрия лопаток, сутулость и т.д.

Следующим этапом является разучивание элементарных танцевальных движений – простые шаги каждого из танцев. Вследствие этого совершенствуется ловкость, координация, умение владеть своим телом, контроль рук и ног, положения головы и спины.

Важным являются классические упражнения на развитие координационных способностей. Закладываются базовые навыки каждого из танцев.

Затем идет совершенствование освоенных танцевальных движений и работа над ошибками, в которой участвуют все группы мышц. Большая роль здесь принадлежит тренеру, организующим как общие, так и специальные физические упражнения. Ведется равномерная работа над равномерным развитием всех двигательных качеств, достижением высокого уровня физической и технической подготовки танцоров – умения работать в паре, презентабельности, музыкальности. Строгое соответствие работы тела под музыку может быть достигнуто лишь при высоком уровне физической и двигательной подготовленности, которая характеризуется показателями основных физических качеств.

Для подтверждения гипотезы – физическое развитие младшего школьника будет совершенствоваться в процессе занятий спортивными балльными танцами, нами было проведено опытно-экспериментальное исследование. На протяжении 3 месяцев нами проводились занятия по спортивным балльным танцам в танцевально-спортивном клубе «Успех» г. Уфа. Занятия проводились в группе, состоящей из школьников 7-8 лет,

количество – 14 человек, 9 девочек и 5 мальчиков. Продолжительность занятий – 1 час, два раза в неделю.

На первом, констатирующем этапе эксперимента, мы определили уровень физической подготовленности воспитанников. Оценка проходила по следующим показателям: бег на 100 м., бег на 30 м., прыжки в длину, тест на гибкость – наклоны вперед, тест на определение координационных возможностей – удерживание определенной позы на время, тест на импровизацию – выполнение композиции под определенное музыкальное произведение, тест «танцевальная композиция» из базовых шагов различных танцев. Полученные данные систематизировались по 3 уровням: слабый, средний, высокий уровень подготовки.

Первоначально полученные данные не имели существенных различий (10 детей продемонстрировали «слабый» уровень подготовки, 4 – «средний»), из чего был сделан вывод о равном уровне физической и танцевальной подготовки воспитанников танцевального клуба.

По окончании констатирующего этапа эксперимента мы приступили к систематическим тренировкам. Дети выполняли упражнения на формирование осанки и специальные физические упражнения, разучивали базовые танцевальные шаги и связки, совершенствовали техническое исполнение изучаемого материала.

По истечении 3 месяцев организованных занятий мы провели контрольный этап эксперимента по аналогичным методикам тестирования. Анализ полученных данных показал, что у 70% детей качественно повысился уровень показателей физического развития. «Слабый» уровень продемонстрировали 4 чел., «средний» - 5 чел., «высокий» - 5.

Качественно улучшилась техника исполнения танцевальных шагов, улучшились координационные и другие способности. Проведенное опытно-экспериментальное исследование позволило нам сделать вывод о положительном влиянии спортивных бальных танцев на физическое развитие младших школьников. Улучшаются как общие показатели физической подготовки, так и специальной танцевальной.

Список литературы

1. Баранов А.А., Кучма В.Р. Физическое развитие детей и подростков Российской Федерации [Текст] / А.А. Баранов, В.Р. Кучма. - М.: Педиатр, 2013. 192 с.
2. Бочарникова Ю.Ю. Влияние спортивных бальных танцев на формирование личности детей младшего школьного возраста [Текст] / Ю.Ю. Бочарникова // Психологические и педагогические проблемы в системе непрерывного образования: Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Стерлитамак, 19 декабря 2017). – Стерлитамак: АМИ, 2017. - С. 43-47.
3. Возрастные анатомо-физиологические особенности детей младшего школьного овзраста (7-10 лет) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studopedia.ru/6_107131_vozrastnie-anatomo-fiziologicheskie-osobennosti-detey-mladshego-shkolnogo-ovzrasta---let-harakternie-zabolevaniya-i-ih-profilaktika.html. (дата обращения 07.03.2020)

4. Калинкина Е.В., Осанов В.А. Бальные танцы и их взаимосвязь с другими видами спорта [Текст] / Е.В. Калинкина, В.А. Осанов // Молодой ученый. – 2016. – № 8. – С. 1204-1206.
5. Левина И.Р. Социальные функции музыкального искусства и образования [Текст] / И.Р.Левина // Человеческий капитал. – 2013. - №1. – С.184-188.

УДК 377.131.14

Т. Шарипова, студент

Т.И.Политаева, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА НА УРОКАХ МУЗЫКИ

В связи с этим педагоги, в том числе и педагоги-музыканты должны владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы развивать у ребенка мотивацию и познавательный интерес к учению. Одной из таких методик сегодня является интеграция медийного образования в систему работы преподавателя музыки. Научить ребенка, занимающегося музыкой, ориентироваться в «электронной среде», приобретать навыки «чтения», переработки и анализа информации, получаемой из разных источников, критически осмыслять ее - важнейшая задача современной системы музыкального образования [4, с. 107].

Интегрированные уроки музыки по изучению фольклора с применением музыкальных компьютерных технологий по сравнению с традиционными занятиями предусматривает иную организацию процесса.

Музыкально-компьютерные технологии не только дают возможность прослушивать музыкальные произведения, просматривать фрагменты видео, но также позволяют получить доступ к множеству информационных блоков, связанных с миром искусства в целом: скульптура, живопись, литература, народные промыслы, и с русским народным исполнительством в частности [1]. Все это получает живой отклик в аудитории детей.

Интеграция музыкально-компьютерных технологий в изучение народного искусства на уроках музыки дает большие возможности в выборе репертуара. Так, например, педагог может выбирать не только традиционные русские народные произведения, но также и малоизвестные произведения других народов, которые до широкого распространения компьютерных технологий и сети Интернет, было очень непросто найти.

Кроме того, сейчас, наряду с обработками русских народных мелодий, исполняемых на русских народных инструментах, все чаще звучат классические произведения, произведения разнообразных форм и стилей, от классики до современной музыки [3, с. 136]. Так, например, джазовые формы уже давно подвластны народным инструментам. В связи с этим, педагог в современных условиях, не должен делать ставку на исполнение только народных мелодий, а методично готовить ребенка к исполнению разноплановых произведений.

МКТ на занятиях музыкой в процессе изучения народного искусства, выступают в качестве:

- средства, которое помогает получать доступ к информации, что обеспечивает возможность сбора, поиска, работы с источником, как средство по доставке и хранению информации;

- сбора, повышения качества учебного материала, усиления эффектов образования;

- дополнительных возможностей для выстраивания индивидуальных траекторий в образовании воспитанников;

- реализации отдельного подхода к воспитанникам, которые имеют разные способности, а также уровень готовности к обучению;

- возможности для формирования, применения разноуровневых задач на уроке. Педагог, принимая во внимание разный уровень подготовки, различия в развитии воспитанников, часто вынужден ориентироваться на средний уровень подготовки детей. В частности, воспитанники, которые имеют высокий уровень мышления, посредством МКТ могут знакомиться с новыми знаниями, углубляют ранее полученные знания. Что касается воспитанников с заниженным уровнем мыслительной активности, то они могут работать с МКТ индивидуально, чтобы не тормозить развитие целого класса. Ученики, которые по определенным причинам занятия пропустили, могут устранить пробелы в определенных этапах занятия – в свободное время;

- использование на занятиях музыкой тестов, тренажеров, что дает возможность очень быстро получить объективную картину уровня усвоения анализируемого материала. Мало того, характерные черты преподавания музыки предусматривают многовариантное применения дидактических, информационных методов и приемов обучения – на одном уроке [2, с. 32].

Далее представляется целесообразным привести несколько примеров, как именно музыкально-компьютерные технологии могут помочь в процессе изучения фольклора на уроках музыки. Так, например, учитель музыки может использовать на уроках практический курс «Учимся понимать музыку», который дает возможность более легкого ориентирования во всем многообразии музыкальных направлений, в том числе и фольклорных. Все занятия данного курса выстроены на базе современных мультимедиа-технологий. Материалы изложены весьма интересно и увлекательно, причем в процессе изучения материалов дети не только могут узнать о различных жанрах, стилях и направлениях музыкального фольклора, но также и научиться слушать и понимать различные виды музыки. Данный курс сопровождается энциклопедическими статьями, в которых содержится много занимательной информации как об авторах музыкальных произведений, так и о их наиболее известных исполнителях. Кроме того, данный курс содержит весьма оригинальные и увлекательные музыкальные упражнения, и интерактивные музыкальные тренажеры, которые дают возможность получить навыки вдумчивого слушания музыкального фольклора разных времен и народов. В данном интерактивном курсе имеется также встроенный

словарь, который позволит учащимся более глубоко и свободно разбираться в нотной грамоте, а также получить представление о множестве специальных музыкальных терминов. Часть курса, которая называется «Музыкальная комната», дает возможность прослушивания более сотни фрагментов различных музыкальных произведений, в том числе и фольклорных. Использование данного практического курса на уроках музыки в качестве одного из средств изучения музыкального фольклора дает возможность:

- прослушивания множества музыкальных произведений;
- сравнения различных исполнений одного и того же фольклорного произведения;
- самостоятельного «составления» оркестра и ансамбля;
- тренировки в подборе различных мелодий.

Кроме того, в данном курсе имеется так называемый «дневник достижений», который дает возможность наглядного просмотра результатов работы с данным курсом и реальных успехов в понимании музыкальных фольклорных произведений [5].

В качестве еще одной интересной музыкально-компьютерной программы, которую целесообразно использовать в процессе изучения фольклора на уроках музыки, можно назвать программу «Музыкальный класс», в рамках которой есть возможность как занятий непосредственно музыкой, так и занятий сольфеджио. Данная программа носит обучающий характер и является наиболее подходящей для тех учащихся, которые только начали заниматься музыкой. Таким образом, можно сделать общий вывод о том, что занятия музыкой, в рамках которых изучаются особенности русского народного исполнительства, могут быть значительно более эффективными и интересными детям в том случае, если в процессе данных занятий педагогом будут широко использоваться различные музыкально-компьютерные технологии.

Список литературы

1. Бычкова Р.М. Применение традиционных и инновационных технологий в практике обучения на русских народных инструментах. – 25.10.2017. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://slovedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=2356>. Дата обращения: 29.03.2019.
2. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании [Текст] / И.Б.Горбунова// Современное музыкальное образование - 2011: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. - СПб., 2011. - С. 30-34.
3. Горбунова И.Б., Белов Г.Г. Новый инструмент музыканта [Текст] / И.Б.Горбунова, Г.Г.Белов // Общество: философия, история, культура. - 2015. - №6. - С. 135-139.
4. Горбунова И.Б., Тен Э.С. Музыкально-компьютерные технологии на уроках музыки в общеобразовательных учреждениях [Текст] / И.Б.Горбунова, Э.С.Тен// Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. - №12. – С. 106-109.
5. Левина И.Р. Политаева Т.И. Креативное образование школьников на уроке музыки [Текст] / И.Р.Левина, Т.И.Политаева//Искусство и образование, 2008. - № 10. – С. 60 – 64.

УДК 37.02

Юдина В.В., студент

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОСТИ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЫ

Развитие коммуникативности ребенка является актуальнейшей проблемой, так как сегодня многие дети – дети «информационного общества» и практически все время посвящают общению с гаджетами. Анализ научной литературы свидетельствует о недостаточности исследований в области развития коммуникативных навыков на уроках музыки. Однако на наш взгляд, существующие практические формы и методы работы на уроках музыки возможно использовать для решения данной задачи.

Следует понимать, что коммуникативные навыки одни из составляющих личности человека необходимы для успешного развития на протяжении всей жизни. Жизнь индивида, существующего в обществе буквально насыщена различными взаимодействиями и контактами. Мало того, у человека существует определенная потребность общении и это она из возможностей чувствовать и ощущать мир во всей его полноте. Считается, что коммуникация это одна из важнейших сфер жизнедеятельности человека и оттого как она организована зависит качество самой жизни, возможность чувствовать себя нужным и даже найти свое место в мире. То есть развитие коммуникативных качеств является ведущей проблемой в системе образования.

Коммуникативные навыки ребенка становятся залогом позитивного общения не только с педагогом, а также со сверстниками, с другой стороны, это становится и условием социализации школьника и раскрывает личностные особенности и способности. Как пишет И.Р.Левина, коммуникация имеет два уровня: «... вербальный, предполагающий организация через языковые средства и невербальный, характерный для области музыкального образования, проявляющийся в пластическом интонировании, умении через исполнительство донести задумку композитора» [2,с. 56]

Современный урок музыки на наш взгляд также может стать платформой для решения поставленной в статье проблемы. Ведь на уроках музыки дети не просто слушают музыку, они также анализируют ее, работают в команде над творческими проектами, поют в хоре, где также проявляются коммуникативные навыки.

Многие исследователи музыкальной педагогики раскрывают особенности организации вокально-хоровой работы в школьной практике (Э.Б.Абдуллин, Ю.Б. Алиев, В.А. Багадуров, В.В. Емельянов, Д.Е.Огороднов, Г.П. Стулова и др.). Однако все они сходятся во мнении, что вокально-хоровая работа самый активный вид деятельности и способствует развития художественное-творческих способностей школьников.

Сегодня значение вокально-хоровой работы не столь акцентируется, так как на первое место вышли информационные технологии, и многое в практической деятельности заменяется в школе на то, чтобы посмотреть,

увидеть и сделать на компьютере. Однако, роль действительно практико-ориентированной деятельности на уроке музыки очень важна, так как именно оно способствует развитию способностей школьников, их эмоционального состояния, а также помогает испытывать удовольствие от процесса пения в коллективе. Школьники, перед которыми ставят определенные художественные задачи во время исполнения в хоре также становятся более ответственными при исполнении, а это уже влияет и на процесс воспитания подрастающего поколения.

Когда дети приходят в школу, они уже обладают определенным набором умений и навыков в области музыкального образования, особенно они любят петь. Поэтому правильная организация вокально-хоровой работы на уроках музыки станет залогом из интереса и любви к последующим занятиям в школе.

Хоровое пение это один из действенных средств эстетического воздействия на ребенка, в том числе тот двигатель общественного сознания школьников, а здесь и проявляются коммуникативные навыки детей. Начальный период обучения и работы в хоровом коллективе важная составляющая для решения поставленной проблемы. От того как будет организован этот вид деятельности и зависит особенности и результативность данного процесса. Стоит не забывать, что само музыкальное искусство также является искусством коммуникативным и несет в себе различные средства коммуникации. Оно организует процесс общения от композитора, к исполнителю, а потом и к слушателю.

Несмотря на то, что эту проблему развития коммуникативных навыков детей рассматривали многие, однако она требует тщательного изучения и определения эффективных методов и форм решения в условиях современного урока музыки. При определении содержания, форм и методов развития коммуникативных навыков детей в процессе вокально-хоровой работы мы опирались на опыт ведущих педагогов в области музыкального образования.

Поэтому начиная с первых занятий в хоре стоит обратить внимание на состав класса, на то какие взаимоотношения сложились у детей к началу занятий. По мере организации хоровой работы стоит учитывать, как происходит общение между «членами коллектива» и как выстраиваются взаимоотношения с руководителем хора. При этом при технической работе над звуком или дыханием не стоит выделять детей, которые плохо справляются с поставленными задачами, так как в младшем возрасте, такого рода замечания могут плохо воздействовать на эмоциональное состояние ребенка, а также не будут способствовать развитию его коммуникации.

Еще один важнейший момент при организации вокально-хоровой работы – это концертные выступления. Эта та форма, которая становится показателем результативности работы всего коллектива, в том числе и развитости коммуникативности всех участников хорового коллектива, определяет задачи на будущую деятельность и становится мотивационным стержнем при последующей работе с детьми.

Мы живём в такое время, когда можно выбирать, пробовать, экспериментировать. Но, к сожалению, в детском хоровом искусстве иногда проявляется тенденция: технология выступает на первый план. А ведь главная задача во время пения – творить, музицировать! Хоровое исполнение – это живая, на них глазах рождающаяся и развивающаяся трепетная музыкальная мысль.

Чтобы уроки были более увлекательными в младших классах целесообразно использовать игровые приёмы, которые могут способствовать развитию коммуникативных навыков. Музыкальные игры развивают у ребят внимание и музыкальную память, закрепляя те сведения, которые они получают на уроке музыки. Можно предложить детям стать на время дирижером хора и организовать процесс, например, распевания и т.д. Как правило, такие игры очень нравятся детям, при их использовании они становятся более раскрепощенными и доброжелательными.

Воспитательные и организационные возможности хоровой музыки огромны. Практический опыт показывает, что при интегрированном подходе, изучая народный и современный фольклор, церковную и классическую музыку, воспитанники развивают восприятие музыки в целом, ценности своей жизни и жизни окружающих, учатся правилам человеческого общения, развивают певческие навыки: учатся естественно и правдиво передавать в звуке тончайшие оттенки человеческого настроения, что является высшей трудностью и высшей степенью вокального мастерства.

В применении к детской психологии, к детям значение хорового пения как фактор воспитывающего, поднимающего уровень всех их занятий, возрастает неимоверно. В отличие от взрослых, умудренных жизненным опытом, воспринимающих искусство не только эмоционально, но и на основе своего жизненного опыта, дети, с самых ранних лет входящие в мир искусства, впитывает эстетические восприятия одновременно с восприятием окружающего мира. Дети, поющие в хорошем хоре, где ставятся определенные художественно - исполнительские задачи, выполняют их параллельно с выполнением пусть маленьких, но для них очень важных «детских» жизненных задач, а все это способствует процессу развития коммуникативности детей.

Хоровое пение - искусство массовое, оно предусматривает главное - коллективное исполнение художественных произведений. А это значит, что чувства, идеи, заложенные в словах и музыке, выражаются не одним человеком, а массой людей, что и становится одним из основных форм работы над поставленной в статье проблемой. Осознание детьми того, что когда они поют вместе, дружно, то получается хорошо и красиво, осознание каждым из них того, что он участвует в этом исполнении и что песня, спетая хором, звучит выразительней и ярче, чем если бы он спел её один, - осознание этой силы коллективного исполнения оказывает на юных певцов колоссальное воздействие. В школьных хорах дети приобретают навыки музыкального исполнительства, позволяющие им творчески проявлять себя в искусстве.

Через хоровую деятельность происходит вокально-хоровое восприятие, приобщение ребенка к музыкальной культуре, а коллективное пение — это прекрасная психологическая, нравственная и эстетическая среда для формирования лучших человеческих, в том числе коммуникативных качеств.

Список литературы

1. Дайнова Г.З., Левина И.Р., Петрова А.И. Толерантность в аспекте философии науки [Текст] / Г.З. Дайнова, И.Р. Левина, А.И. Петрова // Современное педагогическое образование. – 2018. – №5. – с.13-17.

2. Левина И.Р. Социальный интеллект педагога-музыканта [Текст] / И.Р. Левина Уфа: Изд-во БГПУ, 2019. – 201 с.

УДК 793.3

Ялаева К.В., студент

Г.З. Дайнова, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОЙ ХОРЕОГРАФИИ

Общеизвестно, что в психолого-педагогической науке средний школьный возраст составляет границы от 11-12 до 15-16 лет, что соответствует 5-9 классам общеобразовательной школы и так называемому переломному, кризисному «подростковому периоду» [4]. Резко возросшие требования усложненной учебной программы, анатомо-физиологическая перестройка организма, повышенные ожидания со стороны взрослых – все это негативно влияет на психологическом равновесии подростков.

Меж тем, именно средний школьный возраст является тем этапом, когда наиболее целесообразно проводить комплексную работу по духовно-нравственному, физическому, этическому и художественному воспитанию детей. Одно временно с происходящими «переходными» процессами, у ребенка формируется наибольший потенциал для усвоения всех навыков и знаний, необходимых для его совершенствования как всесторонне развитой личности, человека и гражданина. В связи с этим фактом крайне актуальным становится вопрос поиска того универсального средства, которое могло бы наилучшим образом способствовать воспитательным, образовательным и развивающим целям.

Современная хореография определяется как танцевальное направление, сложившееся в конце XX - начале XXI вв. на основе модерна. Целью современного танца является, в первую очередь, выражение чувств и настроений, а потому этот танец довольно свободный, универсальный. А так как мысли и чувства людей различны, то танцоры постоянно ищут и изобретают новые движения, и им совсем не нужно придерживаться определенной техники. Проблематикой современного танца является осознание человеком самого себя.

Современные танцы – это очень широкое понятие, объединяющее в себе буквально все модные танцевальные течения. Среди огромного количества современных стилей наиболее популярными выступают хип-хоп, брейк, вог, джаз-фанк, хаус, контемпорари, данс-холл, поптинг и локкинг, и этот перечень постоянно расширяется. Каждый из указанных стилей

обладает огромными возможностями для развития творческой личности и танцевальных навыков, и единственной трудностью для их овладения становится наличие компетентного преподавателя. Следует указать, что эта проблема является особенно актуальной для Республики Башкортостан: если сравнить перечень направлений, предлагаемых в хореографических студиях, можно отметить их ограниченность и однотипность, и по неформальным разговорам с самим хореографами, качество проводимых занятий оставляет желать лучшего.

Итак, как уже упоминалось, ребенок среднего школьного возраста претерпевает анатомо-физиологическую перестройку. Дети очень часто становятся похожими на «гадкого утенка»: по причине резкого роста тела в высоту и гормональных изменений, связанных с половым созреванием, они могут выглядеть угловатыми и нескладными [4]. Лишний вес, юношеские прыщи, психологический дискомфорт из-за осознания собственной нелепости и несовершенства становятся для ребенка тяжелым испытанием. Современная хореография обладает прекрасным потенциалом для решения данной проблемы.

Рост популярности современной хореографии во многом связан с динамичным развитием информационной сферы. Телеканалы, ролики на «Ютубе», размещенные в социальных сетях видеосюжеты о современных танцах, где танцор предстает как яркий, самодостаточный и модный, вызывает у подростков естественный интерес. В силу частых проблем с внешностью ребенок ищет личный пример, который станет для него панацеей для данной болезни. Стиль одежды танцора, его уверенность в себе в процессе зрелищного танцевального выступления, «заражает» подростка. К сожалению, в настоящее время современные танцы очень часто используются только как средство обеспечения зрелищного танцевального шоу.

Характерная черта подростка – его желание предстать в социуме в качестве высокоактивной и конкурентоспособной личности, выступающей победителем в любой жизненной ситуации, и таковым и становится танцор, которого он видит в телевизоре или на экране своего смартфона. Он «пробился», он стал популярным и, соответственно, успешным. Ему хочется подражать. Все это диктует необходимость непрерывного совершенствования и самого педагога, осуществляющего руководство танцевальным коллективом.

Так, в рамках коллектива подросток участвует в подготовке и осуществлении исполнительской деятельности. Разучивание танцевального номера совершенствует его интеллект, память и способности к запоминанию в целом; применение на занятиях метода творческой импровизации ведет к развитию фантазии и креативности мышления. Ребенок учится воспринимать музыку и чувствовать ее. Кроме того, познавательные экскурсии преподавателя о танцевальных направлениях положительно влияют на расширение общего кругозора.

Помимо перечисленных особенностей, современные танцы являются отличным средством для разнообразия детского досуга и насыщения его полезным содержанием. Занимаясь танцами, ребенок вовлечен в общее дело, интересное и гармонично влияющее как на психологическое, так и физическое совершенствование. Так, записавшись в танцевальную студию, ребенок становится частью коллектива. Деятельность этого коллектива направлена на достижение единой цели: постановки номера для выступления, что предполагает наличие определенных обязательств: регулярного посещения занятий, качественного исполнения танцевальной связки, опрятного внешнего вида.

Ребенок не должен подвести своего товарища, а именно неформальные отношения со сверстниками и становятся для него особо ценными. Испытывая страх быть отвергнутыми ими, потерять в глазах друзей значимость, вызвать их неуважение, он невольно совершенствует и свою дисциплину. Если в дошкольном и младшем школьном возрасте главное влияние на ребенка оказывают родители и учителя, теперь их мест занимает общество ровесников, и потому роль и потенциал хореографического коллектива существенно возрастает [7].

Тяжелым испытанием для ребенка становится сложная учебная программа, экзамены и постепенная подготовка к реалиям взрослой жизни. Он испытывает постоянные стрессы, и лекарством для этих стрессов и становятся современные танцы. Регулярные, специальные организованные с учетом возрастных особенностей, танцы не только обеспечивают потребность в неформальных социальных контактах, но также организуют необходимую физическую нагрузку. Ребенок получает физическую разрядку и релаксирует. В процессе правильно подобранных упражнений, совершенствуется не только общая выносливость организма, силовые навыки, гибкость, пластичность и координация, но и техника исполнения. Благодаря многократно повторяемым движениям развивается и телесная память.

Любой урок по танцу строится по принципу «от простого к сложному»: сначала школьник овладевает базовыми движениями, затем они усложняются, продолжительность разминочной части занятия и растяжки становятся более продолжительными и интенсивными. Если физически неразвитый человек приобретет абонемент в спортивный зал, маловероятно, что он сразу, без должной подготовки, сможет выполнить комплекс сложных упражнений и поднять тяжелую штангу без вреда для организма; физическое развитие должно осуществляться методично и постепенно, а для этого нужен комплекс регулярных занятий. Этим же принципом руководствуется и хореография.

Танцы положительно влияют на формирование хорошей осанки и красивой походки. Сбалансированная умеренная нагрузка на все группы мышц способствует постепенному формированию сильного мышечного корсета, удерживающего позвоночник в правильном положении. Даже при

нарушениях осанки или наличии начальной стадии сколиоза спустя некоторое время происходит улучшение состояния спины.

Под воздействием гармоничной, не приносящей вреда физической нагрузки, организм подростка вырабатывает эндорфины – «гормоны радости», столь необходимые для него в переходный период.

Как уже упоминалось, современный танцор – танцор стильный. Подбор костюма для тренировки или выступления заставляют ребенка задумываться о его деталях, и, таким образом, формируется и чувство стиля. Как правило, подросток приходит в современный хореографический коллектив не под влиянием родителя, как младшего школьника, а по собственному разумению. Осознанность и добровольность участия – еще одно достоинство занятий современных танцев, стимулирующих у ребенка стремление к развитию и саморазвитию.

Регулярные занятия в танцевальной студии или школьном хореографическом кружке занимают его время, оставляя меньше возможностей для различных форм девиантных поступков, возможность которых возрастает в условиях нестабильности психических процессов. Таким образом, современные танцы обладают еще и возможностями предупреждения подростковой преступности.

Современная хореография обладает огромным потенциалом для психофизического совершенствования не только для подростков, но и для всех возрастных категорий. Современные танцы выступают, прежде всего, средством самовыражения и реализации чувства внутренней свободы: прийти в современную танцевальную студию может любой человек, и в этом заключается еще одна ценность данного танцевального направления.

Подводя итоги, следует отметить, что, развивая ребенка физически, психически, духовно-нравственно, современная хореография позволяет реализовать такую важнейшую воспитательную задачу, как формирование гармоничной, всесторонне развитой личности.

Список литературы

1. Митин В.Е. Модель нравственного воспитания подростков в хореографических коллективах в учреждениях культуры [Текст] / В.Е. Митин // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. - 2018. - № 3. - С. 77-81.
2. Мясникова В.В. Современная хореография и её непосредственное влияние на формирование системы ценностей детей и подростков / В. В. Мясникова // Система ценностей современного общества. - 2010. - № 7. - С. 70-77.
3. Нарская Т.Б. Деятельность хореографа как фактор социализации творческой личности [Текст] // Вестник культуры и искусств. - 2014. - № 1 (37). - С. 118-122.
4. Подростковый возраст. Психологические особенности подростка [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/rabota-s-roditelyami/library/2020/01/10/podrostkovyy-vozrast-psihologicheskie-osobennosti>.
5. Полятков С.С. Основы современного танца [Текст] / С.С. Полятков. – Ростов на-Дону: Феникс, 2005. – 80 с.
6. Раджабов А.А. Воспитательный потенциал среды спортивно-оздоровительного клуба в предупреждении девиантного поведения подростков [Текст] А.А. Раджабов // Мир науки, культуры и образования. - 2019. - № 2 (75). - С. 245-247.

7. Учаев Е. Особенности подросткового возраста и поведение родителей [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://www.b17.ru/article/osobennosti_podrostkovogo_vozrasta. - (дата обращения: 13.04.2020).

УДК 378.016:78

Яланская А.А., магистрант

Л.Н.Каримова, к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

КОМАНДООБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

В современном мире важнейшую основу любого коллектива составляют человеческие ресурсы, то есть люди, их высокая квалификация, система ценностных ориентаций, знания, навыки, умения и стремление к реализации поставленных целей. В связи с этим исследование командообразования как процесса и технологии в организационном управлении является актуальным и требует углубленной разработки.

Командообразованием является процесс целенаправленного построения особого способа взаимодействия членов команды, позволяющего эффективно реализовывать их профессиональный, интеллектуальный и творческий потенциал в соответствии с поставленными целями и ориентированных на достижение наиболее значимых результатов. Теория командообразования явилась одним из результатов актуализации гуманистических принципов управления (HumanResourceManagement) и ознаменовала завершение-перехода от технократического к гуманистическому подходу в управлении персоналом, но пока не получила завершеного концептуального оформления, и одна из причин тому – недостаточная теоретическая проработанность факторов, критериев эффективности применения данного подхода на уровне управленческой команды как субъекта управления в условиях развития коллектива.

Командообразование (дословно – «построение команды») – термин, который наиболее часто ассоциируется с бизнесом, управлением компаниями, чем-то несколько далеким и чуждым миру искусства. Тем не менее, согласно исследованиям, командообразование – это процесс формирования команды, члены которой объединены общей целью, владеют отработанными процедурами координации своих действий в достижении конкретных результатов, несут взаимную ответственность за результаты своей деятельности на основе общего видения ситуации. При этом общими критериями оценки эффективности управленческого командообразования в организации должны выступать показатели, характеризующие процесс взаимодействия управленцев в рамках выработки содержания стратегии и задач организации как профессионалы, с одной стороны, а с другой – в рамках межличностных отношений как индивиды.

С этой точки зрения мы можем рассматривать командообразование как процесс в организационном развитии творческого коллектива и задаемся

целью выявления технологий формирования эффективных управленческих команд. Команда – это коллектив с высоким уровнем сплоченности, приверженности всех работников общим целям и ценностям организации. Создание команды возможно только при осознании общих для всех членов группы мотивов трудовой деятельности, что, в свою очередь, возможно лишь в том случае, если существует цель, разделяемая всеми членами группы и привлекательная для каждого из них.

Хореографический коллектив – это не просто «какое-то» объединение людей, любящих хореографию и занимающихся ею профессионально. Это объединение людей, которое базируется на общей идее, этике и творчестве, оно непосредственно связано с такими понятиями как взаимопомощь, взаимовыручка, товарищество и дружба. И главной общей идеей такого коллектива является возможность реализовать свой творческий потенциал и творческие желания, развития духовно и профессионально [1].

Хореографический коллектив разумеется, как и любой другой коллектив имеет определенные особенности организации и взаимодействия с педагогом (в других областях роль «педагога» так или иначе присутствует). В первую очередь особенностями «управления» и развития коллектива предстают такие понятия как психологическая мотивация участников, зависимости друг от друга, присутствии общего интереса коллектива в целом. Все это требует формирования здоровых взаимоотношений, целью чего и является командообразование [3, с. 54].

Хореограф должен не только учить своих учеников технике, но и поддержать их в трудную минуту, а также научить их поддерживать друг друга. Он должен уметь создавать ту или иную атмосферу занятий для того чтобы те или иные методические приемы имели верное направление и результат. И все это опять же становится возможным при использованиях тимбилдинга [4, с. 43].

Научившись поддерживать друг друга на занятиях тимбилдинга, сформировав доверие между друг другом, они становятся не просто участниками коллектива – коллектив становится их частью. Верно проведенное командообразование, равно как и занятия по нему проведенное грамотным хореографом преподавателем способно полностью преобразить коллектив и дать ошеломительный результат.

Успех командообразования зависит от определенных черт педагога-хореографа: речевые характеристики, четкая дикция, выразительность, личностные особенности, коммуникабельность, открытость, способность слушать и чувствовать людей [5, с. 34]

Данный эксперимент проводился на группе коллектива 8-10 лет с использованием «Дневника танцора». Мы в течении двух лет изучали влияние этих дневников на мотивацию воспитанников. В группе 30 человек, каждый из них получил дневник танцора. На каждом занятии педагог раздавал наклейки с логотипом танцевальной школы за хорошее выполнение всех упражнений, отдачу танцу и дисциплину, тем самым постепенно мотивируя своих танцоров. Педагог оценивал учеников по нескольким

критериям: посещаемость, дисциплина, чистота выполнения упражнений, заинтересованность, внешний вид, работа в команде, синхронность исполнения танца.

По окончании эксперимента можно сделать выводы относительно этой системы мотивации, командообразования. Давайте разберем каждый из критериев. Получая наклейки и вклеивая их в свой дневник, а затем обменивая на призы, дети действительно стали реже пропускать занятия, пропуски стали носить исключительно важную причину (болезнь). Дисциплина улучшилась, ведь каждому ребенку хотелось собрать все наклейки. По этой же причине можно отнести критерий по внешнему виду. Заинтересованность детей повысилась, они стали ходить на занятия не просто ради танцев, а еще и для того чтобы быстрее остальных собрать наклейки и получить приз. Чистота исполнения улучшилась благодаря постоянной полной посещаемости всех воспитанников, заинтересованности и дисциплине. Дети сплотились сами того не подозревая. Помимо дневников на каждом занятии педагог давал развивающую игру на сплочение. Задача была выполнить задание всей командой. По началу коллектив тянул кто-то из лидеров, но с каждым занятием с каждой новой задачей дети справлялись все быстрее и лучше.

Хореографический коллектив – это невероятно сложная система организации деятельности, взаимоотношений, ведь участниками являются люди с различными талантами, возрастом, физическими способностями, различным характером.

Формируется командный дух с малого: педагог привлекает участников коллектива к решению каких-либо задач, участию в составлении планов и будущего курса коллектива, тем самым демонстрируя, что участник не только взаимозаменяемая часть команды, но и личность, мнение которого важно и имеет вес. Мы можем сделать вывод, наша система поощрения в виде наклеек и призов положительно влияет на командообразование всей группы, а в дальнейшем и всего коллектива.

Список литературы

1. Каримова Л.Н., Баракова Р.З. Национально-культурные традиции башкирского народа в формировании нравственных ориентиров у воспитанников творческого коллектива [Текст] / Л.Н.Каримова, Р.З.Баракова// Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2017. – №3 (43). – С. 61-67.
2. Мурашко М.П. Кризис ансамблей русского танца: дискуссия [Текст] / М. П. Мурашко // Балет: литературно-критический, историко-теоретический иллюстрированный журнал. – 2016. – № 2. – С. 48–51.
3. Никитин В.Ю. Хореографическое образование в России. Размышления о грустном. [Текст] / В.Ю.Никитин. – М.: Эфес, 2018. – 238 с.
4. Новикова Г.Н. Менеджмент творческо-производственной деятельности (технологии, ресурсы): учебное пособие [Текст] / Г.Н. Новикова. – М.: МГУКИ, 2014. – 438 с.
5. Чижиков В.М. Теория и практика социокультурного менеджмента: учебник [Текст] / В.М. Чижиков, В.В Чижиков. – М.: МГУКИ, 2018. – 608 с.

*Воронцова Н.Л., к.ю.н., доцент, магистрант
Исламова З.И., к.пед.н., профессор
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ПРОБЛЕМЫ ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИИ

Получение образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья представляет собой одно из обязательных и неотъемлемых условий их успешной социализации, способствующих эффективной самореализации в различных видах социальной и профессиональной деятельности. В связи с этим обеспечение реализации права на образование указанной категории детей представляет собой одну из важнейших задач государственной политики в области образования, а также в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации.

Это подтверждается нормами международного права и законодательством Российской Федерации, которые предусматривают принцип равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья (как взрослых, так и детей) и гарантии реализации права на получение образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, закрепленные в ряде законов и подзаконных нормативных актах. В целях реализации положений нормативных правовых актов органами государственной власти субъектов Российской Федерации, а также органами местного самоуправления принимаются определенные меры организационно-правового характера, обеспечивающие решение вопросов предоставления образования детям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, отнесенных к их компетенции.

Несмотря на положительную динамику развития инклюзивного образования в России, мы разделяем точку зрения директора Института проблем инклюзивного образования МГППУ С.В. Алехиной о том, что в реальности наблюдаются «распространенные стереотипы и предрассудки, неготовность или отказ учителей принять принципы инклюзивного образования, а также недостаток систематических, комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, специальных мониторинговых исследований, непосредственно касающихся опыта отечественного инклюзивного образования» [1].

В этой связи большое значение имеет организация и проведение фундаментальных и прикладных научных исследований в области инклюзивного образования на всех уровнях образования. Движение в данном направлении предполагает теоретико-методологическое и научно-методическое обеспечение инклюзивного образования в Российской Федерации, начиная с выработки методологического подхода к мониторинговым исследованиям в области инклюзии, и завершая разработкой его содержания, методов и инструментария.

Помимо этого, важно подчеркнуть, что формирование образовательного законодательства по вопросу общедоступности образования происходит в условиях отсутствия четкой концептуальной основы, целью которой было бы определение целей, задач и направлений развития интегрированного, инклюзивного образования. Отсутствие федеральных политико-правовых документов в части инклюзивного образования может расцениваться как неготовность государства к комплексному решению данной задачи. Вполне возможно это обусловлено отсутствием единых методологических оснований для реализации инклюзивного образования в России [2, с.105].

Безусловно, в период отсутствия утвержденной федеральной концепции образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья особое значение приобретают соответствующие документы правового характера, принятые на уровне субъектов Российской Федерации. Однако, анализ состояния правовой регламентации данного вопроса показывает, что это происходит не повсеместно. Такое положение дел усугубляется еще и тем, что до сих пор на понятийно-категориальном уровне недостаточно определена дефиниция «инклюзия» и ее категориальный аппарат.

В этом плане принципиальное значение и дальнейшая разработка понятия «особые образовательные потребности» применительно к каждой нозологической группе, каждому типологическому варианту и возрастному этапу развития, что необходимо для качественной дифференциации вариантов самого образования.

Таким образом, необходимость разработки базового документа общенационального уровня по проблеме интегрированного, инклюзивного образования, по нашему мнению, является очевидной. При разработке такого документа необходимо учитывать потенциальные угрозы реализации заложенных в нем задач. Эти угрозы могут заключаться в виде неполноты нормативно-правовой базы, неготовности образовательных организаций и педагогов к новым условиям работы, а также других факторов. Весьма важным в этом плане представляется определение критериев оценки эффективности проводимой интеграционной и инклюзивной политики.

Оценка эффективности процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья должна быть неотъемлемой частью процесса организации предоставления образования в каждой образовательной организации. Мы исходим из того, что для эффективного отслеживания индивидуальных образовательных достижений каждого учащегося, требуется выработать механизм оценки состояния инклюзивного образования как на уровне образовательной организации, так и в масштабе субъекта Российской Федерации. В этой связи возникает острая необходимость прописать в локальных актах комплекс вопросов, среди которых предмет мониторинга, показатели эффективности и порядок его проведения приобретают первостепенную значимость. При таком подходе результаты мониторинга могут стать основой документа, определяющего дальнейшее развитие инклюзивного образования в организации.

В рамках нашего исследования особую актуальность приобретает создание оптимальной модели взаимодействия семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья и ребенка-инвалида с другими участниками процесса, в которой отображается четкое разграничение сфер ответственности и компетенций участников образовательных отношений.

Эффективность реализации образовательного процесса и социальной адаптации конкретного ребенка зависит от целостности системы специальных образовательных условий, учитывающих его специальные образовательные потребности и возможности. Алгоритм реализации этих условий следует выстроить от общеспецифических к частноспецифическим (специфически-групповым) и индивидуально ориентированным образовательным условиям [4, с.7-8].

Создание специальных условий получения образования обучающимися с особыми образовательными потребностями является обязательным требованием дошкольного, начального общего и основного общего образования в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (далее – ФГОС). Так, ФГОС дошкольного образования, утвержденный Приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, предусматривает ряд требований и условий, необходимых для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья: создание условий для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказание ранней коррекционной помощи, социальное развитие детей; разработка и реализация плана индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий; обеспечение доступности развивающей предметно-пространственной среды.

Итак, одной из выявленных проблем организации процесса инклюзии в образовательных организациях является неполнота локального нормотворчества. Думается с целью унификации локальных актов образовательных организация целесообразно провести работу по разработке перечня актов по вопросам инклюзивного образования. Формой отображения подобной работы могут выступать методические рекомендации. На сегодняшний день уже существуют подобные методические разработки как по организации методической и научной деятельности работников конкретной образовательной организации, так и по разработке официальных государственных рекомендаций в области инклюзивного образования. Вместе с тем, важно подчеркнуть, что в теории и практике инклюзивного образования практически отсутствуют методические рекомендации по разработке локальной регламентации.

Из сказанного следует, что на сегодняшний день инклюзия представляет собой тенденцию обновления содержания образования. Важной необходимостью проведения интеграционной политики в широкую практику должна выступать ее последовательность и постепенность по мере подготовки квалифицированных кадров и изменения отношения общества к детям-инвалидам. Здесь особую важность приобретает разработка нормативно-правовой базы и локальной регламентации инклюзивного

образования, которая позволит избежать голословного провозглашения безграничных прав, не подкрепленного возможностями государства [3], что в конечном итоге повлечет за собой опасность подмены полезной инклюзии на формальную деинституализацию обучающегося с особыми образовательными потребностями..

Список литературы

1. Алехина С.В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научной практической конференции [Текст] / С.В. Алехина. – М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2011. Режим доступа: URL: https://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/43983.shtml (дата обращения: 11.02.2020г.)
2. Воронцова Н.Л. Обеспечение инклюзивного образования в документах политико-правового характера [Текст] / Н.Л. Воронцова // Евразийская адвокатура. 2020. №1(44). С.104-108.
3. Малофеев Н.Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии [Текст] / Н.Н. Малофеев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2018. № 190. С. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-ravnyh-prav-k-ravnym-vozmozhnostyam-ot-spetsialnoy-shkoly-k-inklyuzii> (дата обращения 17.02.2020 г.)
4. Семаго Н.Я. Специальные образовательные условия инклюзивной школы [Текст] / Н.Я. Семаго. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2014. 38с.

УДК 373.5.035.6

*Гарданов А.Р., к.соц.н., доцент кафедры
педагогики и психологии БГПУ им. М.Акмиллы*

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ДИАЛОГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ И НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В современных условиях, одним из элементов устойчивости социальной позиции личности выступает соотношение ее национальной и гражданской идентификации и самосознания, которые определяются в том числе и существующими подходами в сфере образования. Последние годы характеризуются значительным подъемом в развитии поликультурного образования и воспитания в Российской Федерации. Поликультурная направленность российского образования отражена в Проекте Концепции поликультурного образования в России, в Федеральных образовательных стандартах общего образования и других нормативно-правовых документах. При этом продолжается поиск научно-обоснованных путей формирования поликультурной личности учащегося путем создания образовательно-воспитательных инструментов, основанных на необходимости воспитывать у подрастающего поколения готовность к жизни в открытом обществе, формировать положительные межнациональные установки и навыки межкультурного взаимодействия.

На настоящем этапе происходит некоторая трансформация «этничности» и традиционное этно-культурное просветительское направление в образовании при всем его очевидном воспитательном

потенциале, имеет больше косметический характер и не затрагивает сущностных качеств и компетенций современного человека. Сегодня довольствоваться изучением передового опыта деятельности по формированию национальных основ и самосознания на основе использования народной педагогики недостаточно. В нашей стране накоплен бесценный опыт этнокультурного образования и воспитания, прежде всего традиционными средствами этнопедагогики, но учащиеся должны эмпирическим путем открывать для себя этнокультурное пространство и свое место в нем. Существующие традиционные дидактические подходы основаны на предположении, что понимание культуры приходит со знаниями истории, традиций и обычаев, необходимыми для эффективного взаимодействия с ее представителями. Напротив, инновационные экспериментальные методы основаны на убеждении, что больше всего знаний люди извлекают из собственного межкультурного опыта, а в образовательных учреждениях применения особого рода межкультурных методов и технологий. Таким образом, не столько знаниевые компетенции приобретают на сегодняшний день все большую актуальность в структуре поликультурных компетенций, сколько ценностно-мотивационные и деятельностные.

В данной ситуации, на наш взгляд, целесообразным является внедрение в образовательную практику наряду с традиционными дидактическими технологиями экспериментальных технологий, базирующихся на принципах диалога культур, к которым можно отнести: тематический обзор учебных тем на принципах диалогичности, компаративный анализ этнокультурных артефактов и комплексов, разбор с учащимися ситуаций межкультурного контакта, включающих инсценировку и моделирование, ролевые игры и другие межкультурные техники.

Понятие «диалог культур» стало одним из основополагающих для всего педагогического сообщества. Понятие «диалог культур» имеет филолого-философское происхождение, так как основывается на работах М.М.Бахтина и В.С.Библера, использовавшего бахтинскую концепцию полилога и диалога применительно к образованию [1, с.299].

Отметим, что само явление диалога культур возникло стихийно еще в Античности. Научное же осмысление проблем культурного взаимодействия относится к XVIII–XIX векам, а собственно педагогическая составляющая диалога культур стала выделяться только в XX столетии.

«Ценность культурного диалога состоит в том, что он создаёт духовное пространство для новых ценностей и мировоззренческих ориентаций, усиливает различные формы человеческого сотрудничества, предполагающего свободу и ответственность человека, признание его самоценности» [2, с.70].

При этом диалог культур может быть рассмотрен, как методологическая основа межкультурных коммуникаций и как образовательный метод.

Основные цели диалога культур в образовании:

- 1.Овладение культурой национального общения
- 2.Формирование культурологической компетенции
- 3.Воспитание толерантности
- 4.Формирование представления о национальной картине мира

Применительно к педагогической практике следует также учесть, что по самой своей сути диалог культур прямо связан с воспитанием толерантности учащихся, ибо толерантное отношение к другим культурам предполагает укоренённость в сознании определённого ряда установок, касающихся прежде всего понимания связи между человеком, его культурой и процессом познания, что, как было указано выше, прямо следует из диалога культур. [3, с.9].

Введение в ситуацию диалога предполагает использование таких элементов технологии как:

- 1) диагностика готовности учащихся к диалогическому общению - базовых знаний, коммуникативного опыта, установки на самоизложение и восприятие иных точек зрения;
- 2) поиск опорных мотивов, т.е. тех волнующих учащихся вопросов и проблем, благодаря которым может эффективно формироваться собственный смысл изучаемого материала;
- 3) переработка учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов и задач, что предполагает намеренное обострение коллизий, возвышение их до «вечных» человеческих проблем;
- 4) продумывание различных вариантов развития сюжетных линий диалога;
- 5) проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей и условий их принятия учащимися;
- 6) гипотетическое выявление зон импровизации, т.е. таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение его участников (погружения, десанты, игровые ситуации, дискуссии и т.п.).

В образовательной практике диалог культур наиболее отчетливо проявляется в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин, на которых лежит основная ответственность за духовное воспитание учащихся, формирование их гражданского сознания. Отсюда и понимание диалога как метода формирующего.

Методы диалога культур рассматриваются нами в широком значении во всем его разнообразии приемов, построенных на принципах межкультурной диалогичности и поликультурного дискурса.

Можно выделить несколько подходов к организации диалога культур, представленных в российской педагогической практике.

Первый подход -предполагает самое широкое использование диалога культур в практике преподавания отдельных предметов: от филологических до технологии. Второй – диалог культур в школах этнических диаспор (в обобщающем варианте – поликультурность; в последнее время его популярность резко выросла),

Третий – диалог культур как основа всего учебного процесса в классах с ярко выраженным смешанным этническим составом,

Четвёртый – диалог культур как стержень всей образовательной программы учебного заведения, специфика которого предполагает углублённое изучение иной культуры (или культуры и языка).

Для общеобразовательных учебных заведений наиболее предпочтительными являются «первый» и «четвёртый» подходы. Четвёртый подход легко вбирает в себя первый как более локальный. Если «четвёртый» подход как универсальный может стать основой для определения стратегии развития сразу нескольких образовательных учреждений (своеобразная сеть, основанная на принципах диалога культур), то «первый» – тактическим способом её реализации [4, с.14-15].

В нашей стране возрастает индекс этнической мозаичности населения, соответственно продолжается культурная и субкультурная дифференциация ученического контингента. Все больше подростков, отличающихся своеобразием мировоззренческого, познавательного, поведенческого, дисциплинарного характера. Поэтому, проблему использования поликультурного компонента в формировании гражданских качеств личности учащегося необходимо рассматривать целостно, с учетом социально-исторического, этно-психологического подходов и педагогического опыта. Процессу формирования гражданского и национального самосознания и идентичности молодых людей должна соответствовать эффективная система организации поликультурного образования на всех образовательных уровнях. Только тогда можно будет реализовать потенциал поликультурного образования в деле формирования целостной личности предполагающий весь набор гражданских качеств.

Резюмируя можно отметить, что изменения в образовании в духе «поликультурности» в современном мире происходят существенные. На смену ситуативным педагогическим проектам приходят концептуальные программы и стратегии поликультурного образования в отдельных странах и регионах. Глобализация с ее противоречивыми процессами, выдвигает перед образованием сложную задачу подготовки молодежи к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды, формирования умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий. Сегодня как никогда, важно научить молодежь понимать и ценить своеобразие культур, воспитывать ее в духе мира и уважения всех народов, искоренять существующие негативные стереотипы и предрассудки относительно представителей других этнических групп, преодолевать культурную монофилию и групповой фаворитизм.

Список литературы:

1. Бахтин М.М. Проблема текста. / М.М.Бахтин. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. – СПб: Азбука, 2000. – с. 299.
2. Арнольдов А.И. Путь к храму культуры (образование как социокультурный феномен). – М., 2000. – с. 70.
3. Арнольдов А.И. Культурная политика: Реалии и тенденции. М.: МГУКИ, 2002. – с. 9.

4. Теоретико-методологические аспекты организации диалога культур в образовательной среде: Сборник научных трудов /Сост. Д.В.Поль, Т.Г.Мельник, Э.И.Иванова, И.Л.Масандилова – М.: ИХО РАО, 2009. – с.14-15

УДК 374

*Лебедева Л.В., студент
Исламова З.И., к.п.н., профессор
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

МЕТОДИКА ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО УПРАВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ САМОРАЗВИТИЕМ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Эффективное управление профессиональным развитием и саморазвитием педагогических кадров является одним из ведущих условий повышения качества общего и профессионального образования как одного из приоритетных направлений Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». При этом опережающее непрерывное профессиональное образование работников просвещения невозможно без создания педагогических условий для самообразования учителей, в том числе учителей сельской школы.

В этом плане особую значимость приобретает конструктивно организованная опытно-экспериментальная работа (ОЭР) по управлению профессиональным саморазвитием учителей в каждой школе региона. Исходя из этого, разработка ОЭР является ведущей исследовательской задачей нашей диссертации, которая осуществляется на базе Муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения средняя общеобразовательная школа д. Константиновка РБ.

В этом контексте мы исходили из положения о том, что в педагогической науке ОЭР интерпретируется как инновационная деятельность учителя, направленная на создание нового вида педагогической практики, развивающейся на основе научно-обоснованных, в том числе учителей сельской школы, педагогических идей и технологий (Е.В. Бондаревская, В.В. Зайцев, Е.И. Казакова, А.Н. Кузибецкий, А.М. Саранов, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев, А.П. Тряпицына и др.) [1].

Основными формами повышения педагогического мастерства учителей сельской школы являются курсы повышения квалификации, школьные методические объединения, стажировочные площадки, творческие группы, конкурсы педагогического мастерства [2].

Наша опытно-экспериментальная работа включает в себя три взаимосвязанных этапа:

1 этап (2019-2020 гг.): аналитико-диагностический (констатирующий эксперимент), включающий разработку индивидуального плана профессионального саморазвития сельского учителя.

2 этап (2020-2021 гг.): основной (формирующий эксперимент), который включает обеспечение сельских учителей научно-методической

информацией о проблемах профессионального саморазвития, организацию размещения и обновления информации на сайте.

3 этап (2021 г.): заключительный (контрольный эксперимент), основанный на открытии индивидуального способа саморазвития в профессии.

На аналитико-диагностическом этапе нами был проведен анализ состояния профессионального мастерства педагогических кадров который показал, что важнейшим средством профессионального развития учителей, связующим в единое целое всю систему работы МОБУ СОШ д. Константиновка, является методическая работа. Школьное методическое объединение (ШМО) учителей является основным организационным звеном методической работы. В школе сформировано 5 методических объединений учителей-предметников: начальных классов, музыки; русского языка и литературы, английского языка, башкирского языка; математики и информатики, физики; химии, биологии, географии; истории и обществоведения; физкультуры, ИЗО, ОБЖ, технологии. В методических объединениях каждый учитель работает над своим профессиональным саморазвитием, с обобщенными результатами которого он знакомит своих коллег на заседаниях методических объединений. Ведущая роль отведена педагогическому совету, который руководит работой всех объединений педагогов. В школе ведется планомерная работа по повышению педагогического мастерства учителей. На рисунке 1 представлена структура управления МОБУ СОШ д. Константиновка [3].

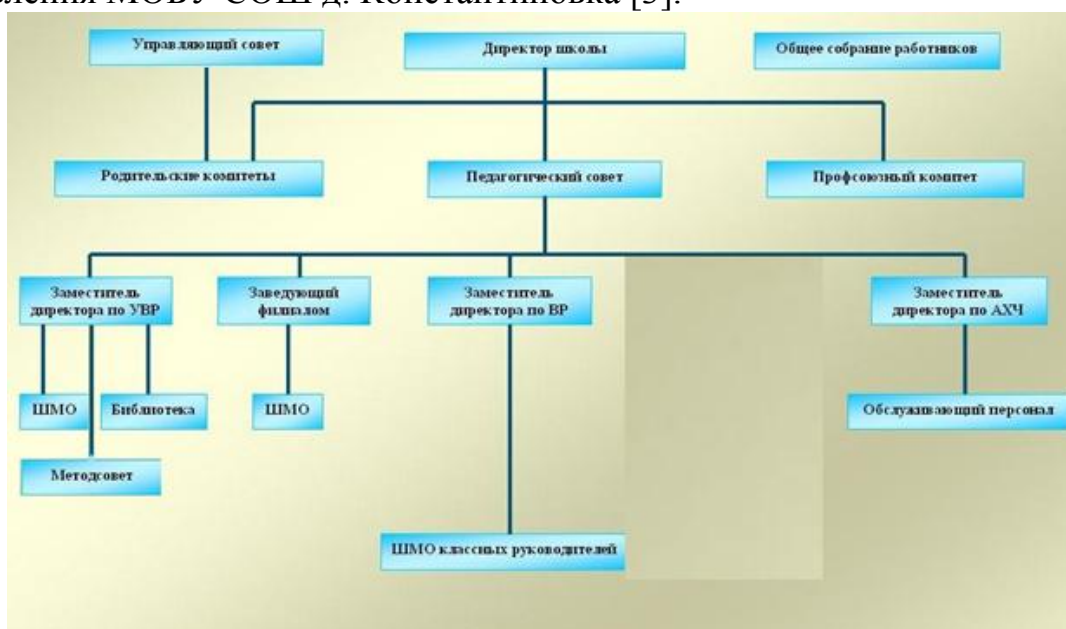


Рис.1. Структура и органы управления ШМО

Педагогический коллектив МОБУ СОШ д. Константиновка характеризуется большим стремлением к повышению своей профессиональной компетентности. В связи с этим в учреждении организуются для учителей школы методические дни, во время которых демонстрируются мастер-классы, открытые уроки, где учителя школы делятся профессиональным опытом, затрагивая наиболее актуальные

проблемы обучения. Рост педагогической квалификации может осуществляться за пределами школы. Руководством поддерживается стремление учителей посещать различные курсы, способствующие педагогическому и личному росту. Однако, для профессионального саморазвития, которое играет немаловажную роль в повышении профессиональной компетентности, в данной школе, по опросам руководства и ответственных за ШМО, не полностью воплощается программа самообразования учителей и актуально было бы создание программы поддержки, реализация которой дала бы возможность каждому учителю строить свой план профессионального саморазвития [3].

Нами будет разработана и реализована программа педагогической поддержки профессионального саморазвития учителей Школьных методических объединений МОБУ СОШ д. Константиновка.

Кроме этого на подготовительном этапе нашей опытно-экспериментальной работы по управлению профессиональным саморазвитием учителя, нами были выявлены у учителей разных методических объединений первоначальные способности к саморазвитию (Методика «Оценка уровня саморазвития учителей»), уровень стремления к саморазвитию, самооценка учителем своих качеств (Методика «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности Л.Н. Бережнова»), уровень сформированности у учителей умений и навыков саморазвития (Методика «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию»), уровень мотивационной готовности учителей к внедрению инноваций (Методика «Восприимчивость педагогов к инновационной деятельности»), а также выявлены факторы, стимулирующие и препятствующие саморазвитию учителей (Методика «Факторы, препятствующие и стимулирующие саморазвитию педагогов»). Подробные результаты будут изложены в магистерской диссертации, но уже стоит сказать, что полученные результаты дают нам хорошую «почву» для дальнейшей разработки программы, поскольку у учителей выявлено стремление к саморазвитию и факторы, стимулирующие этот процесс, преобладают над препятствующими.

Дальнейшая наша опытно-экспериментальная работа строится на основном этапе, который включает индивидуальное консультирование учителей по проблемам профессионального саморазвития и обеспечении сельских учителей научно-методической информацией о проблемах профессионального саморазвития и, наконец, на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы откроем индивидуальный способ саморазвития учителя сельской школы в своей профессии, своем предмете.

В заключении отметим, что большинство учителей стремятся постоянно повышать свой профессиональный уровень, готовы работать в инновационном режиме, представлять итоги своего труда на семинарах, конференциях, что важно для современного образования, поскольку то, как будет устроена школьная действительность, какой будет система отношений школы и общества, насколько компетентным, интеллектуальным и

квалифицированным в своей области будет учитель, зависит благосостояние и образование всех будущих поколений [4]. Проблема профессионального саморазвития в сельской школе была и остается актуальной по сей день. Мы своей опытно-экспериментальной работой стараемся создать условия и способы повышения профессионального саморазвития сельского учителя, чтобы каждый мог создать свой план, двигаясь по своему направлению профессионального саморазвития.

Таким образом, результатом нашей опытно-экспериментальной работы будет разработанная и реализованная программа, оказывающая педагогическую поддержку и содействие сельскому учителю в успешном профессиональном саморазвитии, посредством созданной индивидуальной траектории профессионального саморазвития для каждого учителя, стремящегося к изменениям в себе, улучшениям своих педагогических умений и повышению своего уровня профессионализма, чтобы быть современным учителем нашего времени.

Список литературы

11. Ковалева М.И. Опыт-экспериментальная работа как инструмент инновационного развития школы [Текст] – URL: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/2019/10/29/opytno-eksperimentalnau> (дата обращения: 04.05.2020)
12. Методические разработки: Управление профессиональным развитием педагогических кадров образовательного учреждения. – URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/46608-upravlenie-professionalnym-razvitiem-pedagogi> (дата обращения: 04.05.2020)
13. Официальный сайт муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения средняя общеобразовательная школа д. Константиновка – URL: <http://konschcoll.ucoz.ru> (дата обращения: 04.05.2020)
14. Судаков В.В. Актуальный характер экспериментально-педагогической деятельности [Текст] – URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/kos/hmar/ped/1.htm> (дата обращения: 04.05.2020)

377.8

Хамитова Л.В., студент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ВОЗМОЖНОСТИ НАСТАВНИЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье изложена важность и актуальность наставничества, как введения молодых специалистов в профессию. Считаю, что, к сожалению, наставничество, как педагогическое явление перестало существовать. Однако наставник, передающий не только опыт, но и традиции, культуру профессии, в современном мире снова востребован, и его роль в подготовке молодых специалистов очень важна. В век инноваций в современном образовании, мы все чаще возвращаемся к мысли о необходимости возврата такого явления, как наставничество. Наставничество тщательно изучалось в 70 - 80-е гг. XX века в рамках адаптации молодых специалистов на производстве. В начале 90-х годов произошла смена профессиональных приоритетов, начался переход к рыночным отношениям, жизненные ценности и приоритеты изменились. Все это привело к тому, что наставничество как введение

молодых специалистов в профессию перестало быть актуальным и прекратило свое существование. В результате, сейчас мы имеем отрыв одного поколения от другого и «старение» профессионалов в области педагогики и не только. Более того, педагогика перешла в разряд непрестижных наук и непопулярных профессий. В студенческой сфере произошла существенная деформация профессиональной и миграционной мотивации, гражданских позиций и нравственных ценностей [6].

Наставничество в наши дни - это тип подготовки к работе, обеспечивающей занятость работника с поддержкой опытного наставника, что способствует изучению работы на практике и в широком диапазоне деятельности [4]. Наставник- воспитатель, учитель [4]. Основные задачи деятельности наставника пытались определить ученые и философы от античных времен до современности. Сократ считал, что главная задача наставника- пробудить сильнейшие душевные силы ученика. Исходя из главного положения Сократа «Я знаю только то, что ничего не знаю», ученик и учитель находятся на одной ступени, и в их споре рождается истина. К.Д. Ушинский, будучи основоположником научной педагогики в России, считал, что гордиться своим опытом воспитательной деятельности нельзя, это превращает педагога в машину, призванную лишь задавать уроки и спрашивать их. Теоретические знания и опыт должны не замещать, а дополнять друг друга. В отличие от России, сегодня за рубежом, методу наставничества и способу адаптации молодых работников уделяется большое внимание. С точки зрения современной европейской теории образования, наставник- человек, обладающий опытом и знаниями, высоким уровнем коммуникации, стремящийся помочь своему подопечному приобрести опыт, который необходим для овладения профессией [1].

Роль наставничества в современном образовании ...

Задача высшего образования в России заключается в том, чтобы подготовить высококвалифицированных специалистов, которые будут развивать производство, двигать науку, передавать знания и умения следующим поколениям. В настоящее время суть обучения студентов в вузах свелась, по сути, только к передаче знаний и формированию умений эти знания применять на практике, т.е. только к учебному процессу; о формировании и становлении личности будущего специалиста как профессионала и гражданина речь, к сожалению, не идет. Как же побудить студента к качественному прохождению учебного процесса? Как помочь ему адаптироваться в сложной системе вуза и «запустить» личностный рост и самостановление? «Отрыв» от школы у подростка происходит достаточно легко, поскольку он связан с положительными эмоциями и позитивным настроением исключительно на будущее: вступление во взрослую жизнь, скорое студенчество, свобода. Начав же обучение в университете, студент-первокурсник очень быстро понимает, на сколько иллюзорными были его представления о легкости получения высшего образования и «взрослости». Для большинства студентов адаптация к новым условиям обучения проходит очень тяжело, и связано это с рядом причин.

Первая и главная причина заключается в отсутствии того тотального контроля учебного процесса, образования и воспитания подростка, который был в школе. Казалось бы, сами учебные процессы школы и вуза не слишком отличаются один от другого: то же посещение учебных, семинарских и лабораторных занятий, выполнение домашних заданий, прохождение промежуточных и итоговых контрольных мероприятий в установленные сроки. Но школа постоянно контролирует текущую успеваемость и посещаемость учащихся, активно сотрудничает с родителями и специалистами медико-социально-психологических направлений. Вуз же предоставляет студенту ту самую вожделенную «свободу» в принятии решений и поступках: «хочешь учиться- учишься, не хочешь- твой выбор».

Вторая причина вытекает из первой и связана с тем, что большинство студентов, лишившись всестороннего контроля, не умеют распределять свое время и им управлять. Когда возникают первые трудности и проблемы, современный молодой человек не спешит их решать, поскольку продолжает верить в самоустранение трудностей: «раньше же все как-то решалось». Студент хочет «взрослости», но не понимает, что лишь имитирует ее: быть взрослым и казаться им- разные состояния, осознание этого приходит лишь с первой «заваленной» сессией и становится тяжелым потрясением, неся с собой эмоциональное выгорание, потерю уверенности в себе, отказ продолжать обучение.

Третья причина заключается в том, что в школе на попечении классного руководителя находятся в среднем 25-30 человек, на попечении заместителя декана по курсу – от 300 до 600 человек. Не всякий студент может обратиться за помощью, а отследить и увидеть трудности каждого студента заместитель декана, по понятным причинам, не в состоянии. Помогать заместителю декана призваны кураторы групп, осуществляя, по сути, работу того самого классного руководителя из школы, но, к сожалению, кураторы групп часто подходят к выполнению своих обязанностей формально, сводя свою работу лишь к проведению смотров 2 раза в год и разрешению редких конфликтных ситуаций в группе. На остальное у них просто не хватает времени из-за большого объема учебной и научной работы, да и финансовая поддержка кураторства со стороны вуза несущественна.

Основными категориями процесса наставничества являются развитие как процесс становления личности в производственной деятельности под влиянием внутренних и внешних, социальных и биологических факторов; воспитание как процесс формирования человека интеллектуального, духовного и физически развитого, его подготовки к активной жизни, в том числе трудовой. В среде образовательной организации предполагается прямое наставничество, т.е. постоянный контакт со студентом в форме советов, рекомендаций, помощи в освоении норм и правил учебного заведения и освоения учебной программы, психологической поддержки. Необходимо отметить, что процесс наставничества невозможен без обратной связи. Наставник оказывает воздействие на воспитанника, а тот, в свою очередь, поступками, личностными изменениями дает наставнику обратную

связь, помогая корректировать процесс наставничества. Таким образом, наставничество- это длительный, трудоемкий и психологически сложный учебно-воспитательный процесс, способствующий успешной адаптации студентов, качественному освоению учебной программы, формированию личности будущего специалиста, профессионала, человека, и требующий огромной выдержки, опыта и, главное, желанием заниматься данным видом учебно-воспитательной деятельности.

Результатом наставничества должна стать подготовка высококвалифицированного специалиста, личности, всесторонне развитой, нравственной и культурной. Кроме этого, успешный процесс наставничества сформирует среди студентов категорию тех молодых специалистов, у которых возникнет желание остаться в научно-педагогической профессии и продолжить дело наставничества, таким образом, вуз сам будет «растить» свои педагогические кадры. Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод: наставничество необходимо в вузе сегодняшним студентам. Можно отучиться установленный срок в вузе, получить высшее образование и диплом, но стать профессионалом, квалифицированным работником, создать семью, воспитать и вырастить последующие поколения без принятия и передачи культурноисторического наследия и опыта невозможно.

Список литературы

1. Льюис Г. Менеджер-наставник. – М.: изд-во Баланс-клуб, 2002. – 192 с. 2. Зеленцова Е.В., Масич Е.В., Никитина В.В. Исследование способностей и мотивации молодежи к деятельности в области IT-технологий как одна из задач управления в сфере образования // *technomag.edu.ru*. Вып. 4. – URL <http://technomag.edu.ru/doc/565163.html>. (дата обращения 25.07.2013) 3. Исторический словарь // *enc-dic.com*: URL: <http://enc-dic.com/history/Nastavnichestvo-27565.html>. 4. Наставничество // *school-429.ru*: URL: <http://school-429.ru/uploads/files/doc/Kadry/Nastavnichestvo.doc>.

2. Никитина В.В. Корпоративная культура. Электронное учебное издание. Учебное пособие по дисциплине «Управление персоналом». – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2012. – 52 с.

377.8

Шаймухаметова Е.А., студент

Исламова З.И., к.п.н., профессор

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

НАСТАВНИЧЕСТВО (ФАСИЛИТАЦИЯ) В ДЕТСКОМ САДУ

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования прописана новая концепция. Дошкольные образовательные организации должны построить образовательные отношения с семьями воспитанников [4].

Старшее поколение педагогов использует при построении образовательных отношений с родителями воспитанников устаревшие методы: обучение, контроль действий родителей, указание на их ошибки во время процесса воспитания. Но необходимо отметить, очень часто такие действия сотрудников детского сада приводит к негативному обсуждению и сопротивлению у многих родителей.

Следовательно, молодые педагоги должны выбирать такие технологии и приемы работы, которые будут позволять организовывать групповые мероприятия, чтобы именно родители были активными участниками и основными действующими лицами при принятии решений, касающихся воспитания и развития ребенка. Многие молодые педагоги выбирают технологию фасилитации [2].

На примере технологии наставничество (фасилитация) раскроем и разберем актуальную проблему современного дошкольного образовательного процесса.

Фасилитация - это специально организованный процесс групповой работы, которая направлена на обсуждение и достижение группой поставленных целей, с помощью нейтральной стороны, задача которой создавать внутри группы такие условия, которые будут удовлетворять все стороны. Этот термин очень актуален в воспитательно-образовательном процессе, особенно при взаимодействии педагога с родителями и детьми [1].

Такой процесс осуществляет педагог, который обладает умением строить открытое общение, создавать доверительные отношения между участниками, грамотно снимать барьеры в общении. Обладающего этими качествами педагога называют фасилитатором.

Фасилитатор – это педагог, который контролирует процесс общения между участниками образовательного процесса. Фасилитатор применяя специальные формы дает возможность участникам легко выразить свои мысли, найти оптимальное решение, слушает и комментирует при необходимости точку зрения каждого участника.

Опытные фасилитатор используют различные технологии фасилитации, применяя свои главные качества. Технологии фасилитации - различные формы работы с участниками образовательных отношений, в процессе которых взаимодействующие стороны делают определённые выводы и решают актуальные проблемы.

Фасилитатор в процессе дискуссии применяет технологии фасилитации: диагностика, помощь в определении цели и задач, консультирование, посредничество, выработка общего решения и другие [3].

Педагог-наставник с помощью форм фасилитации применяя технологии может провести: круглый стол, анкетирование, совместные с детьми игры, креативные игры, мозговой штурм, рисуночные упражнения, примеры из личной практики семейного воспитания, тренинги.

В процессе реализации системы наставничества (фасилитация) в дошкольном образовательном учреждении создаются все условия для построения образовательных отношений между сотрудниками дошкольной образовательной организации и родителями.

Семья и дошкольное образовательное учреждение – два общественных института, которые являются основой будущего поколения. Но часто не хватает взаимопонимания. Поэтому организация работы по взаимодействию родителя и сотрудников занимает немаловажное место.

Самое главное, чему стремится наставник (фасилитатор) при решении данной проблемы, чтобы участники услышали мнение друг друга и пришли к единому выводу.

Не случайные удачи определяют успех, а кропотливый поиск, анализ того, что ты делаешь. Путь к взаимопониманию каждый участник образовательных отношений находит в процессе дискуссии. А в этом им помогает наставник - фасилитатор.

Таким образом, педагогическая фасилитация является современным методом построения образовательного процесса, с помощью которого родители и педагоги становятся совместными участниками процесса обучения [1].

Список литературы

1. Загоруля Т.Б. Концепция педагогической фасилитации: понятие и сущность / Т.Б. Загоруля //Изд-во УрФУ, 2017. – 2175 с.
2. Давдова, О.И. Активизация родителей в жизни ребенка в дошкольном образовательной организации: учебно-методическое пособие // Давыдова О.И., Майер А.А. – Барнаул. – 2016. – 102с.
3. Пундик И.Я. Фасилитирующая функция педагогических технологий в деятельности преподавателя вуза / И.Я. Пундик // Ярославский педагогический вестник. – 2009ю - №2
4. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 (ред. От 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

УДК 334.02

Шамсутдинова И.Ф., магистрант

Боронилова И.Г., к.п.н., доцент

РФ, г.Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им.М.Акмиллы»

КОМАНДООБРАЗОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ РЕКЛАМОЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ

Стало аксиомой, что реклама есть неотъемлемая часть жизни современного общества, которая на сегодняшний день проникла практически во все сферы жизнедеятельности человека: политика, спорт, туризм, здравоохранение, образование и культура. В данной статье нас будет интересовать сфера культуры, а именно государственные театральные и концертные организации Республики Башкортостан.

Для начала определим, что в Федеральном законе «О рекламе» **реклама** – это «информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на привлечение внимания к объекту рекламирования, формирование или поддержание интереса к нему и его продвижение на рынке» [4]. Рекламную деятельность в театрах и филармониях осуществляет отдел маркетинга и рекламы под руководством начальника отдела и под непосредственным управлением директора культурного учреждения. Заметим, что в разных театрально-концертных учреждениях данные отделы имеют каждый свое название: Отдел маркетинга и рекламы (ОМиР); Рекламный отдел; Отдел связей с общественностью и т.п.

Отметим, что сегодня государственные театры и государственные филармонии ведут активную борьбу за привлечение и сохранение устойчивого общественного и теоретического интереса с другими видами массовых зрелищных коммуникаций: кино, телевидение, интернет-каналы и т.д. Главная задача рекламной деятельности данных организаций культуры состоит в эффективном продвижении их продуктов в массы. Под продуктами театра и филармонии мы понимаем спектакли, вечера, концерты, различные театральные-концертные проекты: читки пьес, творческие встречи и т.д. Стоит заметить, что помимо эффективного продвижения продуктов деятельности театральной и концертной организации важно не упустить момент формирования индивидуального стиля организации, а также его имиджа. Чем и занимается отдел маркетинга и рекламы.

Однако, несмотря на расцвет всевозможных рекламных технологий, большой и быстрой информированности людей, театры и филармонии Республики Башкортостан нуждаются в качественной организации рекламного менеджмента, в системной и эффективной работе отдела маркетинга и рекламы.

Особенность управления данными организациями, заключается в двойном управлении – творческой и административной части. Если творческая часть включает в себя творческий состав коллектива – актеры, режиссеры, певцы, танцоры, художественные руководители, художники, композиторы, то административная часть состоит из различных отделов со своими руководителями и сотрудниками – дирекция, отдел кадров, бухгалтерия, отдел по организации гастролей и зрителей, отдел гастрольной деятельности, бутафорский отдел, реквизиторский, костюмерный, гримерный цеха, литературно-драматургический отдел, а также, исследуемый нами, отдел маркетинга и рекламы.

Рекламный отдел культурного учреждения – это один из основных коммерческих отделов театра. С одной стороны отдел маркетинга и рекламы – это, как мы уже ранее отметили, административная часть, один из основных коммерческих отделов организации. С другой стороны – это творческая составная культурного учреждения, формирующая продукты своей деятельности в источники информации, которая позволяет населению узнать о конкретном событии данной организации.

Проведя мониторинг рекламных отделов государственных театров и филармоний Республики Башкортостан, исследовав функции их рекламных кампаний, методы управления рекламой, этапы действия и принципы планирования, мы можем отметить, что важным инструментом эффективной рекламной деятельности является, прежде всего, внутреннее управление – командообразование. Для рентабельности продаж билетов, создания благоприятной творческой среды большую роль (совместно с PR-менеджментом и маркетингом, стабильной работой с общественностью) является внутри командная, внутри коллективная деятельность культурного учреждения.

Командообразование, или тимбилдинг (с англ. «Построение команды») – важная составляющая организации, которая нацелена на повышение эффективности работы всего отдела. Тимбилдинг одна из перспективных моделей корпоративного менеджмента, которая обеспечивает полноценное развитие организации. Главное свойство тимбилдинга – формирование навыков коллективной работы и командное разделение труда. К подобным навыкам мы можем отнести такие понятия, как: принятие ответственности за общий полученный результат, профессиональная гибкость, конструктивное взаимодействие, согласованное принятие командных решений.

Многие исследователи данной темы, а также именитые менеджеры по управлению персоналом отмечают такое свойство тимбилдинга, как формирование командного духа, в чём заключается чувство сплоченности, устойчивость чувства «мы», развивается доверие между сотрудниками организации, формируется способность людей понимать и принимать особенности друг друга, создается мотивация к групповой деятельности и многое другое. В командообразовании очень важно грамотное применение преимуществ членов команды, распределение ролей, создание структуры отдела, установление связей внутри коллектива.

На сегодняшний день многие руководители современных театральных и концертных организаций всячески избегают проблемы командообразования в своей организации, опрометчиво считая, что более действенный и продуктивный результат может быть получен отдельным специалистом (или одним отдельным отделом), не вовлекая тот факт, что вследствие именно командной работы возможно большее повышение эффективности и результативности всей организации. Таким образом, главную роль в развитии и объединении сотрудников в команду, в единый коллектив играет руководитель организации культуры. «Конструирование команды – процесс трудоемкий и креативный, основанный на применении творческого потенциала, использования определенных финансовых вложений и интеллектуальных усилий» [2, с.6].

Проблема непринятия вопроса формирования команды заключена еще в том, что в условиях современной рыночной экономики, командный метод работы в управлении организации намного отличается от сдержанного бюрократического административного управления. «Переход к новому методу управления требует перестройки мышления, поведения, способов принятия решений. Гуманистические принципы управления, на основе которых разработаны новые технологии управления, позволяют освоить организациям новые командные подходы к управлению, которые в современных условиях становятся лучшим основанием для выработки групповых и организационных целей, решения производственных задач» [1, с.99]. Ежедневно с необходимостью оперативно решать производственные задачи сталкивается отдел маркетинга и рекламы культурного учреждения. Рекламируя путем различных каналов связи с общественностью творческий товар, отдел маркетинга и рекламы создает целый процесс, включающий в

себя: создание рекламного проекта, проведение работ по рекламной кампании, оформление рекламных продуктов, создание стиля, расширение потребительского рынка, подписание соглашений, учет расходов, маркетинг, связь с общественностью, аналитика и другое. Поэтому в связи со стратегическими целями рекламного отдела, командообразование позволяет также эффективно реализовать профессиональный, интеллектуальный и творческий потенциал специалистов [3].

Исследователь С.В.Петров в своей статье «Эффективность командообразования в современном процессе управления персоналом» [3, с.86] представляет три основных критерия, которых стоит придерживаться для повышения эффективности работы команды: 1) управление количественным составом команды, 2) управление функциональными обязанностями членов команды, 3) распределение функциональных и командных ролей. В свою очередь, мы можем добавить еще несколько подобных для работы команды определенного рекламного отдела культурной организации.

Продолжая структуру С.В.Петрова, отметим, **четвертый** критерий, который заключен в управлении конфликтами, т.е. оперативном решении проблемных вопросов. Рекламному отделу, как и любому другому административному отделу театра или филармонии, приходится тесно сотрудничать с творческим составом организации. Тесный контакт в основном происходит с художниками организации, художественными руководителями и артистами. Из-за разного видения какой-либо ситуации, становится невозможным уклониться от частых конфликтных ситуаций, которые требуют оперативного решения. Оперативность в данном вопросе нужна потому, что прежде чем рекламная продукция в виде афиши, летучки, плаката, открытки, баннера, растяжки и т.п. отправится на печать, а после выйдет в свет, данной продукции нужно пройти большое количество согласованных ступеней еще на стадии ее разработки. На данной стадии происходит: задумка идеи, построение модели, дизайнерское оформление, корректировка, проверка, согласованность, отправка в печать, получение, оформление счета, оплата и т.д.

В-пятых, налаживание внутренних коммуникаций, т.е. сотрудничество с другими отделами культурной организации. Рекламный отдел не существует автономно. В процессе рекламной деятельности отдел маркетинга и рекламы ведет работу с литературными редакторами, художественными руководителями творческих коллективов (если их несколько), режиссерами, отделом кадров и бухгалтерией.

В-шестых, налаживание системы внешних коммуникаций. Данный критерий необходим, так как в функции рекламного отдела входит связь с общественностью.

В-седьмых, контроль в процессе исполнения заданий. Во избежание конфликтных ситуаций, подобный контроль необходим на каждой ступени производства рекламной продукции.

В-восьмых, в управлении командой важно стимулирование и поощрение командных достижений.

В-девятых, необходимость формулирования четких, концертных целей. При поручении каких-либо заданий, руководителю важно знать, понятно и ясно ли он изложил свою мысль подчиненным. Раздвоенность творческого отдела также ведет к раздвоенности управления. Несмотря на одного директора организации, не исключено что руководство также будет переходить и к творческому составу (художественному руководителю, или главному режиссеру). В связи с этим при поручении заданий рекламному отделу от двух руководителей (директора и художественного руководителя) важно ставить достижимую, реальную цель. Иначе в процессе работы произойдет не соответствие результата с поставленной целью (задачей), или же в процессе необходимо будет корректировать работу команды.

В-десятых, точный расчет времени. Перед командой для достижений поставленной цели должно быть точно рассчитано время для ее выполнения.

В-одиннадцатых, так как рекламный отдел неразрывно связан с бухгалтерией организации, немаловажным критерием становится точное определение ресурсов отдела. Необходимо понимать, сколько будет выделено средств на то или иное действие отдела маркетинга и рекламы, знать свой материальный капитал.

При соблюдении вышеизложенных критериев эффективного командообразования современный руководитель культурной организации сможет контролировать деятельность рекламного отдела, своевременно принимать меры по повышению эффективности работы команды, а также повышать эффективность деятельности всего учреждения.

В заключении можно сделать вывод, что командообразование (тимбилдинг) отделов организации культуры – это многофункциональное средство, которое положительно влияет как на работу отдельного сотрудника организации, члена команды, так и на успешность единого рабочего процесса. Командообразование является стратегическим инструментом управления рекламным отделом в организации культуры.

Список литературы

1. Картушина Е.Н. Командообразование как потребность в современном процессе управления персоналом [Электронный ресурс] / Е.Н.Картушина // Интернет-журнал «Социально-экономические явления и процессы». – №5 (051). – 2013. – С.99-102. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/komandoobrazovanie-kak-potrebnost-v-sovremennom-protssesse-upravleniya-personalom/viewer>.
2. Жабин А.П., Филиппов Н.А. Командообразование как способ деконфликтации в трудовом коллективе [Электронный ресурс] / А.П.Жабин, Н.А.Филиппов // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – Т. 7. – №5. – 2015. – С.1-12. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/108EVN515.pdf>.
3. Петров С.В. Эффективность командообразования в современном процессе управления персоналом [Электронный ресурс] / С.В.Петров // Журнал «Управление». – Т. 7. – №1. – 2019. – С. 86-90. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-komandoobrazovaniya-v-sovremennom-protssesse-upravleniya-personalom/viewer>.

4. Федеральный закон от 13.03.2006 № 38-ФЗ (в ред. Федерального закона от 07.05.2009 № 89-ФЗ) «О рекламе». Раздел «Общие положения» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/popular/advert/26_1.html#p45.
5. Шапиро С. А. Инновационные подходы к процессу управления персоналом организации: монография [Текст]. – М., Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 172 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С РАЗЛИЧНЫМИ ГРУППАМИ НАСЕЛЕНИЯ

УДК 364.4

*Александрова Д. М., студент
Фазлыева А. Ф., к.п.н., доцент*

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ «СЕМЬИ ГРУППЫ РИСКА»

В современном мире, характеризующимся тенденциями к постоянным изменениям, неизменно важным остаётся роль семьи, как социального института. Семья представляет собой сложную многогранную систему социального функционирования человека. Любая семья выступает частью социально-экономической системы, тем самым демонстрируя значимость социального сопровождения со стороны государства. На сегодняшний день статистика бракоразводных дел и судебных разбирательств в отношении жестокого отношения к детям является достаточно высокой и прогрессирующей. Существуют различные причины возникновения семей группы риска [2].

Согласно педагогическому словарю термин «семья группы риска» определяется, как категория семей, которая в силу определенных условий своей жизни более других подвержена отрицательным влияниям со стороны общества. Как правило, к таким семьям можно отнести неблагополучные семьи с проявлениями асоциального поведения. Многие семьи, оказываясь в сложных экономических или социальных ситуациях, испытывают тяжелый кризис. Здесь существует различная вариативность сложившихся затруднительных задач, в ходе решения или не решения которых, семья переходит в статус неблагополучной [1].

Одной из основных причин возникновения «семьи группы риска» является экономическое неблагополучие. Низкий материальный уровень семьи во многом влияет на эмоциональное и психологическое состояние членов семьи. Человек, подверженный лишению базовых потребностей существования, таких как: своевременное поступление пищи в организм и безопасное для здоровья пребывание в жилищных условиях, приводит к снижению позитивного эмоционального тонуса и физического истощения. В связи с

этим человек прибегает к более быстрым и асоциальным методам получения необходимого. Люди становятся преступниками, совершая кражи, хищения и мелкие разбои. Ко всему прочему, зачастую помимо нарушения закона, человек начинает употреблять алкоголь или наркотики, становясь зависимым. Проживание несовершеннолетних детей в таких семьях становятся жизненно опасно. Согласно данным статистики, зарегистрированных случаев правоохранительными органами, домашнему насилию в России подвергаются более двух миллионов детей, не достигших четырнадцатилетнего возраста. Здесь речь идет об избиениях или жестоких избиениях детей родителями. Из которых 89% семей являются неблагополучными [3].

Другой причиной попадания семьи в группу риска становятся социальные потрясения. К этому роду причин можно отнести бракоразводные процессы, смерть одного из членов семьи или тяжелая болезнь, повторный брак родителей, негативный характер отношений внутри семьи, халатность родителей в отношении воспитания ребенка. Все эти и многие другие отрицательные процессы могут спровоцировать членов семьи к аналогичному социально не приемлемому поведению. На фоне подобных проблем, без оказания сторонней помощи, человек также может прибегнуть к появлению употребления алкоголя или наркотиков в своей жизни, ведению беспорядочных половых связей, эмоциональным нестабильным поступкам [4].

Характеризуя семьи группы риска, стоит отметить их малую заинтересованность решать проблемы семьи. Как правило, члены семьи отрицательно относятся к какой-либо сторонней помощи. В таких семьях эмоциональное настроение сосредоточено на агрессии, стрессе, враждебности и фрустрации. Число неблагополучных семей в России в 2019 году возросло до 30%.

Для сокращения численности семей группы риска государством проводится политика социальной помощи. Практически в каждом городе существуют центры бесплатной психологической поддержки, где человек может получить квалифицированную помощь, своевременно обратившись к специалистам. К тому же ведется пропаганда здорового образа жизни среди молодежи. Осуществляется материальная поддержка многодетных и малоимущих семей [4].

Таким образом, на основе вышесказанного, следует отметить важность проводимой социальной работы с семьями. Причин для возникновения семей группы риска достаточно много, как экономических, так и социальных, однако своевременная помощь во многом может предотвратить переход семьи в статус неблагополучной.

Список литературы

1. Вдовина М.В. Межпоколенные конфликты в современной семье [Текст] / М.В. Вдовина. - М.: Изд-во Моск. Гуманит. Ун-та, 2005. – 284 с.
2. Грицай А.Г. Семья группы риска в структуре типологии неблагополучных семей [Текст] / А.Г. Грицай.-Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2009. - Выпуск № 3(47). - С. 32-36.

3. Психологическое сопровождение лиц, переживших насилие в семье: Научно-методическое пособие. Под ред. проф. Ю.П. Платонова [Текст] / Ю.П. Платонов. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, 2002. – 234 с.
4. Ростовская Т.К. Молодая семья в современном российском обществе [Текст] / Т.К.Ростовская.– Иваново: Изд-во Иван. Гос. Ун-та, 2005. – 107 с.

УДК 347.642

Валиева Т.Р., студент

Фазлыева А Ф., к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОРГАН ОПЕКИ И ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ПО ЗАЩИТЕ И ОХРАНЕ ПРАВ И ЗАКОННЫХ ИНТЕРЕСОВ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ

Орган опеки и попечительства – это социальный институт по защите и охране прав и законных интересов замещающих семей. Впервые основное свое законодательное закрепление нормы опеки и попечительства появились в Семейном кодексе РФ, но они в настоящее время перебазированы в Гражданский кодекс РФ. Все еще дискуссионным вопросом теоретического и практического характера является проблема разделения отдельных позиций и сферы влияния между законодательством гражданского и семейного права [1]. Гражданское право регламентирует порядок осуществления законного представительства несовершеннолетних лиц, оставшихся без попечения родителей, а также отношения, которые возникают между органами опеки и попечительства, опекунами и попечителями [2, с. 36].

Семейное право содержит регламент осуществления правоотношений, которые возникают между вышеперечисленными категориями лиц, относительно воспитания, содержания и образования опекаемых (п.1 ст.145 СК РФ).

Актуальность статьи в том, что в современных условиях в России все больше развивается институт замещающей семьи. Замещающие родители берут одного, а часто и нескольких детей – сирот или несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей, на воспитание. Особенно данное явление распространено в сельской местности, где воспитанием детей – сирот занимаются профессионально [3].

У отдела опеки и попечительства много обязательств, он регулирует не только сам процесс усыновления и передачи ребенка под опеку, но дальнейшую его адаптацию, воспитание, отслеживает соблюдение прав детей и выполнение обязанностей замещающими родителями. Любой родитель при возникновении проблемы может обратиться в отдел опеки и попечительства и попросить помощи правового и социального характера. Социально-педагогическое сопровождение также является основным видом работы отдела опеки и попечительства. Каждый отдел отвечает за определенные вопросы и направления работы. Индивидуальный подход к развитию личности ребёнка именно в семье становится реальностью. Важно, чтобы работа отдела опеки и попечительства шла в правильном направлении, ведь

семья – наиболее благоприятная среда для развития здоровой личности, так как обладает серьезными преимуществами в социализации индивида благодаря особой психологической атмосфере любви и нежности, заботы и уважения, понимания и поддержки. Замещающие семьи нужно контролировать, но контроль должен идти наравне с помощью и сотрудничеством.

При работе с замещающими семьями специалист отдела опеки и попечительства должен выявить проблемы, с которыми столкнулись семьи после того как взяли ребенка. У замещающих семей с опытом также могут возникнуть определенные информационные проблемы. Умея правильно взаимодействовать, специалист сможет выстроить корректную технологию социально-педагогического сопровождения с семьями.

Специалистам, закрепленным за замещающей семьей, важно выстраивать взаимоотношения с ребенком и семьей таким образом, чтобы семья воспринимала их не как представителей контролирующих организаций, а как «друга» семьи, который хочет им помочь. Но в тоже время, необходимо не переступить тонкую грань, ведущую к «панибратству». Психологическая помощь сотрудника одного отдела может быть дополнена помощью сотрудника отдела правовой защиты.

Выявив проблемы в замещающей семье, специалист не спешит делать определенные негативные выводы, он старается помочь данной семье. Это могут быть такие формы как правовая консультация, правовое сопровождение и оценка рисков. При передаче ребёнка в семью, специалисты отдела опеки и попечительства должным образом проверяют всю документацию данной семьи: медицинские справки, личностную характеристику, основные показатели и характеристики с места работы будущих замещающих родителей. Все это направлено на защиту прав детей, в интересах которых действуют специалисты отдела опеки и попечительства.

Для правильного правового сопровождения сотрудники отдела опеки повышают свою квалификацию, занимаются самообразованием и постоянно повышают информационную культуру. Правовое регулирование процесса сопровождения замещающих семей также способствует помощи самим детям, которые находятся в этих семьях, так как любое насилие, любая неправильная адаптация также регулируется семейным законодательством. Правовое регулирование также может быть необходимо в случае развода замещающих родителей. Правовое сопровождение замещающих семей применяются по-разному. Как отмечают исследователи, сопровождение замещающих семей может быть на адаптационном, базовом, кризисном и экстренном уровне сопровождения. Специалист по правовому сопровождению определяет цель и задачи помощи замещающим семьям. Специалист работает над благоприятной адаптацией ребенка к семье и родителей по отношению к ребенку. На базовом уровне сопровождения происходит психологическая поддержка замещающих семей. Это может быть реализовано посредством организации деятельности Школы правового

родительства, Клуба приемных семей. Деятельность на данном уровне направлена на предупреждение проблем и предотвращение или смягчение кризисов. На кризисном уровне семьи получают специализированную помощь по устранению проблем, которые возникли в семье на данном этапе. Возрастает интенсивность сопровождения. Для правовой помощи семье важно привлекать узкопрофильных специалистов: психиатра, нарколога, инспектора ПДН и других. На экстренном уровне сопровождения помощь семье направлена на предотвращение возврата ребенка в учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, защиту детей от возможного жестокого обращения. Выезд мобильной бригады также относится к данному уровню сопровождения.

Таким образом, технология правового сопровождения замещающих семей отражает особенности применения форм, методов, способов, этапы работы с замещающей семьей, особенности технологии зависят от уровня сопровождения.

Таким образом, отдел опеки и попечительства является важным социальным институтом, который регулирует правовое сопровождение и помощь замещающим семьям.

Список литературы

1. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть первая: Научно-практический комментарий [Текст] / Под ред. Т.Е. Абова, А.Ю. Кабалкина, В.П. Мазолина. М. :Юрайт-Издат, 2012. – 923 с.
2. Федеральный закон «Об опеке и попечительстве» от 24.04.2008 № 48-ФЗ (ред.от 31.12.2017). [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi>
3. Храмова, А.А. Перспективы развития опеки и попечительства как института семейного права [Текст] / А.А. Храмова. // Молодой ученый.- 2018.- № 52 (238).- С. 218-219. URL: <https://moluch.ru/archive/238/55198/> (дата обращения: 10.05.2020).

УДК 364.4

Ганиева А.Р., студент

Хахлова О.Н., к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Ф. Г. Гиддинс определял социализацию как развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни [3]. На сегодняшний день, мы говорим, что социализация – это процесс становления и развитие личности, основанный на усвоении, принятии, понимании и осознание индивидом на протяжении всей жизни определенных образцов поведения, психологических механизмов, социальных норм и культурных ценностей.

Раньше считалось, что термин «социализация» тождественен термину «воспитание». Что же такое воспитание? Воспитание – это процесс целенаправленного, систематического формирования личности в соответствии с действующими в обществе нормативными моделями, т.е.

формирование личности под воздействием всех средовых факторов. Но сейчас, живя в современном мире, мы понимаем, что социализация – это не есть воспитание, потому что социализация – это нецеленаправленное, это несистематическое формирование личности, это скорее стихийное явление, потому что личность не просто осваивает какие-то «культурные нормы», личность сама принимает активные действия в этом процессе.

По определению ВОЗ, подростковый возраст является периодом роста и развития человека, который следует после детства и длится до достижения зрелого возраста, то есть с 10 до 19 лет. Это и есть возраст нашего исследования [2].

Подростки учатся в школе. Если собрать все наши школьные воспоминания (неважно в каком году окончили школу, в прошлом году или 50 лет назад, неважно, где окончили – в селе, в городе, в другой стране) – соберется примерно похожая картинка – добрые и строгие учителя, школьная столовая, одноклассники. Единственное, что может отличаться – это технологии и интернет. За последние два десятилетия технологии развились и продолжают стремительно развиваться. Это доказывает, что сегодняшние подростки сталкиваются с такими проблемами, с которыми никогда не сталкивались предыдущие поколения.

Непонимание со стороны родителей или кажущееся непонимание. При этом не важно благополучная семья или нет. Возможно, родителям просто не хватает времени заниматься ребенком, разговаривать с ним, потому что они много работают и стараются в материальном плане обеспечить своего ребенка. Или же родители уже прошли этот период, понимают, что проблемы, по сути, несущественны и не обращают внимание, не воспринимают всерьез проблемы своих детей. Или опять же семья неблагополучная и до ребенка нет дела. Это проблема поколений, это везде, и в России, и в других странах. Действительно, предыдущие поколения не сталкивались с проблемами сегодняшних подростков, потому что сейчас есть интернет, социальные сети – где подростки любят проводить много времени. Депрессия. В России об этом не говорят, считают, что это несерьезно, подростки еще «не увидели жизни», не «повидали проблем». По данным Национального института психического здоровья, 3,2 миллиона подростков в Соединенных Штатах имели по крайней мере один крупный депрессивный эпизод в 2017 году [4]. Это означает, что около 13 процентов подростков могут испытывать депрессию до достижения совершеннолетия. Западные исследователи обвиняют технологии, ибо слишком большие затраты времени на электронные устройства могут помешать подросткам заняться спортом или другими видами деятельности, которые помогают предотвратить депрессию.

Буллинг. По данным Департамента здравоохранения и социальных услуг, около 20% подростков в США испытали издевательства в 2017 году. Это вновь проблема поколений. Только в России это называлось по-другому. А сейчас эта проблема стала очень актуальной из-за интернета, так как сейчас

подростки могут выкладывать видео в сеть, как они издеваются над своими сверстниками, это так называемый «кибербуллинг» [5].

Сексуальная активность. В России половое воспитание не развито. Это связано со многими факторами (родители, учителя старой закалки) Из этого следует нежелательные беременности у подростков, нежеланные дети. А будущая мать-подросток уже навсегда лишается возможности нормально пройти этапы социализации. Проблема не только в этом, но и в заражение подростками заболеваниями, передающееся половым путем. По данным центра по контролю и профилактике заболеваний в США - из 20 миллионов новых заболеваний, передаваемых половым путем, более половины приходится на молодежь в возрасте от 15 до 24 лет [1].

Наркотики. Употребление наркотиков все же актуально не только в США. Конечно, там употребление марихуаны превышает употребление сигарет в подростковом возрасте в настоящее время, но в России также существует это проблема. Кто-то желает нажиться и сам делает наркотики, кто из интереса желает попробовать. Важно вовремя объяснить подросткам, что это опасно и что последствия неизбежны.

Алкоголь. Подростки пьют алкоголь. Из интереса, из желания показаться взрослым. В России и в Америке сейчас активно следят, чтобы подростки не смогли купить алкоголь, но они все равно находят, где купить, где выпить. Наверное, это нормально. Просто нельзя допустить, чтобы это было систематически, иначе подросток может оторваться от жизни, и речь будет идти уже не от социализации, а десоциализации.

Расстройство пищевого поведения, ожирение. Возможно, эта проблема больше касается развитых, западных стран. Но у нас эта проблема также есть. Это проблема идет от семьи. Возможно, родители не уделяют достаточного внимания своим детям, а ребенок находит решение в еде или наоборот, хочет привлечь внимание к себе и похудеть, начитавшись блогов о диетах и насмотревшись фотографий моделей. Все это ведет к проблемам со здоровьем. Если у подростка имеется лишний вес, ожирение, то над ними будут издеваться сверстники.

Академические проблемы. В России дети обязаны получить общее среднее образование, и они его получают, в большинстве случаев. Низкая успеваемость – вот что волнует всех. Это может быть проблема в семье, в собственной мотивации. Проблема не только в плохой учебе. Некоторые подростки чувствуют такое сильное давление, чтобы попасть в хороший университет, что они «сжигают» себя до окончания средней школы. А в США около 6% старшеклассников бросают среднюю школу каждый год, согласно данным Национального центра статистики образования [6].

Давление со стороны сверстников. Это не про буллинг. Это про принуждение. Часто сверстники принуждают друг друга пить алкоголь, курить, что, конечно, влияет на социализацию

Социальные сети. Они могут быть средством общения для подростков, но также социальные сети могут подвергаться кибербуллингу, существует такие группы в социальных сетях, где воздействует на подсознание подростка и

подталкивают к самоубийству. Проблема не только в этих группах, проблема идет из семьи, в первую очередь.

Здесь 10 основных социальных причин, ведущих к нарушению позитивной социализации подростков. На самом деле, они все взаимосвязаны. Например, девушку 15 лет не понимают родители, некоторые одноклассники издеваются над ней, она вливается в плохую компанию, где на нее давят и практически заставляют курить, пить алкоголь, заниматься сексом (хотя она явно к этому еще не готова, да и не имеет права по российскому законодательству), вследствие чего у нее начинаются проблемы в учебе, она впадает в депрессию, начинает переедать и заканчивает свою жизнь самоубийством. Это лишь один сценарий, их тысячи.

Россия по уровню самоубийств среди подростков занимает одно из первых мест в мире. И проблема в том, что дети не могут социализироваться, не могут найти свое место в жизни.

Таким образом, если сравнивать проблемы социализации подростков в России и за рубежом, например в США, то мы не обнаружим существенной разницы в проблемах, с которыми сталкиваются подростки и теми негативными сценариями поведения, которые они выбирают, чтобы разрешить эти проблемы, выбирая уход от жизни, а не саму жизнь.

Список литературы

1. Adolescents and Young Adults | Prevention [Электронный ресурс]/ Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <https://www.cdc.gov/std/life-stages-populations/adolescents-youngadults.htm>
2. ВОЗ Развитие подростков [Электронный ресурс]/ Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/ru/
3. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст]/Н.Ф.Голованова.– СПб.:Речь, 2004. – 272 с.
4. NIMH » Depression [Электронный ресурс]/ Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/depression/index.shtml>
5. Шейнов В.П. Социальная и экономическая психология [Текст]/ В.П.Шейнов.. – М.: Институт психологии РАН. -2019. №2. –С. 77-98.
6. FAST FACTS: Dropout rates [Электронный ресурс]/ Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=16>

УДК 364.2

Елисеева У.А., студент

Трофимова Е.В., к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬИ

В настоящее время в Российской Федерации наблюдается демографический кризис, поэтому социальная политика государства направлена на улучшение жизни семей и повышение рождаемости. В недавнем послании Президента Российской Федерации, Владимир Путин говорил о многочисленных мерах социальной поддержки семьи.

Во-первых, материнский или семейный капитал будет начисляться и на первого ребенка, прежде всего для улучшения демографической ситуации в стране. Кроме того, Президент предложил увеличить выплаты еще на 150 тысяч рублей при рождении второго ребенка. Таким образом, для семьи с двумя детьми материнский капитал составит 616 617 рублей и будет ежегодно индексироваться. Эта программа продлится до 31 декабря 2026 года.

Многодетной семьей признается семья, имеющая в своем составе трех и более несовершеннолетних детей, в том числе усыновленных и принятых под опеку (попечительство).

В Республике Башкортостан также существует множество форм социальной поддержки многодетной семьи, таких как:

1. Реализация прав многодетных семей на получение компенсации за приобретенную школьную форму и на обеспечение бесплатным питанием учащихся из многодетных малоимущих семей согласно Постановлению Правительства Республики Башкортостан от 11.03.2002г. № 68.
2. Ежемесячное пособие на детей предоставляется при условии, что все трудоспособные члены семьи работают, либо учатся. Причем, в городских многодетных семьях один родитель может не работать, в селе - оба родителя.
3. Также предоставляется пособие отдельным категориям многодетных семей, имеющим четверых и более детей, не достигших возраста 16 лет (обучающихся в общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях. А также в образовательных организациях высшего образования очной формы обучения, не находящихся на полном государственном обеспечении и не достигших возраста 23 лет).
4. Социальное пособие предоставляется только при условии, что все трудоспособные члены семьи работают или учатся;
5. Ежемесячная денежная выплата до 3 лет на детей, рожденных в 2018 году третьими и последующими предоставляется одному из родителей – гражданину Российской Федерации, являющемуся родителем (усыновителем) по отношению к трем и более детям;
6. Также есть возможность предоставления ежемесячной денежной компенсации расходов по оплате жилого помещения и коммунальных услуг, при условии начисления платы за ЖКУ, субсидии на оплату жилого помещения;
7. Обеспечение специализированными продуктами питания беременных женщин и кормящих матерей из малоимущих семей, такое право предоставляется находящимся под диспансерным наблюдением государственных лечебно-профилактических учреждений беременным женщинам и кормящим матерям детей в возрасте до 6 месяцев;
8. Детям из малоимущих семей предоставляется обеспечение детским питанием в возрасте до трех лет. Справки выдаются одному из родителей на детей в возрасте до 2 лет 11 месяцев 29 дней, состоящих на амбулаторном учете по месту жительства в учреждениях здравоохранения Республики

Башкортостан, находящихся на смешанном и / или искусственном вскармливании;

9. Организация отдыха и оздоровления детей из малоимущих семей в возрасте от 7 до 15 лет включительно. С 2020 года организация летнего отдыха будет осуществляться Восточным межрайонным центром «Семья»;

10. Материальная помощь в трудной жизненной ситуации в виде денежных средств на приобретение лекарственных средств, приобретение топлива – в размере фактических расходов, подтвержденных документально, но не более 2000 рублей и не более одного раза в год.

11. Адресная социальная помощь на основании социального контракта многодетным семьям предоставляется только на:

- организацию собственного дела, а также осуществление предпринимательской деятельности в размере до 100 тыс. рублей;
- ведение личного подсобного хозяйства в размере до 50 тыс. рублей;
- содействие в прохождении профессионального обучения по направлению органов службы занятости в целях дальнейшего трудоустройства, также оплачивается проезд к месту прохождения профессионального обучения туда и обратно, и на проживание в период прохождения такого обучения в размере не более 15 тыс. рублей.

Эти меры государственной поддержки осуществляются в целях целенаправленной и адресной политики по усилению социальной поддержки, а также улучшения качества жизни многодетных семей в РФ.

Между тем, для адекватной оценки государственной социальной политики и практики социальной работы в России необходимо изучать и зарубежный опыт взаимодействия государства и семьи.

Нами был проанализирован опыт работы с семьями в странах Европы, а именно во Франции, Германии, Швейцарии, а также в Соединенных Штатах Америки и в Канаде.

В зарубежных странах широко развиты и распространены центры семейного воспитания, семейной консультации. Работа в этих центрах имеет преимущественно психолого-педагогический характер, а ее основная цель - помочь семьям или супругам, у которых проблемы взаимоотношений привели к нарушениям в поведении и коммуникации как у детей, так и у родителей. Основная форма работы — беседа, причем, она осуществляется только на добровольной основе. Практикуются и относительно новые формы социально-педагогической помощи семье - это непосредственное участие социального работника в жизни семьи, когда по добровольному соглашению с клиентом социальные работники наблюдают жизнь семьи в будничной обстановке. Свои наблюдения специалисты обсуждают вместе с членами семьи, кроме того они вместе ищут выход из создавшейся ситуации. Эта работа довольно сложна и она требует длительного сотрудничества с семьей, но возможна лишь только при согласии всех членов семьи. Она используется в тех случаях, когда другие формы консультации и социального обслуживания оказались не очень результативными, или самим членам семьи не подходят другие методы работы.

Можно сказать, что все вышеперечисленные методы довольно действенны. При помощи социального работника семьи учатся понимать и, что немаловажно не только слушать друг друга, но и слышать.

Например, в Германии помимо центров семейной консультации работают специальные консультативные центры для молодежи, матерей и отцов-одиночек, что довольно важно, а также для детей, употребляющих алкоголь и наркотики и детей, совершающих правонарушения или попытки суицида. Нельзя не отметить, насколько важна работа таких центров, в немногих странах оказывается помощь именно отцам - одиночкам, а в Германии этому уделяется большое внимание.

В странах Европы и в США в последние годы также большое значение уделяется социальной поддержке семей. Социальная помощь может оказываться как на дому, так и консультативно, а также в специальных детских семейных центрах (в Соединенных Штатах). Распространены детские центры семейного типа, которые организуются неработающими женщинами, имеющими своих детей на попечении и присматривающие за соседскими детьми. Обычно такая группа состоит из 3-4 и более детей. Это очень необычный метод работы, кроме того домохозяйкам всегда есть чем заняться, радуется, что детей в такой группе немного, что позволяет женщине уделить внимание каждому ребенку.

Среди денежных пособий, выплачиваемых семьям с детьми, можно упомянуть пособия социальной помощи нуждающимся семьям, в том числе семьям с детьми. Такая помощь, предоставляется лишь с проверкой дохода, одним из условий предоставления пособий является низкий доход семьи и наличие ней детей-инвалидов либо детей с тяжелыми заболеваниями. В среднем размер данного пособия составил в декабре 2000 г. 447 \$ на одного ребенка. Отметим, что не многим категориям семей предоставляется подобного рода помощь, в отличие от Российской Федерации.

Малоимущие семьи с детьми являются также получателями различных видов социальной помощи, предоставляемой в натуральной форме, такой как: талоны на питание, школьные завтраки, дополнительная продовольственная помощь матерям, имеющим грудных и маленьких детей, программы обеспечения продовольствием детей в летнее время, обеспечение молоком. К этому можно прибавить государственную программу помощи малоимущим детям в организации доступа к услугам здравоохранения (Medicaid, SCIP). В плане субсидирования расходов на жилье необходимо упомянуть систему субсидий на оплату (покупку) жилья, предоставляемых также с проверкой нуждаемости, а также налоговые освобождения для собственников жилья.

Можно сказать, что в России также существуют некоторые виды такой социальной помощи. Например это начисление ежемесячного пособия на обеспечение питанием кормящих матерей, выплата ежемесячной компенсации на питание с молочной кухни для детей до трех лет.

В США отмечается рост детских учреждений, созданных коммерческими компаниями. Самая крупная из таких сетей – «Киндер кэр» – имеет более 950 центров в США и Канаде. Вторая по значению «Пти академи» имеет 400

центров в 24 штатах. Большое значение приобретают услуги по уходу за больным ребенком для работающих родителей. Эти услуги могут оказываться на дому, например, посылаются сиделка на дом («Мама в аренду» в Портленде). Ряд детских центров открывают лазареты («Чихаю и кашляю» в Метэйре, штат Луизиана, «Куриный суп» в деловой части города Миннеаполиса, «Сопим и хрипим» в Беркли и ряд других).

В Швейцарии с 1982 года работает национальная добровольная программа «Контактная работа с семьей», целью которой является оказывать социальную поддержку семье, находящийся в трудной жизненной ситуации, многодетной семье, малоимущей семье, неполной, семье, находящейся в разводе, семьям, имеющим детей-инвалидов, семьям, в которых родители употребляют алкоголь и наркотические препараты, а также молодым семьям. Такой работой занимаются люди, не получившие специального для этого образования, но умеющие легко строить доверительные контакты и секретари контактного обслуживания, которые занимаются профессиональной работой с семьей, применяя групповой метод проведения вечерних семинаров для семей, имеющих проблемы. Этот метод работы хорош тем, что люди, легко идущие на контакт, могут отлично объяснять людям их проблемы, поддерживать их, а также могут спасти, например детей, от суицида и помочь наладить контакт с родителями.

Семейная политика во Франции выражается, в первую очередь, в гражданском праве семьи. Государство, конечно, принимает активное участие как через бесплатное обучение, начиная с детских садов, так и через управление системой социальной помощи, через систему налоговых льгот для семей, имеющих детей (ребенка).

Система семейных пособий была значительно упрощена за несколько последних лет, а именно через слияние некоторых из них, таких как пособие по подготовке к рождению ребенка. Семейные пособия выделяются в качестве адресной помощи семьям, имеющим на иждивении детей, многодетным и неполным семьям, где в подавляющем большинстве ребенка воспитывает женщина. Сюда следует отнести также специальные виды помощи семьям, находящимся в особом положении (дети-инвалиды), семьям, находящимся в специфическом периоде года (пособие на начало учебного года).

С начала 1980-х гг. эти пособия постоянно увеличиваются виды социальной помощи семьям с младенцами, что связано также с ростом количества работающих женщин (более 90% женщин во Франции хотят работать и построить карьеру.). Пособия призваны снять трудности и ограничения, связанные с понятием «свободного выбора» между профессиональным ростом, работой и семейной жизнью. Мы считаем, что это отличная возможность для женщины, она сможет работать, но при этом не беспокоиться о будущем своего ребенка. Даже несмотря на то, что данное пособие зависит от уровня доходов семьи, его получают 90% французских семей. Также увеличиваются выплаты на усыновленных детей или детей, которых взяли в семью с целью последующего усыновления. Размер

выплаты в 2008 г. составил 1 727,59 евро, а размер базового пособия в 2008 г. был равен 172,77 евро в месяц. Такое пособие выплачивается с месяца рождения ребенка и выплаты прекращаются за месяц до трехлетия ребенка. В случае усыновления базовое пособие выплачивается начиная с месяца приезда в семью или усыновления ребенка в течение 36 последующих месяцев до достижения им 20 лет. К сожалению, для Франции это очень небольшие выплаты.

Получают помощь и семьи, в которых число детей увеличивается. Как правило, они принадлежат к социальным категориям с довольно низкими доходами, но их бюджет существенно увеличивается в зависимости от количества детей. Именно поэтому французская система им выделяет (включая жилищные субсидии) около 46% от общей суммы всех пособий. Следует отметить, что семейные пособия выплачиваются независимо от доходов, они меняются соответственно количеству детей. Семьи с одним ребенком не имеют права на их получение (тем не менее, треть семей с одним ребенком получает другие пособия, а именно такие, где действует условие уровня доходов: например, жилищные субсидии). Пособия для неполных семей обоснованы тем фактом, что эти семьи имеют доходы ниже среднего уровня, или у них был сложный бракоразводный процесс, сопровождаемый недобросовестными выплатами алиментов. Пособие по поддержке семьи — является долгосрочной помощью семьям с одним родителем, в основном это матери - одиночки. При условии отдельного проживания, но независимо от доходов, данное пособие добавляется к другим существующим и предоставляется либо вдовам (вдовцам), либо лицу, на иждивении которого находится ребенок, брошенный обоими родителями или одним из родителей.

Можно сказать, что французская система хороша тем, что там существует множество различных выплат, также как и в России выплачиваются жилищные субсидии и пособия для неполных семей. Нельзя не отметить тот факт, что для этого вида семьи пособия даются при условии сложного развода, в этом и отличие от российских выплат.

Таким образом, можно заключить, что в настоящее время уделяется большое внимание семье не только в Российской Федерации. Семья признается ценностью во всем мире. Также можно сказать, что при исследовании и сравнении опытов зарубежных стран и России нельзя не отметить, что некоторые формы поддержки семьи похожи, в основном это выплата пособий. Хотелось бы, чтобы люди в нашей стране серьезнее относились к психолого-педагогической помощи семье. И возможно тогда уменьшилось бы количество разводов. Изучив отечественный и зарубежный опыты оказания помощи различным категориям семей, мы можем совершенствовать формы и методы социальной поддержки семьи в России.

Список литературы

1. Войтенкова, Г.Ф., Лебедева Е.В. Социальная поддержка семей с детьми в США [Текст]/ Г.Ф.Войтенкова // Народонаселение. - 2007. - №4. - С. 94-106.

2. Корнюшина, Р. В. Зарубежный опыт социальной работы [Текст]/ Корнюшина Р.В. - Владивосток.:Тихоокеанский институт дистанционного образования и технологий, 2008. – 85с.
3. Меры социальной поддержки многодетным семьям [Электронный ресурс]// <http://rcspn.mintrudrb.ru/posts/129155>
4. Семейное воспитание. Учебник для бакалавров / отв. ред. О.Г.Прохорова, Е. И. Холостова, Е. М. Черняк [Текст]/ Прохорова О.Г., Холостова Е.И., Черняк Е.М. - М.: Издательство Юрайт, 2012. — 403 с.
5. Указ Президента РФ "О мерах по социальной поддержке многодетных семей" [Электронный ресурс]: [от 05.05.1992 N 431 (ред. от 25.02.2003)] - Режим доступа: [Консультант плюс]. - <http://www.consultant.ru/cabinet/archive/fd>

УДК 364.4

Загитова Э.Р., студент

Фазлыева А.Ф., к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им.М.Акумулы»

МЕСТО РЕКЛАМЫ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

В настоящее время место рекламы в социальной работе достаточно значимо. Такая реклама заставляет людей задуматься об отношении к жизни, обращает внимание на социальные и духовно-нравственные ценности, позволяет людям узнать о вреде и последствиях вредных привычек, неправильного образа жизни. Реклама в социальной работе акцентирует внимание на важности заботы о семье, близких людях, людях в трудной жизненной ситуации. Место рекламы в социальной работе значимо, т.к. именно через неё можно обратить внимание на острые социальные проблемы [1].

Применение рекламы в социальной работе должно быть связано с особым вниманием к людям, которым только придется сделать определенный жизненный выбор. Место рекламы в социальной работе с молодежью очень заметно, так как такая реклама может направить молодое поколение на выбор правильного жизненного пути. Она способна побудить к размышлениям, помогает задуматься над собственной жизнью или же помочь другому человеку [4].

Социальная реклама, в отличие от коммерческой, не направлена на получение какой – либо прибыли. Главная цель такой рекламы – привлечь внимание общества к социальным проблемам. И традиционная, и социальная реклама функционируют в одном пространстве, используют сходные приемы взаимодействия на аудиторию. С экономической точки зрения коммерческая реклама, как и некоммерческая, меняют модели поведения в обществе.

Реклама в социальной работе служит для гуманизации социума, воспитания нравственных ценностей. Социальный работник весьма обширно может использовать инструменты рекламы, так как она создается, чтобы оказывать влияние на отношение к определенной проблеме, найти пути ее решения и обеспечить благоприятный психоэмоциональный настрой [2].

Информационная функция рекламы в социальной работе – это передача конкретной информации об организации социального мероприятия или проекта (плакаты с приглашением на проведение субботника, уведомление о

раздельном сборе бытового мусора и др.). Воспитательная функция рекламы в социальной работе направлена на формирование у людей положительного поведения в обществе, и здесь огромная роль и значимость в том, что привлекается внимание к проблемам уважения старших, к помощи пожилым людям. Образовательная функция рекламы в социальной работе – создание плакатов, стенгазет и видеороликов с просветительской информацией для повышения грамотности населения в каких-либо сферах (ведение здорового образа жизни, финансовая грамотность, экология, вред курения и алкоголя и др.). Идеологическая функция – продвижение идей, которые являются основой мировоззрения любого человека, а также укрепление определенной идеологии в обществе. Такая реклама в социальной работе отражает борьбу разных взглядов, мнений и отношений членов общества с целью продвижения социально значимых для социума моделей поведения. Агитационная функция - это призыв представителям общества к определенным действиям, воздействуя на их сознание [4].

С помощью социальной рекламы можно достичь снижения остроты проблем в обществе. Возможно размещение социальной рекламы благодаря спонсорам, которые в ней упоминаются, тем самым, повышая свою репутацию. Это должны учитывать специалисты социальной работы, которые могли бы использовать социальную рекламу и связи с общественностью в своей профессиональной деятельности [4].

В целом, значимым инструментом в профессиональной деятельности специалистов по социальной работе может стать не только социальная реклама, но и пиар-деятельность [1].

Можно считать, что именно социальная реклама представляет собой особый и уникальный вид коммуникации, который направлен непосредственно на привлечение внимания к важным и острым проблемам общества, нравственным ценностям, направленным на актуализацию общественных проблем.

Итак, специалист социальной работы при помощи рекламы может осуществлять широкий спектр действий и, тем самым, повышать качество своей работы, лучше помогать людям. Можно, в частности, информировать, разъяснять, вести пропаганду здорового образа жизни, создавать положительный имидж социальных служб. Значимым аспектом выступает и информирование общества о местоположении специальных государственных служб и общественных организаций, в которые можно обращаться при возникновении определенных ситуаций (служба спасения, службы психологической помощи и др.).

Список литературы

1. Вандышева, А. А. Социальная реклама как технология социальной работы [Текст]/ А. А. Вандышева. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет, 2017. – 736 с.
2. Жученко, Д. Д. Социальная реклама как технология социальной работы [Текст]/ Д. Д. Жученко. – Краснодар: Институт экономики и управления в медицине и социальной сфере, 2015. – 171 с.

3. Нестерова, Л. А. Социальная реклама как механизм социальной работы с семьей [Текст]/ Л. А. Нестерова. – М.: Перо, 2017. – 86 с.
4. Шалютина, Н. В. Социальная реклама как технология социальной работы [Текст]/ Н. В. Шалютина. – Нижний Новгород: Научно-исследовательский социологический центр, 2015. – 381 с.
5. Юмашева, Т. А. Роль социальной рекламы в деятельности специалиста по социальной работе [Текст]/ Т. А. Юмашева. – Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2016. – 89 с.

УДК 304.44

Е.Л. Иванова, студент

Трофимова Е.В., к.п.н., доцент

РФ, г.Уфа ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕЙ

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что приёмная семья как сравнительно молодая форма устройства детей очень нуждается в поддержке, как правовой, так и методической. Для лучшего понимания системы приёмной семьи необходимо знать её особенности, чтобы вовремя и качественно оказать помощь семье и ребёнку.

Приёмные родители часто сталкиваются с ситуациями и проблемами, к которым они не были готовы и для того, чтобы их решить они обращаются к специалистам. Главной задачей социального педагога будет являться создание благоприятных условий для развития ребёнка и функционирования семьи. Поэтому кандидаты в приёмные родители проходят обучение.

Социальный педагог помогает детям и родителям наладить тесную связь, эмоциональный контакт и пережить первые кризисы на пути становления семьи. Важную роль в будущем ребёнка будут играть и партнёрские отношения между приёмной семьёй, общественными организациями и социальными службами.

Деятельность социального педагога можно поделить на несколько стадий:

1. Поиск людей готовых стать приёмными родителями. Желающие подают своё заявление с указанием предпочтений и контактных данных. Формируется банк данных.
2. Заполнение анкет приёмными родителями. Указание своих личностных характеристик, семейной истории, образа жизни, религии, состояния здоровья своего и супруга, состояния доходов, причины, почему захотели взять приёмного ребёнка и др. Кандидатуры в приёмные родители утверждаются на основании собранных свидетельств и документов. Особое внимание обращается на состояние жилищных условий, семейные отношения. Начинается предварительная диагностика семьи.
3. Посещение семьей учреждения, в котором находится ребёнок, который может быть принят в семью. Социальный педагог выступает в качестве посредника между возможными будущими родителями, воспитателями и ребёнком.

4. Более глубокое изучение семьи и её окружения. Определение педагогического климата в семье, наличия вредных привычек и прочее.

5. Обучения приёмных родителей в теории и практике (может быть стажировка 2-3 дня в учреждении, где содержится ребёнок). В основном занятия проводят социальные педагоги в виде тренингов.

6. Передача ребёнка в семью и сопровождение [3, с.35-38].

Социально-педагогическое сопровождение семьи в основном ведётся в трёх направлениях:

1. Образовательное направление предполагает помощь и поддержку в обучении и воспитании ребёнка. Предполагается проведение просветительской работы с приёмными родителями. Деятельность социальный педагог может осуществлять в виде практических занятий.

2. Социально-педагогическая поддержка способствует восстановлению благоприятного микроклимата в периоды кризисов.

3. Посредническая функция производится тремя направлениями: помощь в организации жизнедеятельности, координация взаимосвязей между организациями, учреждениями и семьёй, а также остальными специалистами. Для реализации всех направлений социальный педагог примеряет на себя разные роли: советника, консультанта, защитника.

Советник – рассказывает о развитии ребенка, дает педагогические советы по воспитанию детей.

Консультант – консультирует по вопросам семейного законодательства, межличностных отношений и взаимодействия в семье, информирует о методах воспитания, которые можно применить в условиях конкретной семьи, разъясняет приемным родителям способы создания условий, необходимых для нормального развития и воспитания ребенка в семье.

Защитник – защищает права ребенка в случае, когда приходится сталкиваться с нарушением его прав и проблемами, которые из этого вытекают [9, с.42].

Социальный педагог помогает замещающим семьям решить проблемы адаптации, как важнейшего периода становления семьи. Приёмные родители часто сталкиваются с трудностями, когда, придя в семью, у ребёнка пропадает эмоциональное напряжение и он начинает вести себя по-другому, реагируя на различные ситуации так, как делал это в кровной семье или учреждении. Иногда дети оказываются не готовыми к предъявляемым к ним новым требованиям, их могут волновать судьбы кровных родственников и чувство вины перед ними. Не редко эти конфликты выходят за пределы семьи, что вызывает панику у педагогов и соседей, о чём они и сигнализируют в различные инстанции. Дети, оказавшиеся в семье, часто проверяют своих новых родителей, намеренно ведя себя не подобающим образом и ожидая реакции, узнают границы терпения близкого взрослого. Происходит это из-за того что они боятся, что если привяжутся к ненадёжному человеку и их снова оставят и откажутся от них. Адаптации проходит сложнее с более взрослыми детьми и теми от кого уже отказывались приёмные семьи. Для того, чтобы этот процесс происходил менее болезненно, социальный педагог должен сопровождать как детей, так и

приемных родителей, которых курсы не всегда могут подготовить к подобным ситуациям.

Социальные педагоги проводят работу, используя различные формы и методы. Наиболее эффективно, по мнению практиков, вести тренинговые занятия с семьями, где будут обсуждаться различные реально существующие ситуации в семьях. Это поможет родителям не только избежать трудностей и найти пути решения, но и перестать чувствовать себя некомпетентными в вопросах воспитания. Беседы с социальным педагогом так же необходимы, как и работа в тренинговой группе. Переход от теории к анализу ситуаций ведёт к большей эффективности деятельности социального педагога и к лучшему пониманию особенностей детей, поиску эффективных способов взаимодействия с ними и установлению близких доверительных отношений. Каждая семья индивидуальна и возможное решение проблемы одной семьей может совершенно не подходить другой. Каждый специалист по работе с приёмной семьёй предварительно проверяет о ней имеющуюся информацию и собирает диагностические данные, ведь за любой, на первый взгляд шаблонной ситуацией, может скрываться нечто большее, обусловленное особенностями данной семьи. Как правило, родители обращают своё внимание только на маркеры поведения детей, а не на саму проблему, которую следует решить. Поэтому залог успеха социального педагога в его внимании к деталям, эмпатии, систематическом наблюдении за жизнью приёмной семьи. Для получения более точной картины следует прибегнуть к диагностическим методикам, поскольку члены семьи могут вести себя довольно закрыто и делать вид, что всё в порядке. Такое поведение может говорить как о скрытности, так и о боязни осуждения.

Социальный педагог в приёмной семье в зависимости от ситуации может принимать на себя различные функциональные роли: оценочную, вспомогательную, организационную, консультативную, образовательно-воспитательную, организационную, посредническую, координационную, административную, аналитическую, адвокатскую. Всё это делается для поддержания положительного психологического и воспитательного микроклимата семьи, внесения необходимых корректив в её функционирование. Но задачей социально педагога не является решение всех семейных проблем, он лишь должен активизировать семью на их осознание и решение.

Таким образом, деятельность социального педагога с приёмной семьёй включает в себя несколько стадий, смысл которых в том, чтобы выбрать приёмную семью для ребёнка и сопровождать её в дальнейшем. На каждом этапе социальный педагог помогает, сопровождает, поддерживают приемных родителей, помогает им найти пути решения проблем, выступает посредником во взаимодействии приёмной семьи с органами власти, общественными организациями.

Список литературы

1. Волкова, Н.В. Приёмная семья как одна из форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей [Текст]/ Н.В. Волкова // Актуальные проблемы правоведения. - 2003 - №1/2. - С. 4-5.
2. Воронина, З. И. Правовые формы воспитания детей, оставшихся без попечения родителей [Текст]/ З.И. Воронина. - Дис. канд. юрид. наук. СПб., 1993. – 234 с.
3. Дементьева, И. Ф. Приемная семья - институт защиты детства [Текст]/ И. Ф. Дементьева, Л. Я. Олиференко. - М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2000. - 122 с.
4. Иванова, Н.П. Дети в приемной семье: советы начинающим родителям-воспитателям [Текст]: / Н.П. Иванова, О.В. Заводилкина. - М.: Дом, 1993. - 83 с.
5. Методика и опыт работы социального педагога [Текст] / Под. ред. Л.В. Кузнецовой. – М.:Библиотека журнала «Воспитание школьников», 2005 – 216 с.
6. Основы социальной работы [Текст] / Под ред. Е.В. Ханжина - М: Академия, 2007 - 320 с.
7. Основы социальной работы [Текст] / Под ред. Е.В. Ханжина - М: Академия, 2007 - 320 с.
8. Приемная семья: оценка эффективности опеки: методич. рекомендации для соц. работников [Текст] / ред. О.О. Яременко. - М.: Рус. ин-т соц. исслед., 2000. – 78 с.
9. Социологическая энциклопедия. В 2 т. Т.2: Н-Я [Текст] / рук. авт. колл. Г.Ю. Семигин. - М.: Мысль, 2003. - 862 с.

УДК 364.4

*Мурзакаева Р.А., студент
Фазлыева А.Ф., к.п.н., доцент*

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ МОЛОДЕЖИ

В настоящее время различные категории населения испытывают серьезные трудности, которые связаны с безработицей, низким уровнем доходов, снижением уровня здоровья, изменением системы ценностей и т.д. Особенно остро эти проблемы испытывает молодежь, поскольку у некоторой части молодых людей возникают серьезные психологические, социальные, материальные проблемы, которые они не могут самостоятельно решить.

Учитывая эти проблемы молодежи, Правительство РФ предлагает различные меры, способствующие выходу и преодолению трудной жизненной ситуации. Одной из таких мер является Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 г. №2403-р «Основы государственной молодежной политики РФ на период до 2025 г» [1]. Этот нормативно-правовой документ был издан с целью совершенствования правовых, социально-экономических и организационных условий для успешной самореализации молодежи, направленной на раскрытие ее потенциала для дальнейшего развития Российской Федерации, а также содействие успешной интеграции молодежи в общество и повышению ее роли в жизни страны. Изучая этот документ, хочется отметить, что в нем отражены основные принципы работы с молодежью, отражающие основные идеи социальной помощи и поддержки будущему нашей страны. В представленных принципах мы наглядно видим внятную государственную социальную политику в отношении молодых

людей. В частности, мы отмечаем, что социальные организации, как основные исполнители в работе с молодежью, будут опираться на следующие принципы:

- ответственность государства перед молодыми людьми;
- ответственность молодежи за реализацию своих конституционных прав и обязанностей в сферах государственной и общественной жизни;
- предоставление государством базового объема услуг для духовного, культурного, социального, физического и психического развития молодежи, а также возможностей для выбора жизненного пути, образования, начала трудовой деятельности, создания семьи;
- поддержка деятельности молодежных общественных объединений и организаций и т.д.

В тоже время, Правительство РФ и Парламент РФ считают, что необходимо разработать новый законопроект по работе с молодежью, поскольку произошли существенные изменения во многих областях нашей жизни, повлиявшие на сознание молодых людей. Во-первых, была изменена пенсионная система в России. Во-вторых, идет интенсивная законотворческая работа над Конституцией России. В-третьих, социально-экономическая ситуация в стране отражает недовольства среди населения по причине скрытой безработицы. На этом фоне депутаты Государственной думы РФ считают, что необходимо более активно проводить работу с молодежью в стране.

В настоящее время среди Правительства РФ, региональных ведомств есть понимание того, что для решения многочисленных проблем молодежи необходимо использовать социальные организации, которые предоставляют психолого-педагогические, медико-социальные, реабилитационные и социально-правовые услуги. Мировая практика убедительно показала, что социальные организации могут оказать разноплановую помощь современной молодежи.

Российские ученые (Е.И.Холостова, М.Ф.Фирсов, Н.Ф.Басов и др.) и практики социальных организаций активно изучили основные модели молодежной политики, реализуемые в ряде стран Запада. Большой интерес вызывает модель, разработанная в США, поскольку она предусматривает государственную помощь отдельным неблагополучным категориям молодых людей. В США социальная помощь имеет жесткую регламентацию порядка расходования средств. Следующая модель, вызывающая положительные отклики среди теоретиков и практиков социальной работы, это социально-демократическая модель, реализуемая в странах Центральной и Северной Европы. Она признаёт ответственность государства за интеграцию всех молодых людей в обществе, и ставит перед собой задачу: переход от помощи отдельным категориям молодых людей к социальным программам, которые доступны всем молодым людям [2].

Российские социальные организации, изучив мировой опыт, пришли к выводу о необходимости создания специализированных социальных учреждений для молодежи. В некоторых регионах РФ функционируют

Центры социальной реабилитации и адаптации. В составе Центров находятся различные отделения и службы: социальные гостиницы, отделение временной изоляции, реабилитационные службы. Молодые люди, находясь в Центре, получают различные социальные услуги, которые направлены на обеспечение физического и интеллектуального развития личности, подготовку молодых людей к самостоятельной жизни. Основными видами деятельности специалистов являются консультационная деятельность, психолого-профилактическая диагностика, коррекционная работа. Особое место в деятельности специалистов Центра занимает общинная социальная работа, поскольку молодые граждане собираются в группы по интересам и обсуждают значимые для них проблемы.

В большинстве регионов России существуют центры социальной помощи молодым людям, которые уже имеют собственные семьи и воспитывают детей. Социальная работа с молодыми семьями осуществляется на принципах анонимности. Специалисты центров социальной помощи проводят большую работу, связанную с планированием семьи, осуществляют консультативную, лечебно-профилактическую помощь и т.д.

Особое место в работе с молодежью имеет центры социальной поддержки населения, предоставляющие социальные услуги, связанные с получением пособий, льгот, предусмотренные законодательством РФ. Если специалист центра социальной поддержки признает, что молодой человек находится в трудной жизненной ситуации, то ему будут выплачены ежемесячные денежные компенсации по оплате жилого помещения и коммунальных услуг и т.д. Ему будут даны рекомендации посетить государственные социальные службы, ориентированные на преодоление трудной жизненной ситуации.

Таким образом, социальные организации для молодежи осуществляют целый комплекс мер, оказывающих разнообразные услуги и играющие важную роль в решении проблем молодого поколения.

Список литературы

1. Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 г. №2403-р «Основы государственной молодежной политики РФ на период до 2025 г».[Электронный документ]// <http://base.garant.ru/70813498/>
2. Формы и технологии социальной работы: Научно-методическое пособие [Текст] / Под ред. Гусяковой, Т.В. Крохонен. – Барнаул: Азбука, 2005. – 247 с. Режим доступа: http://elib.gasu.ru/index.php?option=com_abook&view=book&id=2123:formy-i-tekhnologii-sotsialnoj-raboty&catid=23:socialwork&Itemid=177

УДК 37.013.42

Насырова З.Р., студент

Вечканова О.В., старший преподаватель

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Эмоции – это особая модель психического отражения важных объектов и событий. Довольно трудно вообразить себе жизнь без них. Мы каждый день

проживаем значительное число эмоциональных состояний. Благодаря эмоциям человек проявляет свои внутренние состояния, а также взаимодействует с другими людьми [3, с. 70].

Эмоции – субъективные реакции человека на влияние внешних и внутренних раздражителей, выражающиеся в виде переживаний и личной важности для субъекта и отражающиеся в форме удовольствия или раздражения. Зачастую в литературе понятия «эмоции» и «чувства» приравниваются. Эмоции и чувства, безусловно, взаимосвязаны, но в действительности имеют и важные различия. Так, эмоции – это более или менее простые переживания, которые появляются при определенном условии и исчезают вместе с ним. Они характерны для людей и животных. Чувства возникают на основе базовых эмоций, путем опосредования социальными эмоциональными образцами (этические и эстетические категории). Объекты высших чувств – это события окружающей социальной реальности в широком смысле слова.

Эмоции сопровождают все выражения жизнедеятельности человека и осуществляют серьезные функции в регулировании поведения и деятельности человека: оценочная, регуляторная, коммуникативная, приспособительная, сигнальная функции.

Главные характеристики эмоций: модальность, интенсивность, продолжительность, степень осознанности, знак.

Модальность – первая качественная характеристика эмоций, определяющая их образ по специфике и особой окрашенности настроений. По модальности обозначаются три базовые эмоции: страх, радость и гнев. При всем разнообразии приблизительно всякая эмоция является своего рода выражением одной из этих эмоций. Например, тревожность, тревога, боязнь, ужас представляют собой различные проявления страха; злоба, протест, ярость – гнева; веселье, восторг, торжество – радости.

Характер настроения определяет знак эмоций – положительный или отрицательный, в зависимости от того, состоит ли действие, которое человек создает в положительном или отрицательном отношении к его потребностям, установкам, интересам.

Эмоции характеризуются также интенсивностью, продолжительностью и осмысленностью. Диапазон отличий по интенсивности внутреннего переживания и внешних явлений весьма велик. К примеру, радость может выражаться как слабая по силе эмоция, например, когда индивид испытывает чувство удовлетворения. Восторг – эмоция наибольшей силы. Гнев выявляется в диапазоне от раздражительности и возмущения до злобы и ярости.

Воля – намеренное управление человеком своим поведением и действием, проявляющееся в умении проходить внешние и внутренние трудности при совершении упорядоченных действий и поступков. Основная функция воли основывается на сознательной регуляции активности в сложных условиях жизнедеятельности [1, с. 74].

Среди основных функций воли можно выделить:

– выбор основных мотивов и целей;

- стремление к деятельности при недостаточной мотивации;
- мобилизация физиологических и психических ресурсов человека для достижения поставленной цели и преодоления всевозможных препятствий.

По соотношению степени регуляции поведением в психологии выделяют 4 категории действий: произвольные, привычные, импульсивные, фактически волевые. Самые распространенные – это произвольные действия. Они связаны с достижением какой-нибудь цели. Ежедневно повторяемые действия автоматизируются и переходят в навык (привычное действие). Импульсивные воздействия – целеустремленные действия, производимые в эмоциональном, либо напряженном состоянии. Фактически волевые воздействия – это целенаправленные действия, которые включают целенаправленность и регулируемость в соответствие с целью, они регулируются второй сигнальной системой.

В волевой деятельности появляются и формируются волевые свойства личности. Для того, чтобы выработать позитивные волевые свойства личность, нужно научиться устанавливать контроль над своими эмоциями и действиями.

С понятием воли непосредственно сопряжено понятие локус контроля. Данное понятие предложено Д. Роттером. В его основу положено мнение, что люди отличаются между собой по тому, где они локализуют контроль над значимыми для самого себя событиями. Локус контроль (от лат. «locus» – место, месторасположение и франц. «controle» – проверка) – такое качество, какое характеризует тенденцию человека присваивать ответственность за результаты своей деятельности или себе (внутренний локус контроль), или происшествиям (внешний локус контроль).

Психологические технологии исследования эмоционально-волевой сферы, в основном, опираются на опросниках и выявляют экспансивные специфики человека (преобладающие в его жизни эмоции, доминирующие способы их выражения и эмоциональную устойчивость).

А. И. Палей, И. В. Пацявичус для диагностики эмоциональности личности используют метод хронологической регистрации эмоций (своеобразный чувствительный дневник). Сущность данного метода состоит в том, что испытуемому предлагают в течение месяца в хронологическом порядке по поставленным параметрам фиксировать свои эмоции. В специальный формуляр испытуемые вписывали характер чувственных переживаний, их знак, интенсивность, вид деятельности, в какой они проявлялись, и временные характеристики их изменения.

Впервые попытку использовать метод диагностики эмоций по лицевой экспрессии предприняли Э. Боринг, Э. Титченер. Они сделали перестановочные изображения отдельных долей лица и, соединяя их, обрели 360 схем мимического выражения. Эти схемы предъявлялись испытуемым, которые обязаны были различить эмоции.

Метод вербального портрета обширно используется профессионалами для выявления общественного мнения. Так, В. А. Лабунской, был изобретен метод «вербальной регистрации признаков экспрессии чувственных

состояний». Испытуемый обязан изобразить по поставленной схеме особенности человека. При этом нужно назвать экспрессивные признаки, на которых базируется испытуемый при опознании чувственных состояний другого.

Метод диагностики эмоций с поддержкой анализа речи (различных его параметров) благополучно используется специалистами инженерной психологии (Э. Л. Носенко). Однако, остается ряд нерешенных задач в этой области. Так, возможность диагностировать характер (модальность) эмоций по физиологическим показателям, до сих пор дискутируется учеными.

Серьезность исследования эмоций определена, в первую очередь, тем, что во многих вариантах их приходится искусственно возбуждать в лабораторных условиях, моделировать. Впрочем, прогрессивные способности компьютерных технологий позволяют проводить исследования и в данном направлении. Примером являются работы Т. Джонстоуна, который рекомендовал фиксировать во время компьютерной игры внешнюю экспрессию. Компьютерная игра позволяет одновременно фиксировать значительные характеристики проявления эмоций: моторные, электрофизиологические, речевые.

Чаще всего в психологической практике употребляются опросники психологических состояний, эмпатийных тенденций, индивидуальных свойств, объединенных с эмоционально-волевой сферой. Наиболее часто практикующие психологи используют следующие методики измерения эмоционально-волевой сферы. Методика «Самочувствие. Активность. Настроение» (САН) - вариация опросников состояний и настроений. Сконструирована В. А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай и М. П. Мирошниковым в 1973 году. САН представляет собой карту (таблицу), которая охватывает 30 пар слов, воспроизводящих исследуемые особенности психоэмоционального состояния (самочувствие, настроение, активность). Любая из них представляет 10 пар слов. На бланке регистрации между противоположными чертами устраивается рейтинговая шкала [1, 297].

Методика «Дифференцированная оценка состояний сниженной работоспособности» (ДОРС) (А. Леонова, С. Величковская) подразумевает обнаружение степени выраженности состояний сниженной работоспособности. Испытуемому предполагается выбрать один из четырех ответов из сорока утверждений. В конечном итоге численной обработки рассчитываются уровни выраженности основных признаков работоспособности (утомление, пресыщение, стресс) [4, с. 85].

Таким образом, диагностика эмоционально-волевой сферы личности опирается на опросники и выявляет эмоциональные специфики человека.

Список литературы

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике [Текст] / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. - СПб.: Питер Ком, 1999.- 318 с.
2. Выготский. Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. – Т. 2: Вопросы общей психологии [Текст] / Выготский Л.С. – М.: Педагогика, 1982.- 488 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л.Рубинштейн . – СПб.: Питер, 1999.- 720 с.

4. Максимова Л.А. Психологическая диагностика сфер личности: лабораторный практикум [Текст] / Л. А. Максимова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2018. – 81 с.

УДК 364.3

Николаева Л.В., студент

Фазлыева А.Ф., к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы

ФИНАНСИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

В настоящее время система социальной защиты населения РФ является ведущей областью социальной политики, которая регулируется Правительством России и региональными органами власти. Социальная защита направлена на устранение, сглаживание социального неравенства, обеспечение всех членов общества определенным минимумом социальных благ. Социальная защита призвана защитить наиболее уязвимые слои населения, поскольку наблюдается устойчивый рост граждан, нуждающихся в социальных гарантиях. Необходимость в получении социальных гарантий объясняется следующими причинами: низкий уровень доходов, безработица, инвалидность, кризисные явления в семье, девиантное поведение одного из членов семьи и т.д.

Законодательством РФ и РБ предусмотрены различные виды социальной поддержки – субсидии, компенсации, пособия, выплаты. Выплачиваются они социально-уязвимым слоям населения: пенсионерам, многодетным семьям, малоимущим семьям, труженикам тыла, ветеранам труда, участникам ВОВ и локальных войн, инвалидам, вследствие потери кормильца и в иных случаях, установленных законом и т.д.

В статистических данных отражается устойчивая динамика нуждающихся в социальных гарантиях. Согласно данным Министерства семьи, труда и социальной защиты населения республики Башкортостан отмечается, что в 2017 году более 1443004 человек получили различные социальные гарантии; в 2018 году более 1464679 граждан явились получателями социальных выплат; в 1-ю половину 2019 года более 1378146 человек получили минимальные социальные гарантии [1]. Представленные региональные статистические данные убедительно доказывают важность социальной защиты в улучшении общего благосостояния граждан.

В настоящее время в системе социальной защиты населения происходят радикальные изменения. Снижение реальных доходов населения привело к возрастанию роли государства в финансировании системы социальной защиты населения. Правительство РФ пытается создать новые механизмы финансирования системы социальной защиты населения. Однако снижение темпов в экономике, рост инфляция в стране привели к тому, что Правительство РФ внедряет среди населения не популярные меры социальной защиты (снижение ставки прожиточного минимума, монетизация

социальных льгот и др.). Предлагаемые меры социальной защиты не решают многочисленные проблемы семей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В сфере социальной политики проводятся исследования по улучшению системы социальной защиты населения, которые затем предлагаются Правительству РФ. Вопросы финансового обеспечения и развития финансовой политики в сфере социальной защиты неоднократно поднимались в специальной литературе такими экономистами, как А.М. Бабич, С.Ю. Водопьянов, С.В. Барулин, Т.М. Ковалева, Е.В. Коломин, Ю.В. Пешехонцев, А.Л. Линденбратен, Г.Б. Поляк, Л. Ржаницина, М.В. Романовский, А.К. Соловьев, В.Н. Сулейманова, Т.В. Чубарова, С.В. Шишкина, Е.Н. Шутяк, А.И. Щербаков и др. Большие споры вызывает вопрос финансирования системы социальной защиты семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Рассмотрим особенности финансирования системы социальной защиты семей, находящихся в ТЖС.

В механизм финансирования системы социальной защиты семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, входят следующие элементы - экономические, организационные и правовые меры.

Правовые основы социальной защиты регулируют законодательные аспекты, которые приводят к созданию нормативных норм для исполнения субъектами социального обеспечения. На законодательном уровне в Республике Башкортостан семьям, находящимся в трудной ситуации, определены различные меры, представленные в более чем 100 документах. Как правило, правовые основы социальной защиты отражены в виде Всероссийских и Республиканских социальных программ, в которых упорядочены цели, задачи, основные направления и принципы работы, целевые группы, предлагаемые меры и т.д. В Республике Башкортостан действует с 2014 года государственная программа «Социальная защита населения РБ», которая утверждена постановлением Правительства РБ от 31.12.2014 № 671 [2]. В этой государственной программе уделяется большое внимание такой группе как семья с детьми, с целью повышения качества и эффективности социальной поддержки.

Второй мерой финансирования системы социальной защиты является экономическая, которая определяет бюджет по предоставлению социальных гарантий семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации. В реализации государственной программы «Социальная защита населения РБ» определены основные источники финансирования, это могут быть федеральные и республиканские бюджеты. Роль экономических мер в социальной защите значительна, особенно в период социальной неопределенности. Доля финансирования государственной программы «Социальная защита населения РБ» зависит от большого количества факторов (территория, количество жителей, рост рождаемости, уровень благосостояния населения, сумма прожиточного минимума и т.д.). Общий объем финансового обеспечения государственной программы «Социальная защита населения РБ» в 2015 -

2020 годах составил 118275003,3 тыс. рублей, из них средства бюджета Республики Башкортостан составляет 74475672,5 тыс. рублей.

В финансировании системы социальной защиты семей, находящихся в трудной жизненной ситуации большое место занимает организационная составляющая, поскольку управление выступает координирующим центром, которое разрабатывает и внедряет концептуальные положения, направленные на сглаживание социального неравенства в обществе. В настоящее время управление системой социальной защиты имеет разветвленную сеть учреждений, подведомственных Министерству семьи, труда и социальной защиты населения РБ. В реализации государственной программы «Социальная защита населения РБ» большое место занимает ГКУ Республиканский центр социальной поддержки населения, который обеспечивает социальные гарантии семьям, находящиеся в трудной жизненной ситуации. Республиканский центр социальной поддержки населения в рамках реализации программы в 2016 году выплатил пособий и предоставил меры социальной поддержки семьям на сумму 4509,50 млн. рублей, а в 2017 году - 4411,50 млн. рублей.

Таким образом, мы выделили основные источники финансирования социальной защиты семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Особое место в этом процессе играют территориальные органы, которые реализуют правовые, финансовые и организационно-управленческие механизмы.

Список литературы

1. Министерство семьи, труда и социальной защиты Республики Башкортостан [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mintrudrb.ru> (дата обращения : 10.04.20).
2. Постановление Правительства РБ от 31.12.2014 № 671 «О государственной программе «Социальная защита населения РБ»

УДК 364.4

*Нурмухаметова И. Б. студент
Трофимова Е. В. к.п.н., доцент*

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПСИХОЛОГО-КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПОМОЩЬ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА СЕМЬЯМ С ПРОБЛЕМАМИ ДЕТСКО- РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

В современной науке особую роль приобретает работа социального работника по проблеме детско-родительских отношений. Понятие детства естественным образом ассоциируется с семьей и родными людьми, которые окружают ребенка. Однако, в реальной жизни это не всегда и не всеми осознается с достаточной глубиной и ответственностью.

Детство – это этап развития человека, предшествующий взрослости; он характеризуется интенсивным ростом организма и формированием высших психических функций [1, с. 252].

Именно в детстве особую роль приобретают детско-родительские отношения и они являются важным фактором формирования личностного развития ребенка. Отношения между родителями и детьми имеют для психологического здоровья детей первостепенное значение. Между общением и поведением родителей и детей существует глубокая взаимосвязь. Принятие, любовь и забота порождают в ребенке чувство безопасности и способствуют развитию гармоничной личности. Противоположным образом развивается ребенок, родители которого не давали ему чувства нужности и желанности. Главным институтом воспитания ребенка является его семья, ребенок сохраняет и несет в течение всей последующей жизни все то, что он в ней приобрел, поэтому родителям очень важно уделять особое внимание своим действиям, словам и поступкам. Важность этого семейного воспитания обусловлена тем, что семья является самым значительным как по длительности своего воздействия на личность, так и по его эмоциональности. То есть, качество родительской заботы можно оценить по количеству времени, которые родители проводят с ребенком и по эмоциональному фону, который сопровождает общение родителей и детей. К большому сожалению, современные занятые родители совершенно не знакомы со своими детьми, с их эмоциональным миром, их увлечениями, что, зачастую, ведет к ошибкам в воспитании, непониманию и к скептическим отношениям между взрослыми и детьми. Неграмотное воспитание родителей может очень плохо отразиться на будущем ребенка, но сами родители иногда даже не задумываются об этом.

Быть родителем - это очень сложная работа. Человек не рождается на свет профессионалом ни в одной области, так же как и в профессии родителя, но стать им можно. Для того, чтобы построить конструктивные отношения с ребенком, нужно приложить много усилий. Главное - найти баланс между свободой и игнорированием, между гиперопекой и заботой, между границами возможного и возросшими потребностями ребенка. Родителям необходимо создавать в семье приятную обстановку, атмосферу, в которой будет царить понимание и принятие друг друга.

Социальные работники довольно часто сталкиваются с проблемой детско-родительских отношений и стараются решить ее разными методами. Одним из таких методов является психолого-консультативная помощь семьям и детям.

Слово «консультирование» происходит от лат. «Consultare» - совещаться, заботиться, советоваться. Психологическое консультирование - прикладная отрасль современной психологии, в системе психологической науки ее задачей является разработка теоретических основ и прикладных программ оказания (психологической) помощи психически и соматически здоровым людям в ситуациях, когда они сталкиваются с проблемами. Психологическое консультирование – профессиональная помощь клиенту в поиске решения проблемной ситуаций [2, с. 5].

Клиент – это лицо, которое пользуется социальными услугами, если у него возникли проблемы в какой-либо период жизни.

«Консультант (от лат. *consultans* – советующий) – специалист в какой-либо области, дающий советы, указания, заключения по вопросам своей специальности. Основная цель семейного психологического консультирования – оказание психологической помощи через разговор с консультантом, который должен помочь человеку в решении внутрисемейных проблем и налаживании межличностных отношений с членами семьи и окружающими [2, с. 6].

В последнее время синонимом психологической помощи социального работника семьям, как ее отдельным членам, так и в семье, в сложные периоды жизни, становится «семейное консультирование». Теоретические и практические задачи семейного консультирования схожи. Сущность их заключается в том, что консультирование представляет собой профессиональное взаимодействие между обученным консультантом и клиентом, у которого возникли проблемы. Этот процесс также может включать и более двух людей.

Специфика семейного консультирования включает в себя различные области жизнедеятельности: психологическое, правовое, жилищное, юридическое, административное, педагогическое или школьное и т. д.

Психологическое консультирование должно быть направлено на гармонизацию и восстановление семейных отношений всех членов семьи, на развитие умения понимать, слушать и слышать друг друга. Консультирование должно помогать анализировать и решать причины, из-за которых возникают проблемы в семье.

Консультирование может быть профессиональным и непрофессиональным.

В нашей повседневной жизни часто случается такое, что обычный человек может выступать в роли консультанта, помогать решать проблемы своими советами и рассуждениями. Например, им может быть подруга, брат, мать, отец, бабушка, соседка и так далее. Это определяется как непрофессиональное консультирование.

Профессиональное консультирование – вид психологической помощи, направленной на согласование индивидуальных профессиональных возможностей и потребностей клиента с интересами организации или рынка труда, в результате которой происходит профессиональное самоопределение клиента, формируется или совершенствуется его профессиональный план, вносятся продуктивны. [4, с. 7]

Существует несколько принципов психологического консультирования.

Первое, чего должен придерживаться консультант – это доброжелательность и непредвзятое отношение к клиенту. Не соблюдение этого принципа может привести к тому, что клиент не сможет довериться и рассказать свою проблему, а специалист, в свою очередь, не сможет помочь решить ее.

Следующий из принципов также немаловажен. Специалист, работая с клиентом, не должен навязывать свое мнение, поскольку есть вероятность, что они не поймут друг друга. При решении проблемы консультант должен ориентироваться на нормы и ценности клиента. Также во время

консультирования консультант не должен давать советы клиенту. Он может только направлять.

Специалист должен следить за тем, чтобы клиент был включен в процесс консультирования. Клиент во время приема должен чувствовать себя максимально включенным в беседу, ярко и эмоционально переживать все, что обсуждается с консультантом, для того чтобы процесс консультирования был эффективным. Чтобы обеспечить такую включенность, специалист должен следить за тем, чтобы развитие разговора выглядело для клиента логичным и понятным, а также, чтобы человек не просто «внимал» специалисту, а ему было действительно интересно. Только в том случае полной включенности клиента в дело, можно активно искать пути разрешения своей ситуации, переживать и анализировать ее.

Консультанту очень важно уметь разграничивать личные и профессиональные отношения, то есть он не должен переносить свои отношения к клиенту, к его частной жизни, свои внутренние проблемы и конфликты на отношения с клиентом и на его ситуацию. В каком бы настроении он ни был, что бы ни случилось в его личной жизни, он должен быть способным к саморегуляции и оставаться на высоте своего профессионального положения — быть внимательным, доброжелательным.

Одним из важных элементов проведения консультаций является пространственная организация консультаций. Оно бывает двух видов: контактное и дистантное.

Контактный вид консультирования подразумевает то, что между клиентом и консультантом происходит беседа (основная форма – интервью). Контактная беседа является самым распространенным и действенным видом консультационного процесса.

При дистантном виде консультативной деятельности прямого общения с клиентом лицом к лицу не осуществляется. В данном случае общение происходит по телефону или по переписке. Этот вид консультирования имеет также множество положительных моментов. Одним из них является доступность. Человек может в любое время суток позвонить и получить необходимый вид помощи, тем более наше время – время активного развития и использования веб-технологий. Организация и проведение консультаций для семьи немаловажный аспект. Каждый из видов дает свой эффект и результат.

На сегодняшний день семья как институт испытывает целый ряд социальных, психологических и педагогических проблем, которые прямо или косвенно влияют на все стороны развития ребенка, особенно на его психологическое благополучие, что, в случае нарушения его, приводит к тяжелому восстановлению.

Задача психолого-консультативной помощи заключается в том, чтобы гармонизовать отношения между членами семьи, находить выход из трудно решаемой ситуации, пропагандировать принципы уважительного и гуманного отношения друг к другу. Родителям очень важно понимать, насколько значимо строить качественные и здоровые отношения со своим

ребенком. Нужно осознавать, как поведение и образ жизни родителей формирует психику их детей. В мире было бы намного больше счастливых и психически здоровых детей, будь у них родители, которые грамотно отнеслись к их воспитанию. Как говорил Альберт Лиханов: «Дети одинаковы, точнее, равны. Они равны и одинаковы – перед добрым и худым. Дети поначалу походят на промокашки: впитывают в себя все, что грамотно или безобразно написано родителями» [3, с. 3].

Список литературы

1. Семейное воспитание. Теория и практика : учебник для академического бакалавриата [Текст]/ под ред. О. Г. Прохоровой, Е. И. Холостовой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 379 с.
2. Материалы Круглого стола «Социально-психологическое консультирование по вопросам детско-родительских отношений в учреждениях социальной защиты населения»/ [Электронный ресурс] / Под общ. ред. О.Г. Прохоровой. –М. : ИПК ДСЗН. - 2010. - 51с. <http://soc-education.ru/wp-content/uploads/2017/07/Prohorova-ActualVoprDetRodOtnosh.pdf> (дата обращения 03.05.2020)
3. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей [Текст] / В.М.Целуйко. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004 — 272с.

УДК 364.4

Саитгалина З.Д., студент

Гайсина Г.И, д.п.н., профессор

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

К ВОПРОСУ ОБ ИЗМЕНЕНИЯХ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Посредством передачи социального опыта, ценностей и норм, передаваемых из поколения в поколение через традиционный механизм социализации, семья выполняет большое количество функций, среди которых важнейшими являются воспитательная и социализирующая функции.

Однако, традиционное представление о семье медленно трансформируется. Вместе с обществом, которое находится в постоянной динамике, меняется и институт семьи под влиянием социально-экономических факторов. Современная семья с детьми сталкивается с множеством трудностей, прежде всего экономическими, что, в свою очередь отражается на уровне стабильности общества, нравственно-психологическом уровне. В связи с этим в рамках политики социально-экономического развития и семейной политики российское государство ставит поддержку семей с детьми в качестве одной из приоритетных своих целей.

Главный закон Российской Федерации - Конституция Российской Федерации утверждает, что наше государство является социальным. Государство в лице Президента гарантирует достойный уровень обеспечения народа основными социальными благами (бесплатная медицина, бесплатное образование и другие), необходимыми для жизни человека. Подобные меры поддержки населения, создаваемые государством, можно назвать составляющей социальной политики государства, суть которой состоит в

обеспечении социального благосостояния, прежде всего, путем удовлетворения потребностей населения в основных социальных благах.

В рамках Национального проекта «Демография», который включает в себя пять федеральных проектов, мы выделяем проект «Финансовая поддержка семей при рождении детей», в котором предусмотрены случаи, при которых семье с ребенком оказывается социальная (финансово-материальная) помощь.

Ежемесячная выплата в связи с рождением (усыновлением) первого ребенка и ежемесячная выплата в связи с рождением (усыновлением) второго ребенка из средств материнского капитала введена и выплачивается с 1 января 2018 года. По данным Минтруда России в 2019 году средний размер выплат равен 11,2 тыс. рублей, а в 2020 году составит 12 тыс. рублей. Также в своем послании Президент РФ В. В. Путин объявил о том, что данный вид выплат с 1.01.2020 будет осуществляться до достижения ребенком 3 лет и в качестве критерия нуждаемости будет оцениваться не полтора прожиточного минимума, а два. Это, в свою очередь, должно увеличить число семей, получающих выплату.

Предусмотрены изменения в системе ежемесячной денежной выплат, назначаемых в случае рождения третьего ребенка или последующих детей до достижения ими возраста трех лет. Так, в 2013 году ежемесячная денежная выплата была установлена в 65 регионах, в 2014 году – в 66, в 2015-2016 годах – в 69, в 2017 году – в 67, в 2018 году – в 70, в 2019 году – в 74, к 2020 году выплата будет осуществляться во всех регионах РФ [5].

Следует отметить, что в содержании Послания Президента РФ особые изменения больше всего коснулись материнского (семейного) капитала.

Материнский (семейный) капитал – средства федерального бюджета, передаваемые в бюджет Пенсионного фонда Российской Федерации на реализацию дополнительных мер государственной поддержки, установленных Федеральным законом. Во-первых, программа материнского (семейного) капитала продлена до 31 декабря 2026 года. Во-вторых, право на получение материнского (семейного) капитала с 1 января 2020 года имеют семьи с первенцем. Сумма материнского (семейного) капитала в таком случае составит 466 тыс. рублей. До 1 января 2020 года такая сумма полагалась за второго и последующих детей. В-третьих, за второго и последующих детей сумма материнского (семейного) капитала составит 616 тыс. рублей, когда до 1.01.2020 она составляла 466 тыс. рублей. В-четвертых, за рождение третьего ребенка государство гасит 450 тыс. рублей ипотечного кредита семьи.

Также среди преобразований в системе социальной поддержки семей с детьми следует отметить введение выплат на детей с 3 до 7 лет, которые будут осуществляться с 1 января 2020 года. Сумма выплат окончательно не установлена. Согласно посланию Президента РФ для начала выплата будет составлять половину прожиточного минимума, позднее, возможно, будет равна прожиточному минимуму.

И еще одним немаловажным преобразованием является введение бесплатного горячего питания в школах для учащихся 1-4 классов. Особенность этой меры помощи состоит в том, что она будет направлена не только на детей из нуждающихся семей, но и на детей из вполне материально обеспеченных семей.

Подводя итог описанию предстоящих изменений в системе социальной поддержки семей с детьми, можно сказать, что государство действительно запланировало эффективные меры по реализации семейной политики как в отношении семьи, так и всего населения в целом. На приведенных примерах видно, что меры поддержки семьи с детьми, которые осуществлялись в нашей стране, после 1 января 2020 года, приобретают значительные изменения. Их дальнейшее осуществление и результаты нам еще только предстоит увидеть.

Список литературы

1. Конституция РФ / [Электронный ресурс]: - Режим доступа: <http://www.constitution.ru/> – (Дата обращения 18.02.2020)
2. Указ Президента России от 7 мая 2012 года № 606 «О мерах по реализации демографической политики Российской Федерации» / [Электронный ресурс]: Российская газета - Режим доступа <https://rg.ru/2017/10/18/prezident-ukaz487-site-dok.html> – (Дата обращения 18.02.2020)
3. Федеральный закон "О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей" от 29.12.2006 N 256-ФЗ / [Электронный ресурс]: КонсультантПлюс - Режим доступа http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64872/c5051782233acca771e9adb35b47d3fb82c9ff1c/ – (Дата обращения 18.02.2020)
4. Итоги года: поддержка семей с детьми и социальное обслуживание населения / [Электронный ресурс]: Минтруд России - Режим доступа <https://rosmintrud.ru/social/212> – (Дата обращения 18.02.2020)
5. Послание Президента Федеральному собранию – 2020 / [Электронный ресурс]: YouTube - Режим доступа <https://www.youtube.com/watch?v=brRjPseKhv0> – (Дата обращения 18.02.2020)

УДК 37.013.42

Салимгареева А.И., студент

Вечканова О.В., ст. преподаватель

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

БЛАГОПОЛУЧНАЯ СЕМЬЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

Семья выступает основным звеном в процессе социализации личности ребёнка. В семье ребёнок растёт, формируется и усваивает новые для него моральные нормы, принятые в обществе, учится взаимодействовать с ним, впитывает в себя отличительные черты присущие его семье. В процессе становления ребёнок реализует усвоенный опыт общения с окружающими людьми. Семья для ребёнка всегда будет основным институтом формирования и развития личности, приобретения социально необходимых ценностей и установок, необходимых для его социализации.

Социализация - это развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека с неизбежными, относительно целенаправленно выполняемыми условиями жизни на всех возрастных этапах [7, с.156].

Условием благополучной социализации человека является существование соответствующей человеческой среды, то есть семьи, общины, племени, рода, общества, социальной группы - той социальной системы, в которой осуществляется жизнь ребенка и звеном которой он становится.

По мнению Л.С. Выготского, «ребёнок с самого начала социален, потому что больше всего зависим от окружающих его людей. Ознакомление с социальным миром происходит с рождения ребёнка. Насколько осознанно и благополучно он выучит необходимые для его социальной жизни знания, настолько ребёнок будет адекватен в общении с окружающими» [2, с. 350].

Главным фактором в развитии и воспитании ребенка, в овладении им социального опыта является семья (как один из институтов социализации). Ребенок в семье усваивает общение, приобретает первый социальный опыт, учится социальному направлению.

По своей роли агенты в процессе социализации различаются в зависимости от того, насколько они необходимы для ребенка, как выстраивается общение с ними, в каком направлении и какими методами они показывают свое влияние.

Социализация ребёнка в семье - это кропотливый и очень сложный процесс, который происходит не только в результате целенаправленного воздействия родителей, но в результате наблюдения за поведением каждого члена семьи. Следует выделить такие факторы, которые оказывают влияние на процесс социализации личности ребёнка в семье: структура семьи, реализация функций каждым членом семьи, место ребёнка в семье, стиль воспитания; интересы и нужды семьи.

Семейное воспитание - это управляемая система взаимоотношений родителей с детьми, и ведущая роль в ней принадлежит родителям. Именно им необходимо узнать, какие формы взаимодействия с собственными детьми способствуют адекватному развитию детской психики и индивидуальных качеств, а какие, наоборот, мешают формированию у них разумного поведения и в большинстве они ведут к трудновоспитуемости и деформации индивидуальности [10, с 269].

В семье ребёнок познает основы определённых идейно-политических взглядов, мировоззренческих установок. Семью нужно рассматривать в качестве формы и модели базового жизненно необходимого тренинга личности. Социализация в семье осуществляется, во-первых, в результате непосредственного процесса воспитания: воздействия на ребёнка с целью привития ему определённых ранее заданных качеств с учётом требований общества. Во-вторых, по механизму основного социального научения.

Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют намного меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностей с обучением в школе, общением со сверстниками, и, наоборот, в основном, нарушение детско-

родительских отношений ведёт к формированию многих психологических проблем и комплексов.

Неправильный выбор методов, форм и средств педагогического воздействия, как правило, ведет к возникновению у детей нездоровых представлений, привычек и потребностей, которые ставят их в ненормальные взаимодействие с обществом. Зачастую родители видят свою воспитательную задачу в том, чтобы добиться от детей послушания. Поэтому часто, родители даже не стараются понять ребенка, а стремятся как можно больше поучать, отругать и прочитать длинные нотации, забывая о том, что нотация — это вовсе не живая беседа, не разговор по душам, а навязывание «истин», которые взрослым кажутся бесспорными, а ребенком зачастую не воспринимаются и не принимаются, потому что просто не понимаются. Подобный способ суррогатного воспитания дает формальное удовлетворение родителям и совершенно бесполезен (и даже вреден) для воспитываемых таким образом детей.

Одной из особенностей семейного воспитания является постоянное присутствие перед глазами детей образца поведения своих родителей. Подражая им, дети копируют как положительные, так и отрицательные поведенческие характеристики, научаются правилам взаимоотношений, которые не всегда соответствуют общественно одобряемым нормам. В конечном итоге это может вылиться в асоциальные и противоправные формы поведения.

Специфические особенности семейного воспитания часто ярко проявляются в целом ряде трудностей, с которыми непосредственно сталкиваются родители, и ошибках, которые они допускают, что не может не сказаться негативным образом на становлении личности их детей. В первую очередь это касается непосредственно стиля семейного воспитания, выбор которого чаще всего определяется личными взглядами родителей на проблемы развития и личностного становления своих детей [10, с. 272].

Семьи можно разделить по уровню социального благополучия, который складывается из следующих компонентов: состав семьи, доход семьи, условия проживания, ценностные ориентации членов семьи, социальное самочувствие семьи, физиологическое, психологическое и социальное здоровье ребёнка, родителей, стили воспитания в семье, отношение родителей к успехам, достижениям ребёнка.

Благополучная семья – это семья, в которой добровольно и качественно выполняются взаимные обязательства супругов по отношению друг к другу и детям, поддерживаются моральные основы и ценности общества. Это та семья, которая может сама себя материально обеспечить, воспроизводит человеческую культуру и сохраняет ее.

Благополучные семьи в основном являются одним из важнейших факторов успешной социализации ребенка и подготовки его к жизнедеятельности в большом обществе. Также продолжением социализации нередко выступают дошкольные образовательные учреждения, учреждения общего и дополнительного образования, в которых квалифицированные педагоги в

соответствии с ФГОС обучают и воспитывают подрастающее поколение [6, с.245].

В заключении отметим что, особая роль в процессе социализации ребёнка отводится качественному воплощению ролей и семейных функций, предназначенных для родителей, стилю их воспитания, который был определён ими, взаимоотношения между супругами. В благополучной семье ребенок часто получает моральные установки, опыт общения и картину миру, которая основывалась на протяжении нескольких поколений. Дети из благополучных семей, как правило, легко идут на контакт с окружающими, гибко подстраиваются под изменяющуюся действительность, более выносливы и развиты.

Список литературы

1. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов [Текст]/ А. Адлер. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. - 448 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология: Учебное пособие [Текст] /Л.С. Выготский. – М.: Академия, 1996. – 520 с.
3. Галагузова, Ю.Н., Сорвачева Г.В., Штинова Г.Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов [Текст]: Пособие для студ/ Ю.Н. Галагузова, Г.В. Сорвачева, Г.Н. Штинова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 224 с.
4. Дубровина, И.В. и др. Психология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений /И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред. И.В.Дубровиной. - М., Издательский центр «Академия», 1999. - 464 с
5. Кравченко, А.И. Введение в социологию: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / А. И. Кравченко. – М.: Академия, 1995.-576 с.
6. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст]/ Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
7. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Под ред. В.А. Слостенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Академия, 2000. - 200 с.
8. Немов, Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Р. С. Немов. – М.: Просвещение, 1990.-590 с.
9. Шапиро, Б.Ю. Психология семейных отношений: Учебное пособие для вузов [Текст]/ Б.Ю Шапиро. - М.: Академия, 1992.-312с.
10. Целуйко, В. М. Вы и ваши дети. Психология семьи [Текст] / В. М. Целуйко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 350 с.

УДК 364.4

Хаирова А.И., студент

Хахлова О.Н., к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

МОЛОДАЯ СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ

Демографический кризис в настоящее время является одной из наиболее острых социальных проблем России. По данным Росстата, число жителей России сокращается, рождаемость падает, а смертность растёт. Далее мы представим данные по статистике Росстата [1].

По данным министерства, за 10 месяцев 2018 года рождаемость снизилась на 5,2% по сравнению с 2017 годом. В период с января по сентябрь 2018 года родилось 1,21 миллиона детей, а в 2017 году - 1,272 миллиона, что на 62

тысячи больше. С начала 2018 года умерло 1,383 миллиона человек, а в 2017 году-1,378 миллиона. Количество браков в этом году, по сравнению с прошлым годом, сократилось на 8% - до 759 тысяч, а количество разводов выросло до 452 тысяч.

Семья - это основанная на браке или кровном родстве малая социальная группа, члены которой связаны общностью быта и взаимной ответственностью. В настоящее время семья находится на стадии реформирования. Семейные ценности и традиции становятся все более искаженными.

Брак - это исторически обусловленная, социально санкционированная и регламентированная форма отношений между мужчиной и женщиной, устанавливающая их права и обязанности по отношению друг к другу, детям, собственности и обществу. В самом первоначальном своем виде, брак представлял собой союз между мужчиной и женщиной, но если посмотреть на нашу реальность, то увидим, что большую популярность набирают однополые браки. В России это законодательно не разрешено, но молодежь податлива веяниям Западной Европы. Таким образом, семья очень чувствительна к процессам, происходящим в обществе. Особенно не защищена молодая семья.

Молодой считается семья в первые 3 года после вступления в брак, в которой возраст супругов составляет не более 35 лет. По последним данным, в России насчитывается более 50 миллионов семей, 20% из которых-молодожены. Немаловажную роль она играет и в воспроизводстве населения, 75% от общего числа детей рождается именно у родителей моложе 35 лет. Однако, статистика разводов показывает, что 70% пар расстались, будучи молодожёнами [2].

Как отмечалось ранее, молодая семья- это одна из самых уязвимых социальных групп населения. На пути своего становления она сталкивается с множеством проблем. Основными являются социально-экономические и социально-психологические проблемы.

•К первой группе относятся финансовое обеспечение, проблемы с трудоустройством и жильем для молодоженов. В самом начале своего пути такие семьи часто оказываются за чертой бедности. Низкая заработная плата, а также отсутствие спроса на молодых специалистов способствуют обострению экономической ситуации в молодых семьях.

Ко второй группе относятся такие проблемы, как: адаптация молодоженов друг к другу, недоверие, привыкание к новым ролям, обязанностям и к расширению семейных связей. Ряд исследователей также выделяют проблемы следующего характера социально-бытовые, юридические, медико-социальные [3, с.117].

Отдельной группой хотелось бы выделить проблемы социальной защиты и низкой информированности молодых семей. Многие из них не знают о мерах господдержки. Однако ситуация улучшилась после Послания Президента России Федеральному Собранию, в котором Владимир Путин уделил большое внимание семье. По данным нашего опроса среди студентов

Республики Башкортостан и Татарстан, 66,7% респондентов знают о мерах социальной поддержки семей с детьми, что очень обнадеживает.

Основными мерами социальной поддержки молодой семьи на сегодняшний день являются:

- пособие по беременности и родам;
- единовременные выплаты на рождение ребенка;
- ежемесячные выплаты семьям с детьми. Ежемесячная выплата за первого и второго ребенка в возрасте до трех лет. С 2020 года изменились условия ежемесячных выплат за первого и второго ребенка. Теперь их могут получать семьи, в которых среднедушевой доход за последние 12 месяцев не превышает двух прожиточных минимумов, установленных в том или ином регионе. Выплаты производятся не до тех пор, пока ребенку не исполнится полтора года, как раньше, а до тех пор, пока ребенку не исполнится три года. Это значит, что больше семей в два раза дольше могут получать выплату в размере одного прожиточного минимума на ребенка в месяц. За первого ребенка она выплачивается из федерального бюджета, за второго-из материнского капитала. Вы можете потратить эти деньги на усмотрение семьи.

- материнский капитал. С 2020 года семьи, в которых родился один ребенок, смогут получить материнский капитал и использовать его для приобретения жилья, погашения ипотеки, оплаты образования и другие предусмотренные законом цели. Соответствующий закон подписан и опубликован 1 марта 2020 года. На материнский капитал при рождении первого ребенка имеют право:

- женщины, которые родили или усыновили первого ребенка с 1 января 2020 года;

- мужчины, которые являются единственными усыновителями первого ребенка с 1 января 2020 года и ранее не пользовались этим видом господдержки. Сумма материнского капитала на первого ребенка в 2020 году составляет 466 617 рублей. У получателя материнского капитала и ребенка должно быть гражданство РФ.

- пособие по уходу до полутора лет.

- молодые семьи могут получить социальные выплаты для решения жилищной проблемы в рамках программы «Обеспечение доступным и комфортным жильём и коммунальными услугами граждан РФ».

Целью данных мер поддержки является обеспечение государством всех необходимых условий для укрепления и развития благополучия молодых семей и улучшение качества ее жизни. Однако, как показывает практика, такие пособия слабо связаны с рождаемостью. Меры поддержки больше уравнивают возможности для детей, смягчают различия на уровне жизни семей с детьми из разных социальных слоёв общества, но этого недостаточно. Нужно усилить, включить поддержку здравоохранения, образования и других социальных институтов. Ведь только в совокупности можно достичь положительных результатов.

Для выяснения мнения студентов по вопросам брака и семьи был проведен социологический опрос: «Отношение молодежи к браку и семье». В опросе

приняли участие 156 человек - студенты Республики Башкортостан и Татарстан.

По результатам опроса, положительно относящихся к браку в процентном соотношении составляет 66,5%; 29,1% пока не задумывались об этом; а отрицательное отношение у 4,4% опрошенных.

Среди респондентов 89,2% считают, что самый оптимальный возраст для вступления в брак 20-30 лет, 8,2% считают от 30 и старше.

На вопрос о вступлении в брак во время учебы в ВУЗе, мнения разделились следующим образом:

- 39,7% считают это нормальным;
- 35,3% затруднились ответить;
- у 25% отрицательное отношение к браку во время учебы.

На вопрос как вы относитесь к браку в раннем возрасте (до 18 лет) ответили:

- 49,4% - отрицательно;
- 19,9% - нормально, но такой брак краткосрочен;
- 17,9% - затруднились ответить;
- 12,8% нормальное отношение к ранним бракам.

Также был задан вопрос об отношении молодежи к незарегистрированному браку. Мнения разделилось следующим образом:

- 69,2% - ответили нейтрально;
- 15,4% - положительно;
- 15,4 - отрицательно.

Причиной этого, на наш взгляд, стала распространившаяся мода среди молодежи на «сожитительство» или на «гражданский брак».

Таким образом, в настоящее время семья сталкивается с глубоким кризисом. А молодая семья, будучи нестабильным образованием, нуждается в особой поддержке и регулировании со стороны государства. В настоящее время перед ними существует ряд острых проблем, основными из которых можно считать жилищную проблему, занятость, а также различные психологические проблемы, рассматривать которые необходимо с позиции не только настоящего, но и будущего во всех сферах жизнедеятельности общества.

Поддержка института семьи - одна из важных задач, решаемых нашим обществом и государством. Без существенной государственной помощи в решении проблем, с которыми сталкиваются современные российские семьи, институт семьи утрачивает свой авторитет и значимость у наших современников [4, с.39]. Но, преодолевая все трудности и новые веяния, семья продолжает оставаться самой главной ценностью для каждого человека.

Список литературы

1. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] /. — Электрон. текстовые дан. — Режим доступа: <http://www.gks.ru/>, свободный.
2. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] /. — Электрон. текстовые дан. — Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/#, свободный.

3. Зубкова, Т.С., Тимошина, Н.В. Организация и содержание работы по социальной защите женщин, детей и семьи: уч. Пособие [Текст] / Т.С. Зубкова, Н.В. Тимошина. – М.: Издательский центр «Академия». – 2013. – 224с.

4. Лебединская, В. П. Положение и проблемы семьи в современной России [Текст] / В.П.Лебединская. -Современные фундаментальные и прикладные исследования: Учебный центр «Магистр». — № 4(7). — 2012. — С. 39–41.

5 Павленок, П.Д. Основы социальной работы [Текст] / Под. ред. П.Д. Павленок. - М.: Инфра-М., 2015. - 69 с.

6. Васильева, Н. У. Молодая семья: проблемы и перспективы социальной поддержки [Текст] / Н.У.Васильева // Вестник ВЭГУ. Уфа, 2010.- № 4 (48).- С. 119-124.

Хамидуллин А.И., студент

Гайсина Г.И., д.п.н., профессор

РФ, г.Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмуллы»

СПЕЦИАЛИСТ ПО РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ДЕТСТВА

Под системой социальной защиты детства принято понимать интегрированное множество основных принципов и направлений, объектов и субъектов, методов и форм социальной защиты детей [8]. Согласно этому определению, система социальной защиты детства, равно как и любая другая система в принципе, является совокупностью конкретных принципов, исполняемых всеми элементами этой системы.

Система социальной защиты детства является важнейшей частью любого общества и государства, так как проблемы, связанные с ней, остаются актуальными всегда. Недостаточный уровень жизненного опыта детей, необходимого для самостоятельного решения многочисленных жизненных проблем, обуславливает необходимость их поддержки, сопровождения, а в целом – социального воспитания.

Основным элементом системы социальной защиты детства являются её субъекты. Главным субъектом защиты детства и основным институтом социализации ребёнка является семья. В Семейном Кодексе Российской Федерации [7] выделены основы правовой защиты детей от насилия в семье, а также права и обязанности родителей. Согласно ст. 64 Семейного кодекса защита прав и интересов детей возлагается на их родителей, которые являются законными представителями своих детей и выступают в защиту их прав и интересов в отношениях с любыми физическими и юридическими лицами, в том числе в судах, без специальных полномочий.

Социальная защита детства состоит в том, чтобы при помощи правовых, социальных, организационных, финансово-экономических и психолого-педагогических мер предоставлять помощь детям с целью недопущения ущемления их прав, законных интересов, а также в сопровождении особых категорий детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Из этого следует, что субъектами социальной защитой детства также являются уполномоченные по правам ребёнка, специалисты органов опеки и попечительства, детских домов и социальных приютов, центров психолого-

медико-педагогического сопровождения, социальные педагоги, специалисты по работе с семьей, специалисты по социальной работе, психологи.

Рост количества детей и семей Российской Федерации, находящихся в группе социального риска и неблагополучных семей, а также актуальность проблемы детской безнадзорности, вынуждает государство принимать нормативно-правовые акты, разрабатывать и внедрять новые методики и технологии в работу составляющих системы социальной защиты детства. С 1993 г. в России было принято более 200 нормативно-правовых актов, касающихся всех областей жизнедеятельности семьи и ребёнка. Помимо прочего, они направлены на усиление мер их социальной защиты, включая федеральные законы, указы Президента РФ, постановления Правительства РФ и др.

Важное значение в укреплении защиты и поддержки разных категорий детей имело принятие таких нормативно-правовых актов как: Конституция РФ, Семейный, Гражданский, Уголовный кодексы РФ, Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ "Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации", Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних", Федеральный закон от 21 декабря 1996 г. № 159-ФЗ "О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей" и др.

Для всестороннего регулирования отношений, возникающих в связи с установлением, осуществлением, прекращением опеки и попечительства, в 2008 году был принят Федеральный Закон №48-ФЗ «Об опеке и попечительстве» [3], в котором утверждены полномочия и обязанности органа исполнительной власти в субъекте РФ, осуществляющего функции по опеке и попечительству.

Главные направления социальной политики в области семьи и детства приведены в Семейном кодексе Российской Федерации. Раздел VI полностью посвящен формам воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе принятия ребёнка в семью, опеке и попечительству, приемной семье.

В числе международных актов следует выделить Декларацию прав ребенка 1959 г., Конвенцию ООН о правах ребенка 1989 г., Всемирную декларацию об обеспечении выживания, защиты и развития детей 1990 г., Минимальные стандартные правила ООН, касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних, 1985 г. (Пекинские правила) и др.

В числе субъектов системы социальной защиты детства сегодня отмечается и специалист по работе с семьёй, деятельность регламентирована Профессиональным стандартом «Специалист по работе с семьёй». Она направлена на предоставление социально-психологической помощи семьям и семьям с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, кризисной ситуации, социально опасном положении, проживающим в ситуации семейного неблагополучия, услуг социального характера, консультаций,

материальной помощи, помощи беженцам и аналогичных услуг отдельным лицам и семьям на дому или в других местах [5].

Специалист по работе с семьёй - специалист в области сопровождения и оказания разносторонней помощи и поддержки разным типам семей, профилактики социального сиротства и повышения ответственности родителей за воспитание детей. Это специалист высшей квалификации, владеющий профессиональными компетенциями, связанными с деликатным вхождением в семью с целью ее укрепления в этически допустимых формах на основе включения самой семьи в этот процесс. Данная профессия подразумевает работу с конкретной семьёй и оказание ей адресной помощи направленной на укрепление семьи как социального института, через содействие возобновлению собственных ресурсов семьи.

Роль специалиста по работе с семьёй в системе социальной защиты детства характеризуется тем, что он является универсальным профессионалом, который владеет комплексом знаний и компетенций из области психологии, общей и социальной педагогики, социальной работы, юриспруденции, необходимыми для эффективного решения поставленных перед ним задач. Деятельность специалиста по работе с семьёй заключается в предоставлении социально-психолого-педагогической помощи и услуг семьям с детьми, находящимся в трудной жизненной ситуации, что характеризует ее как социально значимую профессиональную деятельность.

Список литературы

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 N 51-ФЗ (ред. от 23.05.2015) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.06.2015).
2. О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс]: федеральный закон от 21.12.1996 № 159-ФЗ // Консультант Плюс. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/ (Дата обращения: 20.12.2018).
3. Об опеке и попечительстве [Электронный ресурс]: федеральный закон от 24.04.2008 № 48-ФЗ // Консультант Плюс. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_76459/ (Дата обращения: 20.12.2018).
4. Правительство Российской Федерации Распоряжение от 6 июля 2018г. №1375-р [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/sZ1Pt6qoNGaXsiXVpTXISJc3svtwE2HE.pdf> (Дата обращения: 15.03.2019).
5. Профессиональный стандарт «Специалист по работе семьей» [Электронный ресурс] Режим доступа URL: http://classdoc.ru/profstandart/03_social/professionalstandarts_13/ (дата обращения: 10.12.2018).
6. Росстат: более 18 миллионов россиян живут за чертой бедности [Электронный ресурс] / Радио Свобода. – Режим доступа: <https://www.svoboda.org/a/30132750.html> (Дата обращения: 02.09.2019).
7. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 20.04.2015).

8. Содержание и принципы современной системы социальной защиты детства [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://forpsy.ru/works/konspekt/sotsialnaya-zaschita-detstva/> (Дата обращения: 05.02.2019). 8

УДК 37.013.78

Хасанова Г.Т., студент

Гайсина Г.И., д.п.н., профессор

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С УЧАЩИМИСЯ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Социальное сиротство является одной из самых актуальных и сложных в своем решении социально-педагогических проблем российского общества. Распространенность семейного неблагополучия, жестокого обращения с детьми и всех форм насилия в отношении детей, а также низкая эффективность профилактической работы с неблагополучными семьями и детьми, распространенность практики лишения родительских прав и социального сиротства обозначены в Национальной стратегии в интересах детей [1] как одни из основных проблем в сфере детства.

Социальный институт, который характеризуется устойчивой формой взаимоотношений между людьми, где осуществляется основная часть повседневной жизни людей, в том числе и первичная социализация детей, значительная часть бытового ухода, образовательного и медицинского обслуживания и определяет понятие семьи [2]. Роль семьи в обществе несопоставима с другими социальными институтами, поскольку именно в семье человек усваивает социальную роль свободной адаптации в обществе.

Атмосфера, царящая в семье, оказывает существенное влияние на формирование индивидуальности ребенка, находящегося в ней. Условия семейного воспитания, характер внутрисемейных отношений, общекультурный уровень семьи – все это влияет на ребенка и, прежде всего, на особенности его нравственного и духовного развития.

В последние годы, в связи с активной разработкой концепции семейной политики государственный и общественный интерес к проблеме семейного неблагополучия и отклоняющегося поведения значительно вырос, что обусловило необходимость более тщательного исследования причин, форм, динамики семейного неблагополучия и девиантного поведения, поиска более эффективных мер социально-педагогической и психологической помощи семье и детям, профилактической, коррекционной, реабилитационной и охранно-защитной работы.

Большую часть среди неблагополучных семей составляют алкогольно-зависимые семьи и семьи, ведущие аморальный образ жизни, игнорирующие основные родительские обязанности по воспитанию, развитию и охране здоровья собственных детей. Как отмечают специалисты, дети из указанных выше семей чаще всего характеризуются как безнадзорные, педагогически запущенные, трудновоспитуемые и проблемные. Отсутствие надлежащей заботы, ухода, контроля и воспитания со стороны неблагополучных

родителей становится десоциализирующим фактором их личностного и социального развития.

Из этого следует, неблагополучные, особенно семьи, ведущий аморальный и асоциальный образ жизни, отличаются большей безнадзорностью детей, педагогической запущенностью и трудновоспитуемостью. Эти дети, проводящие все свое время на улице, имеют явные признаки десоциализации и невоспитанности. Как отмечаю специалисты, такая ситуация приводит к «криминализации среды свободного времяпровождения» [3]. Не случайно детская безнадзорность по причине ослабления или отсутствия должного выполнения воспитательных функций у значительного числа семей, относящихся к числу неблагополучных, в последние годы стала объектом обсуждения на государственном и общественном уровнях.

Анализ научных и методических работа по проблемам детского и семейного дали возможность выделить следующие показатели психологических и социально-педагогических проблем учащихся из неблагополучных семей. Основными признаками психологических проблем учащихся из неблагополучных семей обозначены: нервно-психические заболевания, психопатия, неврастения, повышение возбудимости нервной системы и неадекватной реакции; эмоциональная неустойчивость и холодность, повышенная уязвимость. У данной категории детей часто отмечаются противоречивые проявления страха и агрессии, отчуждения и протеста, инфантилизма и вызывающего поведения.

Социально-педагогические проблемы детей из семей группы социального риска проявляются в учебной, школьной, социальной дезадаптации. У учащихся наблюдаются низкая успеваемость, формы девиантного, в частности аддиктивного, поведения, отчужденное отношение к родителям и педагогам, сопротивление педагогическому влиянию, повышенная агрессивность, «отрицательное лидерство», выраженная драчливость, нарушение многих норм общения со сверстниками, нарушение полоролевой идентификации (чаще всего у девочек). Интересы носят корыстную, потребительскую, насильственную, направленность,

Обозначенные психологические и социально-педагогические и проблемы учащихся из неблагополучных семей требуют повышенного внимания и сопровождения со стороны различных специалистов по работе с семьей и детьми, в частности социальных педагогов. В процессе социально-педагогического сопровождения учащихся из неблагополучных семей осуществляется поддержка данной категории семей и детей, профилактическая, коррекционная и охранно-защитная работа, нацеленная на профилактику социального сиротства, социальную реабилитацию родителей и детей группы социального риска, повышение воспитательного потенциала семей.

В отношении неблагополучной семьи перед социальным педагогом стоит задача проведения систематической, планомерной, профилактической и коррекционной работы с родителями с целью предупреждения их асоциально-аморального поведения и защиты жизненно важных интересов

детей. В практике работы социального педагога традиционным являются сотрудничество с инспекцией по делам несовершеннолетних, центрами медицинской, психолого-педагогической и социальной помощи семье и детям и органами опеки и попечительства. Следовательно, работа школьного социального педагога с неблагополучной семьей носит межведомственный характер и реализуется через различные формы профессионального взаимодействия специалистов как общеобразовательной школы, так и других государственных учреждений и организаций, призванных оказывать помощь семье и детям.

Работа с учащимися из неблагополучных семей включает индивидуальные, групповые и коллективные формы профилактики девиантного поведения и академической неуспеваемости; совместную работу с классными руководителями по повышению уровня воспитанности учащихся и развитию их социальных компетенций; мониторинг и социально-педагогическое сопровождение процесса их личностного и социального развития.

Одной из вышеперечисленных проблем неблагополучных семей является незанятость учащихся групп риска во внеурочное время. В результате в содержание деятельности социального педагога общеобразовательной школы включено содействие привлечению детей из этих семей в кружковые и секционные занятия, установление взаимодействия с учреждениями дополнительного образования.

Достижениями эффективной деятельности социального педагога с неблагополучными семьями является снижение числа проблем данных семей, повышение воспитательного потенциала семьи и психолого-педагогической грамотности родителей, а также позитивная динамика во всех основных сферах его жизнедеятельности.

В то же время социально-воспитательная деятельность с неблагополучными семьями призвана следовать принципам учета индивидуальных особенностей семьи и конфиденциальности в работе с ней. Семейное право говорит о недопустимости произвольного вмешательства кого-либо в семейные проблемы, о необходимости обеспечения беспрепятственного осуществления членами семьи своих прав и возможности их судебной защиты.

Социальный педагог по своему профессиональному назначению старается не допустить проблему, своевременно выявить и устранить её причины, обеспечить превентивную профилактику различного рода негативных отклонений в поведении учащихся. В работе с учащимися из неблагополучных семей социальный педагог следует следующим принципам: индивидуальный подход к учащимся; создание атмосферы доверительности отношений «социальный педагог - учащийся»; подключение к процессу профилактики асоциального поведения и коррекции стиля общения самих учащихся, родителей и педагогов; тесное взаимодействие с семьей учащегося; конфиденциальность в деятельности с учащимися и родителями.

Социально-педагогическая деятельность с детьми из неблагополучных семей, равно как и самими неблагополучными родителями является одним из

сложных и трудоемких направлений работы, как педагогических коллективов, так и социальных педагогов общеобразовательных школ. Воспитательная работа с учащимися из неблагополучных семей требует глубоких профессиональных знаний и умений в области возрастной психологии, социальной педагогики, девиантологии, профессионально значимых личностных качеств социальных педагогов. Социально-педагогическая деятельность, в целом, включает в себя выявление индивидуальных особенностей учащегося и особенностей его социального окружения, своевременное определение проблем учащегося и их причин, разработку индивидуальной профилактической, коррекционной или реабилитационной программы и грамотную ее реализацию.

Семейное неблагополучие приводит к жизненному риску взрослеющих детей, влечет за собой массу проблем в их поведении детей, развитии, образе жизни и доводит до нарушения базовых ценностных ориентаций. Поэтому вполне законно, как отмечает Т.И.Шульга, девиантное поведение учащихся поставлено под профессиональный и социальный контроль и сопровождение, которое включает в себя методы первичной и вторичной профилактики, вытеснение наиболее опасных форм девиантного поведения личностно и общественно полезными видами деятельности, направление социальной активности учащегося в общественно одобряемое либо нейтральное направление [5].

В Российской Федерации забота о семье и государственная политика в области поддержки семьи, материнства, отцовства и детства обозначены в качестве приоритетов. Целями государственной семейной политики являются поддержка и защита семьи, укрепление ценности семейной жизни, создание необходимых условий для выполнения семей воспитательных функций, повышение качества жизни семей и обеспечение прав ее членов.

Анализ нормативно-законодательных документов последних лет, научной и методической литературы по проблеме профилактики социального сиротства, а также знакомство с опытом работы социальных педагогов ряда общеобразовательных школ показывает необходимость дальнейших прикладных научно-педагогических исследований указанной социально значимой проблемы.

Список литературы

1. Указ Президента Российской Федерации «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017годы» [Электронный ресурс] Режим доступа URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35418> (дата обращения: 14.03.2019).

2. Галагузова, М.А. Социальная педагогика [Текст]/ М.А. Галагузова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 179 с.

3. Целуйко, В.М. Психология современной семьи [Текст]/ В.М. Целуйко. – М.: ГИЦ «ВЛАДОС», 2004. - 263с.

4. Циюгина, И.Б. Социально-педагогическая деятельность с семьей [Текст]: учебное пособие /И.Б. Циюгина. – Уфа: Изд-во БГПУ- 2015. - 187с.

5. Шульга, Т.И. Работа с неблагополучной семьей: учебное пособие [Текст] / Т.И.Шульга. - М.: Дрофа, 2000. - 254 с.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

Современный этап развития человечества диктует новые тенденции в различных сферах общества, которые затрагивают политическую, экономическую и социальную сферы. В результате этих преобразований должны произойти рост социального благополучия среди населения и в том, числе среди молодежи. Социальное благополучие предполагает улучшение качества жизни, которое отражается в высоком уровне образования, здравоохранения, качестве жилья и продуктов питания и т.д. Потребность в социальном благополучии особенно нуждается не только различные слои населения, но и молодежь. На сегодняшний день количество молодых людей составляет около 40% от общего количества всего населения Российской Федерации. Для роста социального благополучия среди молодых людей необходимо использовать меры социальной работы. Этот факт демонстрирует важность социальной работы с молодежью.

Согласно статистическим данным в России наблюдается достаточно низкий уровень социального благополучия среди молодёжи. Основными причинами этого явления состоят в том, что зачастую молодые люди испытывают тяжелый социальный кризис, т.е. нерешенные социальные проблемы способствуют, нахождению в трудной жизненной ситуации.

Согласно социологическому словарю термин «социальные проблемы» определяется, как противоречивая ситуация, которая осознается субъектом деятельности как значимое и актуальное для него несоответствие между целью деятельности и ее результатом, в итоге это может нести к негативным последствиям, как для личности, так и для всего социума в целом [1]. Ежедневно каждый человек вступает во множество социальных взаимоотношений, часть из которых может перерасти в социальные проблемы.

Опираясь на юридический словарь, под термином молодежь понимается - социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик (приблизительно от 18 до 30 лет), особенностей социального положения и определенных социально-психологических качеств [2]. В силу своего жизненного опыта, складывающегося мировоззрения и отсутствия необходимого трудового опыта именно молодежь более склонна к приобретению социальных проблем. Рассмотрим основные проблемы молодых людей.

Молодые люди чаще сталкиваются с социальными проблемами разного характера. Современная молодежь не мыслит свою жизнь без гаджетов, Интернета и социальных сетей. Молодые люди погружаются в виртуальный мир, абстрагируясь от реального. На сегодняшний день Интернет во многом интегрировался в повседневную жизнь людей. Молодежь повсеместно отказывается от живого общения, заменяя коммуникацию мессенджерами.

Возрастает процент интернет-зависимости. Средняя продолжительность экранного времени, проведенного у телефона или компьютера у молодого человека в возрасте от 20 до 27 лет составляет около 9 часов в день. Иными словами, практически трое суток в неделю человек проводит наедине с гаджетом. Интернет-аддикция является наиболее распространенной социальной проблемой у современной молодежи. Государственная социальная политика направлена на снижение этих показателей. Для молодежи создаются различные образовательные форумы, где вводится запрет на пользование Интернетом, при этом человек погружен в среду создания новых проектов и обучения.

Другой, не менее значимой социальной проблемой среди молодых людей становится ведение нездорового образа жизни, которое, в свою очередь, влечет за собой ряд негативных психологических состояний и физических заболеваний. По данным опросов около 37% молодых людей имеют привычку курения. В сфере онкологических заболеваний рак легких занимает первое место у мужчин в возрасте от 26 до 45 лет. Употребление спиртных напитков отмечается у 63% опрошенных молодых людей в возрасте от 18 до 30 лет. Статистика семей, попавших в статус неблагополучных из-за того, что один из членов семьи чрезмерно употребляет алкоголь стремительно растет. К тому же растет численность людей с диагнозом ВИЧ и СПИД.

Современная молодежь стремится к самостоятельности и независимости. Оказываясь в затруднительных ситуациях, молодые люди не решаются обратиться за сторонней помощью, что приводит их в еще более кризисное положение. На фоне этого растет процент молодежных суицидов.

Проводимые исследования показали, что у молодых людей наблюдается подмена жизненных ценностей, в результате происходит переориентировка жизненных планов. Молодые люди отмечают, что им не нужна традиционная семья, особенно такая позиция чаще всего звучит среди молодых девушек. Также остро эта проблема стоит среди парней, поскольку ложные идеи приводят их к девиантным и аддиктивным формам поведения. В результате потеря ценностей приводит к тому, что они испытывают разочарования в жизни, которые сами по себе не урегулируются.

Еще более значимой социальной проблемой среди молодежи выступает безработица. Значительное количество молодых людей и девушек заканчивают высшие и средне-специальные образовательные учреждения и не работают по специальности, поскольку мест в государственных учреждениях недостаточно, они заняты старшим поколением. Отсутствие трудовой занятости приводит к потере себя. Со временем молодые люди привыкают не работать и ведут аморальный образ жизни.

Для решения выделенных социальных проблем государство в лице Правительства РФ разрабатывает и внедряет федеральные и республиканские программы, которые призваны сгладить или смягчить социальную ситуацию в обществе. Основными организаторами по решению социальных проблем среди молодежи выступают федеральные и региональные ведомства по

работе с молодежью и в области социальной защиты населения. В предлагаемых программных документах выделены значительные меры по улучшению жизни молодежи: обеспечение роста реальных доходов граждан; улучшение жилищных условий; внедрение цифровых технологий; инновационное развитие общества и т.д. Но для социальных преобразований молодым людям необходимо обладать ответственностью, стремиться к духовному и материальному благополучию.

В настоящее время одним из важных факторов по выходу из социальных проблем выступает социальная работа, которая активно использует самые разнообразные средства по решению проблем молодежи.

Список литературы

1. Кравченко, И.А. Краткий социологический словарь [Текст] / И.А.Кравченко. – Москва: Проспект, 2015. – 352 с.
2. Кузнецов В.В. Юридический словарь [Текст] / В.В.Кузнецов. – Москва: Феникс, 2010. – 320 с.

УДК 37.013.42

*Юрасова А.С., студент
Гайсина Г.И., д.п.н., профессор
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ТЕХНОЛОГИЯ РЕАБИЛИТАЦИИ КРОВНОЙ СЕМЬИ РЕБЕНКА: СОДЕРЖАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ

Среди значимых для человека ценностей одно из ведущих мест занимает семья. В настоящее время институт находится в кризисе, несмотря на все программы поддержки рождаемости, число неблагополучных семей увеличивается. Совершенно очевидно, что атмосфера кровной семьи, психологический климат в семье, условия воспитания, взаимоотношения с родителями и личность самих родителей в значительной степени отражаются на личностном и социальном ребенке.

В России за последние пять лет увеличилось количество детей с преимущественно неблагополучными семьями: в 2013 году - 4%, в 2018 году - 16%. В настоящее время 6,2 миллионов семей в стране – неполные, насчитывается 5,6 миллионов одиноких матерей и 634,5 тысячи одиноких отцов. В то же время около 9,5 тыс. одиноких родителей воспитывают пятерых и более детей. Согласно статистике, более половины родителей, которые не живут с детьми, регулярно отклоняются от выплаты алиментов, а каждый третий не платит их вообще. В 2018 году было выявлено 1483 ребенка, от которых отказались родители, что на 171 ребенка больше, чем в 2017 году [1]. Тенденция к увеличению числа детей, изымаемых у родителей, лишенных родительских прав, сохраняется и наблюдается во всех регионах. Сегодня в нашей стране не существует единой технологии для работы с неблагополучными семьями, так же как нет единого законодательно оформленного понятия «неблагополучной семьи». Однако работа в этом направлении продолжается как на законодательном, так и практическом, социально-педагогическом уровнях.

Принцип сохранения ребенка в семье и семьи для ребенка, вошедший в перечень основополагающих принципов семейной политики последних лет, напрямую связан с практикой социально-реабилитационной работы с детьми из семей социального риска, а также с их родителями. Социальная реабилитация семьи представляет собой комплекс мер, направленных на восстановление семейной жизни, воспитательного потенциала семьи. Ее цель – помочь неблагополучным семьям вернуться к нормальной жизни.

В технологическом плане процесс социальной реабилитации неблагополучных семей с целью сохранения ее для ребенка и ребенка для семьи предусматривает комплексное воздействие:

- на самих родителей, чье отклоняющееся поведение оказало десоциализирующее влияние на детей (ресоциализация, повышение воспитательного потенциала семьи);
- на самого ребенка, находящегося под десоциализирующим влиянием как родителей, так и неблагополучной семейной микросреды (ресоциализация, социальное воспитание и обучение, психолого-педагогическое сопровождение, поддержка, коррекционная работа);
- на характер детско-родительских отношений и взаимодействий как внутри, так вне семьи (сопровождение жизнедеятельности семьи).

Реабилитация кровной семьи ребенка - это совместная деятельность социальных педагогов, психологов, юристов, социальных и медицинских работников. От специалистов требуется владение знаниями в области социальной реабилитации, диагностическими и организационными, конструктивными и др. умениями, а также специализированный творческий подход к решению проблем детей и их родителей, который положительно скажется на результатах работы с семьей.

Реабилитационные работы могут проходить на трех уровнях – индивидуальном, групповом и общинном.

На индивидуальном уровне реабилитационной работы с родителями или ребенком специалистами используются консультации, беседы, социальный патронаж. Социальный патронаж является одной из универсальных форм сотрудничества с семьей, которая заключается в предоставлении различной помощи на дому. Во время патронажа могут быть предложены различные виды помощи – материальная, психологическая, образовательная и т. д. [3,59].

На групповом и общинном подуровнях более приемлемыми являются беседы, дискуссии, собрания, там, где можно обменяться опытом.

Организация коррекционной и реабилитационной работы с биологическими родителями с целью возвращения детей в кровные семьи – это взаимодействие между специалистами, организованное как внутри организации, так и вне её. Для оказания психологической, педагогической, социальной и медицинской помощи семье в работу должны быть включены специалисты из всех отделов, ответственных за профилактику социального сиротства.

Начиная коррекционно-реабилитационные работы с родителями, ограниченными в родительских правах или лишенными родительских прав, специалисты разрабатывают модель межведомственного взаимодействия специалистов, программу коррекционно-реабилитационной работы с родителями, чтобы вернуть детей в кровные семьи. Отбираются специалисты, чье тесное сотрудничество и координация станут условием эффективной работы по восстановлению детско-родительских отношений.

Содержание работы специалистов для детей-сирот по восстановлению детско-родительских отношений в кровной семье включает в себя следующее:

1) психолого-педагогическая работа с биологическими родителями:

- изучение степени сохранности родительских ориентаций;
- помощь в понимании причин лишения или ограничения родительских прав;
- оценка возможности выполнять родительские обязанности и создавать условия для удовлетворения потребностей ребенка в семье;
- определение характера помощи родителям, направленной на восстановление родительских обязанностей;
- разработка индивидуального плана работы с семьей для восстановления детско-родительских отношений.

2) психолого-педагогическая работа с воспитанниками:

- подготовка к возвращению в кровную семью;
- осознание причин нахождения в учреждении и формирование позитивного отношения к родителям, формирование позитивного образа семьи;
- психолого-педагогическое сопровождение ребенка при возвращении в кровную семью.

Эффективность процесса возвращения ребенка из организации для детей, оставшихся без попечения родителей, в кровную семью зависит от следующих педагогических условий:

- создание в организации для детей-сирот и за ее пределами среды поддержки для возвращения ребенка в кровную семью;
- наличие профессиональной подготовки педагогов детских организаций к реабилитационной и коррекционной деятельности;
- реализация в организации программы по восстановлению отношений с родителями и кровными родственниками;
- выявление и учет характеристик личного статуса обездоленных или ограниченных родителей по родительским правам, степени их готовности выполнять родительские обязанности при принятии решения о возвращении ребенка в семью.

Таким образом, социальная реабилитация кровных семей ребенка является одним из актуальных направлений реализации государственной семейной политики, которое направлено на сохранение кровной семьи для ребенка и ребенка для своей семьи.

1. Развитие социального патроната в отношении семей, находящихся в социально опасном положении [Электронный ресурс]/ Режим доступа: <http://p.120-bal.ru/voda/26400/index.html?page=30> .
2. Мегapolis. Территория детства: сборник материалов Международного форума специалистов по вопросам защиты прав и интересов детей. – Уфа: Изд-во БИСТ, 2017. – 276 с.
3. Технологии профилактики семейного неблагополучия: Методическое пособие. – Смоленск, 2010. – 138 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.04

*Ахметшина А.Р., студент
Фазлыева А.Ф., к.п.н., доцент
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что дети, воспитывающиеся в замещающих семьях, испытывают различные трудности (сложности в межличностном отношении с родителями, трудности общения со сверстниками, эмоциональная неустойчивость, разногласия в классе), которые приводят к конфликтам, ссорам, уходу из дома, деструктивным формам поведения и т.д.

Одной из эффективных форм работы с детьми, которые воспитываются в замещающих семьях, является индивидуальное консультирование. Именно в процессе консультирования происходит проработка проблем, поиск способов решения, снятие эмоционального напряжения. Индивидуальное консультирование используют различные специалисты (психологи, педагоги, психотерапевты), но нам бы хотелось рассмотреть работу социального педагога. Его деятельность предполагает реализацию профилактической, воспитательной, информационной, консультативную функций. В процессе организации индивидуального консультирования социальный педагог использует специальные социально-педагогические техники, которые помогают ему в работе.

На организацию социально-педагогического консультирования в значительной мере повлияло психологическое консультирование, поскольку психологи более детально изучили и описали узловые вопросы, связанные с определением основных этапов, принципов работы, ключевых техник, которые усиливают или снижают эмоциональное давление на клиентов.

Проанализировав теоретическую литературу, мы отмечаем, что спецификой социально-педагогического консультирования является изучение социального воспитания, социального развития личности, отклонения поведения от норм, принятых в обществе, помощь детям в социальной адаптации. Социальные педагоги в практике своей работы используют две формы социально-педагогического консультирования - групповое и индивидуальное. В рамках нашего исследования рассмотрим индивидуальное консультирование.

Индивидуальное консультирование - наиболее традиционная и распространенная форма, осуществляемая социальным педагогом с глазу на глаз с ребёнком в виде индивидуально ориентированной беседы [12, с. 8].

Надо отметить, что этапы социально-педагогического консультирования такие же, как в психологическом консультировании, поэтому нами учитывался алгоритм индивидуального консультирования, который был разработан Ю.Е. Алёшиной. По ее мнению, консультирование должно включать в себя следующие этапы:

Этап 1. Знакомство с клиентом и начало беседы.

Этап 2. Расспрос ребёнка, формирование и проверка консультативных гипотез.

Этап 3. Оказание воздействия

Этап 4. Завершение консультативной беседы. Прощание с ребёнком [1, с.14]. Выделенные этапы индивидуального консультирования повлияли на содержание основных принципов социально-педагогического консультирования детей, воспитывающихся в замещающих семьях. Рассмотрим принципы социально-педагогического консультирования:

1. Донести информацию до ребёнка как выйти из проблемной ситуации.
2. Предложить некоторые советы как себя вести в какой-либо ситуации, к кому можно обратиться.
3. Понять проблемную ситуацию.
4. С уважением относиться к интересам ребёнка.
5. Убедить ребёнка в том, что нет безвыходной ситуации.
6. Проявлять твёрдость, уверенность, настойчивость в своих действиях.

Социальные педагоги, беседуя с детьми, отметили, что очень важно использовать техники консультирования, что позволяет более профессионально общаться с ребенком и не превратить беседу в «допрос». Под термином «техника» мы понимаем специально организованную социальным педагогом процедуру, которая включает комплекс приемов, действий, осуществляемых им в отношении ребёнка в процессе консультирования для достижения поставленных целей.

Изучив литературу, а также опираясь на собственную практику работы с детьми, воспитывающихся в замещающих семьях, мы отметили, что в процессе индивидуального консультирования можно применить, следующие общие социально-педагогические техники:

1. Контакт глаз. При индивидуальном консультировании важно не терять контакт глаз с ребёнком, чтобы он не думал, что социальный педагог отвлекается, не смотрит на него. Важно уловить каждое действие ребёнка при задавании определённого вопроса (отводит глаза, прячет руку, сжимает губы) [3, с. 120].

2. Активное слушание. Эта важная техника всех этапах консультирования. Это не просто слушание ответов ребёнка на вопросы социального педагога, а слушание того, что сам ребёнок говорит и, главное, хочет сказать [1, с.119].

3. Проявление чувства юмора или подбадривание. Эта техника помогает социальному педагогу, в том случае, когда ребёнку стало грустно или вспомнил, свой прошлый опыт воспитания в семье.

4. Умение задавать и составлять правильные, уточняющие вопросы, чередовать открытые и закрытые вопросы. Нужно уметь составлять правильные вопросы, чтобы они не нарушали личное пространство ребёнка.

5. Убеждение. Техника необходима для изменения поведения и установок ребёнка. Через аргументы, факты, доказательства можно воздействовать на сознание ребенка и побудить его к оценке действий и формулированию выводов и следствий из определенных ситуаций.

6. Поиск других путей решения. Эта техника нужна социальному педагогу, при нахождении альтернативных вариантов решения проблемы. В процессе консультирования социальный педагог вместе с ребёнком ищет пути решения выхода из трудной ситуации.

7. Поощрение, успокаивание, одобрение. Данные техники нужны для стимулирования, поддержания ребёнка, которые помогают социальному педагогу воздействовать на эмоциональную сферу личности, снятию негативных эмоций неуверенности, страха, раздражительности и др. [3, с. 126].

В процессе выявления проблем, оказания помощи и поддержки в индивидуальном консультировании применяются специальные социально-педагогические техники. Особенность специальных социально-педагогических техник состоит в том, они направлены на социальное воспитание ребёнка, формирование нормальных отношений в социальной среде, социальное развитие.

Таким образом, в процессе нашего исследования мы изучили специальные социально-педагогические техники, которыми пользуется социальный педагог при своей работе с ребёнком.

Список литературы

1. Алешина, Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. [Текст] / Ю.Е.Алешина. – Москва: Независимая фирма «Класс», 2008. - 203с.
2. Иванова Н. Замещающая семья как социокультурное явление [Текст] /Н.Иванова//Социальная педагогика. - 2008. -№1. - С. 13-18.
3. Сапогова Е.Е., Консультативная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Е.Е. Сапогова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

УДК 372.881.1

*Бакирова И.Б., магистрант
Арсланова М.Н., к.п.н., доцент*

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Общение – это сложный процесс, который можно рассматривать как взаимодействие индивидов, отношение людей друг к другу и их взаимовлияния, сопереживания и взаимопонимания. Одним из важнейших факторов человеческой жизнедеятельности является общение и коммуникация. Термин «коммуникация» получил распространение в отечественной науке в последние несколько лет.

Основоположником теории межкультурной коммуникации считается Э. Холл, именно он одним из первых доказал связь между культурой и коммуникацией, заявив: «коммуникация – это культура, культура – это коммуникация» [6, с.134], а также провел аналогию с изучением иностранных языков при помощи грамматических категорий.

При обучении иностранного языка важным фактором является его сопоставление с родным языком и культурой. Это важнейшее условие

оптимизации и развития преподавания иностранных языков, русского языка и английского как иностранного. При сопоставлении языков и культур выявляются их сходства и различия. Тем не менее, слова разных языков выглядят обманчиво эквивалентными. В практике преподавания иностранных языков это создает большие трудности. Каждое слово в каждом языке имеет свой резерв сочетаемости.

Рассмотрим на примере как проявляется сложность коммуникации. Русские сочетания *крепкий чай*, *сильный дождь* по-английски звучат как «сильный чай» (*strong tea*), «тяжелый дождь» (*heavy rain*) [2, с.126]. У каждого из этих слов своя лексико-фразеологическая сочетаемость, или валентность. Именно поэтому при изучении иностранного языка необходимо заучивать слова не по их значениям в отдельности, а в устойчивых сочетаниях, присущих данному языку. Основы перевода могут быть подорваны лексической сочетаемостью. Это явление могут подтвердить двуязычные словари. Перевод слов с помощью словаря, который дает «эквиваленты» их значений в другом языке, провоцируя учащихся на употребление иностранных слов.

Существует несколько путей одновременного преподавания языка и культуры.

1. Ролевые игры – являются наиболее информативными и результативными методами обучения с точки зрения восприятия. В процессе игры учащийся имеет возможность раскрепоститься, справиться со своей тревожностью и скованностью. Во время ролевых игр на уроках английского языка учащиеся исполняют роли кого-то другого в конкретной ситуации, ведут себя в соответствии с правилами этой игры.

Ниже приводится список выражений-клише “*conversation fillers*”, для ситуации, возникшей в ходе диалога. Используя данные выражения, учащийся сможет сделать свою речь более живой и яркой, а также научится с начального этапа использовать данные разговорные формулы в своих высказываниях.

Polite responses in everyday situations

Thank you.

— *You're welcome.*

— *Not at all.*

— *Don't mention it.*

— *Think nothing of it.*

— *You bet.*

Примеры из русско-английского словаря могут проиллюстрировать ситуацию, когда перевод отдельного слова не совпадает с переводами этого слова в словосочетаниях [9, с.137]. В таблицах 1 и 2 представлены материалы, используемые в организации учебной деятельности:

Таблица 1

Примеры слов из ролевых игр, используемых при обучении английскому языку

Русский язык	Английский язык
<i>закрытый</i>	<i>closed</i>
<i>закрытое заседание</i>	<i>private meeting</i>

<i>закрытое голосование</i>	<i>secret ballot</i>
<i>закрытое помещение</i>	<i>indoors</i>

Таблица 2

Примеры сравнительного анализа слов, используемых на ролевых играх при обучении английскому языку

	<i>Русский</i>	<i>Английский</i>	<i>Немецкий</i>
<i>Стол</i>	«Стол» - предмет мебели в виде широкой горизонтальной доски на опорах, ножках. <i>Обедать за столом. Письменный стол. Сесть за стол.</i> [4, с.189].	«Table» — a flat surface, usually supported by four legs, used for putting food (поверхность, стоящая на 4 ножках, предназначенная для того, чтобы ставить еду) [8, с. 213].	«Tisch» – В своем первоначальном значении слово относилось не к предмету мебели в его нынешнем смысле, а к небольшой деревянной панели, служившей столом и тарелкой для одного едока.
<i>Дом</i>	«дом» — это не только «жилое здание», но именно «свое жильё», а также «семья, люди, живущие вместе, их хозяйство», «царствующий род, династия». <i>Весточка из дома</i>	“house” — “a building for people to live in, usually for one family” (здание, предназначенное для жизни людей, обычно для одной семьи) “home” – place where you live (the house or flat/apartment where you live) (дом или квартира, в которой вы живете) [7, с.242].	«Haus»-«здание, предназначенное для жилья» «Heim»- «домашний очаг, свой угол» [1, с.58].

В группах с более высоким уровнем (Intermediate, Upper-Intermediate level) необходимо также начинать с ролевых игр в парах, так как даже с такой языковой подготовкой многие учащиеся сначала теряются.

ADVERTISEMENT: Small, third floor flat in Maple Street to rent. Suit a student. £80 a month. Phone Mrs. Holt, 475 386.

Role I. You see an advertisement in a newspaper. Phone up and find out more about the flat. [Make a note of things you want to ask about before you phone]. If the flat sounds suitable, arrange to go round and see it.

Role II. You have a flat to rent. You put an advertisement in a newspaper. Someone phones up about the flat. Answer their questions. [Think first what they might ask and have the answer ready]. If the person is interested arrange for him / her to come and have a look at it [3, с.11].

Учебный курс «Spotlight» предлагает такие ролевые игры:

– Work in pairs. You're wearing something new. Your friend comments on it. Act out your dialogues.

– You are going to a party. You can't decide what to wear. You ask your friend for help. Act out your dialogue.

– In pairs, invite your friend to play basketball after school. Use the phrases in Ex.7 and dialogue in Ex.6 as a model. Act out your dialogue.

2. Подготовка индивидуальных сообщений, содержащих интересные факты по теме урока. Например, нужно собрать информацию об истории возникновения и развития банкнот/монет, затем провести сравнительный анализ с историей образования английских банкнот (five-pound note/fiver, ten-pound note / tenner, twenty-pound note); рассказать о виде спорта, упоминая об оборудовании, необходимом для этого вида деятельности и правилах/технике его проведения, другие учащиеся угадывают о каком виде спорта рассказывается.

3. Метод проектов – данная деятельность учащихся осуществляется под руководством учителя. Она направлена на решение значимой для учащихся проблемы и предусматривает сочетание творческой и самостоятельной познавательно-поисковой работы учащихся. Реализация личностно-ориентированного подхода используется в методике проектов [5, с.22]. Для выполнения проектов предлагаются конкретные задания, сложность которых зависит от возрастной ступени обучения. Так, в проекте, посвященном защите окружающей среды, учащиеся выполняли следующие задания:

- выявить причины загрязнения окружающей среды;
- сформулировать правила поведения человека в природе, создать особые условные знаки «правильного поведения в природе»;
- использовать правила “R” (three “R” rules – reduce, reuse, recycle) на практике;
- оформлять результаты исследовательской деятельности в виде презентации, буклета, диаграммы.

В ходе работы над проектом учащиеся научились искать информацию, презентовать её, анализировать и сравнивать отношение к окружающей природе в нашей стране и среди англоговорящих стран. Как итог каждая группа школьников (по 4 человека) презентовала свой проект. Таким образом, учебно-воспитательный процесс, организованный как работа над проектом, создает оптимальные условия для активного и свободного развития личности.

6. Английская песня в процессе обучения иностранного языка является необходимым видом педагогической деятельности. Использование песен на уроке иностранного языка повышает эмоциональный тонус учащихся, снижает психологическую нагрузку. Это в свою очередь положительным образом влияет на их речевую активность. Когда у детей появляются признаки усталости и снижения работоспособности, можно использовать песню в качестве приема релаксации. Песни содержат материал лингвострановедческого содержания.

7. Разным целям обучения служит использование учебной ситуации на уроке: развивать умения диалогической и монологической речи, способствовать усвоению лексического и грамматического материала, служить средством понимания прочитанного. Требования, предъявляемые к учебной ситуации:

- Быть адекватной реальной ситуации общения;

- Быть предельно ясной учащимся;
- Стимулировать мотивацию учения;
- Вызвать у учащихся интерес к заданию.

Предлагая ситуации общения, необходимо учитывать языковую подготовку учащихся. Навыки диалогической и монологической речи по теме «Семья» отрабатываются с помощью таких ситуаций: “You have a new friend and he wants to know about your family”.

В процессе выполнения данных видов деятельности на занятиях и дома учащимся необходимо активно пользоваться живым разговорным английским языком. А также знакомиться с огромным количеством реалий, присущих обсуждаемым странам. Это значительно обогащает словарный запас учащихся, развивает их, расширяет круг интересов, помогает лучше узнать жизнь своих сверстников в других странах, их проблемы и нюансы быта. А также, помогает учащимся понять, что различия между народами не так велики. Они понимают, что, несмотря на географическое положение, у всех людей есть что-то «общее» и «универсальное», которое нас объединяет.

Список литературы

1. Базылова Л. А. Семантические компоненты ядра концепта «Дом» в русском и немецком языках [Текст] // Молодой ученый, 2009, №7. –С. 138.
2. Вартанов А.В. От обучения иностранному языку к преподаванию иностранного языка и культуры [Текст] // Иностранные языки в школе, 2003, № 2. – С. 227.
3. Васильева И.Б., Шафоростова В.М. Создание и проведение ролевых игр на английском языке [Текст]. – М., 2005. – 38с.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка [Текст]. – М., 1999. – 944 с.
5. Санкина В.В., Сивочалова Г.А. Из опыта работы над международными проектами учащихся старших классов [Текст]// Иностранные языки в школе, 2009, №4 – С.107.
6. Hall, E.T.: The Silent Language. Garden City. – NY, 1981 – 205с.
7. Hymes H. Dell Essays in the History of Linguistic Anthropology, John Benjamins Publishing – 1983. - 406 с.
8. Oxford Advanced Learner’s Dictionary (OALD), 8th edition. Oxford University Press – 2014
9. Second Language learning and Language Teaching, Vivian Cook; Arnold – 1991. – 438 с

УДК 347.64

Быкова Д.Н., студент

Гайсина Г.И., д.п.н., профессор

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ ОПЕКИ И ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА ПО СЕМЕЙНОМУ УСТРОЙСТВУ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

В данной статье представлены теоретические и прикладные аспекты разработки и внедрения критериев, используемых при оценке эффективности органов опеки и попечительства при работе с учреждениями и социальными институтами для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Критерий эффективности используется в научной литературе и практике в контексте понятий "эффективность" и "оптимальность". Термин "эффективность" может быть представлен как соотношение между заданными и достигнутыми результатами, то есть между поставленной целью и фактическим результатом. В то же время эффективность характеризует уровень приближения результата к основной цели. В рамках обсуждаемой темы она может служить показателем достижения субъектами управления оптимального уровня интегральной совокупности определенных показателей [3, с.303].

Управление структурой семьи для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, относится к управлению социальными системами, где достижение более сильных результатов включает значительные материальные, финансовые, интеллектуальные, физические и психологические затраты [1, с. 175].

На основе эмпирических данных и совместной деятельности со специалистами детского дома и органов опеки и попечительства нами были определены критерии и показатели эффективности деятельности органами опеки семейным устройством детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

1. *Управленческий критерий* (нормативно-правовое обеспечение, программно-методическое и информационное обеспечение, кадровое обеспечение социально-педагогического сопровождения замещающей семьи).

2. *Критерий программно-методического и информационного обеспечения* (методическое обеспечение управления семейным устройством детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, информационное обеспечение процессов семейного обустройства детей). Данный критерий позволяет определить степень методической защищенности процесса семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (наличие соответствующих планов и программ). Его оценка определяет развитие методической и информационной поддержки на всех этапах семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

3. *Мотивационно-ценностный критерий* (подготовка граждан к усыновлению детей, лишенных родительской опеки, к воспитанию в семьях; готовность детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, к передаче их в приемные семьи).

4. *Количественный критерий* (помещение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи, находящиеся вне интернатных учреждений; помещение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в приемные семьи; возвращение детей из приемных семей в интернатные учреждения в связи с отменой решения о передаче их в семьи для получения образования).

5. *Количественный критерий «эффективность семейной системы в целом»* (количество случаев возвращения детей из приемных семей,

интернатных учреждений в связи с отменой решения о передаче их в семью; соотношение количества детей, лишенных родительской опеки, переданных в приемные семьи, к общему числу выявленных детей; количество детей, находящихся в интернатных учреждениях).

6. *Критерий "кадровый состав"* (численность специалистов по опеке центров психологической, медицинской и социальной поддержки, уполномоченных органов опеки и попечительства, объединений опеки и попечительства; число специалистов, прошедших повышение квалификации; участвующих в семейном обустройстве детей, лишенных родительской опеки).

7. *Критерий "социально-педагогическое сопровождение замещающей семейной единицы"* (наличие услуг в сфере замещающего семейного договора, наличие организации, на которую возложены функции органов опеки и попечительства).

8. *Критерий "подготовка граждан к приему детей, лишенных родительской опеки, для воспитания в семьях"* (обеспеченность населения данной услугой органов опеки и попечительства, уполномоченных ими органов или организаций из расчета доли числа граждан, прошедших установленный порядок социально-педагогической подготовки, в общей численности населения).

9. *Критерий "готовность детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, к передаче их в приемные семьи"* (соотношение числа детей, прошедших обучение по программам, к числу детей, переданных в приемные семьи).

10. *Критерий «защита прав детей в приемных семьях»* (возвращение детей из приемных семей, находящихся в интернатных учреждениях, в связи с отменой решения о передаче в семью для получения образования).

Факторами (обстоятельствами), которые могут влиять на состав и признаки критериев уровня управления процессом семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являются географические, социальные и организационные факторы.

Географический фактор характеризует степень удаленности мест друг от друга (от органов опеки и попечительства, центров поддержки приемных семей) и определяет значимость критериев и показателей, фиксирующих доступ к качественным услугам для непосредственных потребителей – граждан, принявших или планирующих принять в свои семьи детей, лишенных родительской опеки.

Социальный фактор подразумевает равные возможности для реализации полномочий по подготовке кандидатов в приемные родители, а также социально-педагогическому сопровождению усыновления и воспитания ребенка в условиях опеки с точки зрения доступности качественных услуг.

Организационный фактор влияет на качество и своевременность оказания услуг по устройству детей в семью и сопровождению семьи.

Указанные выше критерии и показатели позволят определить и оценить степень эффективности и характер результатов деятельности органов опеки и попечительства по семейному устройству детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в сравнении и динамике исходного и конечного состояния. Представленные в статье критерии могут быть использованы в качестве основы для оценки деятельности органов опеки и попечительства, центров семейного устройства, служб по делам семей и организаций, оказывающих помощь детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей.

Список литературы

1. Внедрение инновационных моделей устройства детей-сирот в семьи граждан [Текст] / Под редакцией Т. П. Васильевой, С. С. Гайдуковой, Н. И. Перемогорской, Л.К. Трухановой. – Архангельск: Издательско-полиграфическое предприятие «Правда Севера», 2003. – 176 с.
2. Инновационные процессы в региональной системе защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: опыт, проблемы, перспектива [Текст] / Под редакцией А. В. Гаврилина. – Владимир: Издательство ИУУ, 2002. – 188 с.
3. Лазаренко, И. Р. Инновационные процессы в системе дополнительного профессионального образования управленческих кадров – основа развития управленческой компетенции современного руководителя [Текст]: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. / И. Р. Лазаренко // Проблемы и перспективы развития профессиональной компетентности организаторов образования. – М.: Издательство «Норма», 2006. – 302-306 с.
4. Мегapolis. Территория детства: сборник материалов Международного форума специалистов по вопросам защиты прав и интересов детей (28-29 сентября 2017 г., г. Уфа). [Текст] – Уфа: Изд-во БИСТ, 2017. – 276 с.

УДК 37.013.42

Газизова Н.И., студент

Вечканова О.В., старший преподаватель

РФ, г.Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмиллы»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА НА ОСНОВЕ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Психолого-педагогическая диагностика является одним из компонентов педагогического процесса. От правильной оценки возможностей и особенностей развития зависит благополучие воспитания, обучения, социального приспособления детей. Психолого-педагогическая диагностика является комплексной системой, представляющей собой как оценку и измерение индивидуально-психологических особенностей личности, так и совокупность приёмов контроля и оценки, направленную на решение задач совершенствования образовательного процесса. Помимо этого, психолого-педагогическая диагностика содействует созданию более эффективного педагогического процесса, творчески и по-новому подходить к обучению и воспитанию детей, гарантировать условия для личностного развития каждого.

Психолого-педагогическая диагностика подразумевает сопоставление, благодаря которому формируются критерии для оценки получаемых диагностических показателей и ставится диагноз, т.е., дается заключение либо о наличии-отсутствии психологического признака (по сравнению с другими индивидами), либо о степени выраженности признака (ранге, месте его среди других). Таким образом, методики диагностики предусмотрены с целью систематизации (т.е. распределения группы) и ранжирования людей согласно психологическим и психофизиологическим показателям [5].

Диагностика, соответственно, включает три этапа. Первый этап получил название скрининг (от англ. screen — просеивать, сортировать). На этом этапе происходит обнаружение наличия отклонений в психофизическом развитии ребенка.

Основными задачами скрининг-диагностики являются своевременное обнаружение детей с разными отклонениями и нарушениями психического развития, в том числе и в условиях массовых образовательных учреждений, примерное определение спектра психолого-педагогических проблем ребенка. Вдобавок, скрининг-диагностика предоставляет возможность регулировать проблемы, связанные с оценкой качества обучения и воспитания детей в образовательном учреждении, а именно, обнаружение недочетов образовательно-воспитательного процесса в определенном образовательном учреждении, но, кроме того, обнаружение недочетов той или иной программы обучения и воспитания детей.

Второй этап — дифференциальная диагностика отклонений в развитии. Задача данного этапа — установить тип (вид, категорию) нарушения развития. Согласно его итогам, обуславливается направленность обучения детей, а также проект образовательного учреждения, т.е. наилучший педагогический путь, подходящий особенностям и возможностям ребенка.

Задачами дифференциальной диагностики являются:

- определение уровня и характера нарушений умственного, речевого и эмоционального развития ребенка;
- выявление первичного и вторичного нарушений, то есть системный анализ структуры нарушения;
- оценка особенностей нарушений психического развития при недостатках зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата;
- системное отслеживание результатов педагогического мониторинга.

В основе этих данных обуславливается вид образовательного учреждения, программа обучения, организация коррекционно-педагогического процесса.

Третий этап — феноменологический. Его задача — обнаружение личных характерных особенностей детей, т.е. тех характеристик познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, трудоспособности, личности, которые свойственны только данному ребенку, которые также должны учитываться при организации персональной коррекционно-развивающей деятельности с ним. В процессе данного этапа на основе диагностики разрабатываются программы индивидуальной коррекционной деятельности с ребенком [6].

Скачок в психолого-педагогической диагностике случился благодаря применению компьютерного тестирования, которое помогает обнаружить индивидуальные стратегии в решении задач, исследует проблемы, переживаемые человеком при выполнении различных заданий. Компьютерные тесты подразумевают получение тестовой информации в режиме диалога испытуемого с компьютером. Но тесты, допускающие компьютерную обработку информации, собранной на бланках, не являются компьютерными.

При компьютерном тестировании больше возможностей соблюдения правдивости теста, т.е. обеспечение защиты его результатов от сознательных фальсификаций (неискренности, притворства, лжи) либо невольных мотивационных искажений. Кроме того, увеличивается безопасность, надежность тестирования - устойчивость итогов испытательных тестирований, стабильность теста по отношению к различным источникам препятствий (шумовых, неожиданных факторов обследования).

Скрытые способности человека при компьютерном тестировании имеют все шансы быть улучшенными и раскрытыми полнее и глубже. В подобных исследованиях формируется процесс обучения или развития, разбираются действия, потраченные на обучение, оцениваются достижения, что дает возможность сделать заключение об умственных способностях испытуемого [8].

Преимуществом компьютерной диагностики считается возможность:

- после выполнения тестирования напечатать протокол изучения и диагностическое заключение;
- разместить эти данные в компьютерный банк данных с целью дальнейшего их применения, в частности, как справочного материала для статистического анализа и т. д.

При компьютерной психолого-педагогической диагностике существенно снижается возможность погрешностей, связанных с человеческим фактором: психоэмоциональным состоянием экспериментатора, большей или меньшей его заинтересованностью в итогах изучения и т. п.

Не менее важным является то, что автоматизация диагностики позволяет проводить массовые обследования, связанные с задачами медицинского скрининга, профотбора и т. д. [4].

Благодаря результатам автоматизации в диагностической практике прослеживаются несколько позитивных результатов:

- активное приобретение итогов;
- увеличивается достоверность регистрации итогов также исключаются ошибки обрабатывания начальных сведений, неизбежные при ручных способах расчета выходных характеристик;
- своевременность обрабатывания сведений при компьютерном эксперименте дает возможность осуществлять в короткие сроки многочисленные диагностические обследования путем параллельного тестирования многих испытуемых.

Компьютерная методика выполнения педагогической диагностики дает возможность:

- уменьшить расходы времени при опросе также обработке результатов и перевода их в оценку;
- дать оценку уровню знаний учащихся, за исключением индивидуального выставления оценок;
- проанкетировать обучающихся по всему использованному материалу или части, в зависимости от дидактических целей данного тестирования;
- нормализовать опрос (реализовывать «одинаковый» подход ко всем учащимся);
- исключить «списываний» ответов, путем ненамеренного подбора заданий из базы данных;
- дать оценку достоверности и безопасности теста, тем самым сравнить результат образования с приобретенной оценкой.
- осуществить самоконтроль и дистанционный контроль;
- реализовывать дифференцированный подход к учащимся;
- автоматически создавать основы сведений об успеваемости, осуществлять точную обработку итогов;
- применять звук, видео, графику (в отличие от бумажных носителей).

Компьютерные диагностические программы имеют все шансы применяться с целью раскрытия уровня общих возможностей детей; креативных возможностей детей; оценки уровня развития психических и психофизиологических качеств личности (эмоционального состояния, внимания, умственной работоспособности, памяти, восприятия, интеллекта, нервно-психического статуса; установление степени готовности детей к поступлению в учебное заведение; экспресс- диагностики утомляемости ребёнка в процессе компьютерных занятий; преждевременной диагностики отличия детей от стандартного развития.

Таким образом, технология компьютерного тестирования считается обязательной составляющей частью образовательного процесса, а также способствуют экономии временного ресурса учителя на этапе педагогической диагностики. Сами дети отдают предпочтение компьютерному тестированию, что делает его более актуальным в образовательных учреждениях.

Список литературы

1. Беляков Е. В. Понятие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и их роль в образовательном процессе [Электронный ресурс]/ Е.В. Беляков. - http://belyk5.narod.ru/ИКТ_new.htm
2. Гуревич К. М. Психологическая диагностика. Учебное пособие под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой [Текст] / К.М. Гуревич.- М.: Изд-во УРАО, 1997. – 301с.
3. Дюк В. А. Компьютерная психодиагностика [Электронный ресурс]/ В.А.Дюк. - СПб.,1994 <http://psyfactor.org/dyuk.htm>
4. Компьютерная психодиагностика. Статья [Электронный ресурс] // <http://www.psychological.ru/default.aspx?s=0&p=18&0a1=428&0o1=1&0s1=0>
5. Курс лекций по психодиагностике: Материалы для самостоятельного изучения / Сост. Голев С.В., Голева О.С[Электронный ресурс] // http://pedlib.ru/Books/7/0021/7_0021-2.shtml

6. Левченко И.Ю. и др. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Электронный ресурс] / И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.П.А.Добровольская. - М.: Издательский центр "Академия", 2003.-320 с. // http://www.pedlib.ru/Books/2/0242/2_0242-152.shtml
7. Лёгенькая И.В. Психолого-педагогическая диагностика в работе учителя и классного руководителя [Электронный ресурс] // <http://pedsovet.su/load/145-1-0-8155>
8. Психодиагностика и компьютерные технологии [Электронный ресурс] // <http://www.effecton.ru/266.html>
9. Сивицкий В. Г. Лекции и практикум по психологии: Психодиагностика. Классификация психодиагностических методик. Компьютерная психодиагностика. [Электронный ресурс]/Сивицкий В.Г. // <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/120-psychodiagnostics/707-psycho-diagnosis-classification-extinguishing-computer-psychodiagnostics>

УДК 373.878

*Горишкова А.Ф., студент,
Хахлова О.Н. к.п.н., доцент*

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПРОБЛЕМА ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

По статистике Министерства здравоохранения в Российской Федерации, в 2018 году пять девушек стали матерями в 17 лет в пятый раз. Девять девушек в 16 лет родили по третьему разу, двое — по четвертому. У двадцати двух пятнадцатилетних родился второй ребенок. Всего шестнадцатилетние мамы произвели на свет почти три тысячи младенцев: 2925 малышей, пятнадцатилетние — 919 детей. Мамам 190 новорожденных, зарегистрированных в прошлом году, было всего 14 лет, 34 малыша появились на свет у тринадцатилетних рожениц, и 4 ребенка были рождены девочками 12 лет [2].

Ежегодно в стране фиксируется примерно 1500000 аборт. Около 300000 абортов приходится на девушек-подростков в возрасте от 10 до 18 лет. Ежедневно делается более 22000 абортов. По статистике абортов в России до 15% операции дают тяжелые осложнения, около 8% женщин остаются бесплодными. В настоящее время около 7000000 россиянок не могут испытать счастья материнства, и причина этого заключается в выполненном ранее ими аборте [8].

На правительственном уровне актуальность вопроса по половому воспитанию была озвучена в Указе Президента Российской Федерации от 18 августа 1994 г. №1696 «О Президентской программе «Дети России»: эта программа была утверждена в рамках ряда целевых программ, в том числе и в целевой программе «Планирование семьи», которая должна была обеспечить, в том числе, и «разработку новых подходов к обучению подростков, их родителей по вопросам сексуального и репродуктивного поведения, этике семейно-брачных отношений; усиление ответственности семьи и школы за половое воспитание подростков» [9].

В 2014 году утвердили Конвенцию в РФ, в которой говорится о создании в школах уроков полового воспитания. По данным ООН эта программа была направлена на помощь в борьбе с нежелательной беременностью и ВИЧ-

инфекцией, но вопреки этим данным Министр образования Российской Федерации заявила, что уроки полового воспитания вводить в школах не будут, зато могут увеличить количество часов преподавания основ религиозных культур и светской этики. За три года количество регионов с эпидемией ВИЧ в Российской Федерации возросло более чем на 40%. На 1 января 2019 года общее количество зараженных в России составляет 1 326 239 человек [2].

Человек уникальное существо, выполняющий множество функций, главной из которых является воспроизводство населения. Продолжение рода, семья - это то к чему стремится каждый полноценный человек. Дети об этом начинают задумываться, фантазировать, мечтать с малых лет. Но родить ребенка может почти каждая семья, а вот воспитать полноценную, здоровую психически и физически личность, уважающую другого человека и его выбор, может не каждая.

Главной целью полового воспитания является воспитать ценность себя и своего тела, уважать потребности людей, научиться обсуждать интимные вопросы, которые тревожат и беспокоят, осознать ценность своей жизни, своего тела и своих чувств. Многие считают, что половое воспитание это слишком сокровенное, чтобы говорить об этом с детьми, а кто-то говорит, что секс и сексуальное поведение должно быть естественным. Александр Костинский в одной из своих работ приводит такой пример: «Ну, хорошо, если продолжить эту аналогию, то давайте скажем так – «давайте человеку дадим «баранку», пусть он едет на машине, как-нибудь научится, а потом мы его заставим учить правила дорожного движения, и потом мы ему расскажем о последствиях, как пристегивать ремни и так далее». Собственно, когда мы говорим о машине, это кажется смешным. «Конечно, надо сдать на права, научиться, знать, где поворачивать» [10]. Но в обоих примерах речь идет, в общем-то, о физическом и психологическом здоровье человека. Ведь большинство психических расстройств, если смотреть статистику, в основном возникают именно из-за отсутствия знаний, неумения, из-за психических травм.

На данный момент времени у детей и подростков нет полноценного понимания половой культуры. «Эта» тема для многих родителей, педагогов находится под запретом обсуждения, ведь еще недавно было не принято рассуждать и говорить о таких вещах. Несмотря на то, что тема полового воспитания многие десятилетия была строгим табу, оно является важным знанием, которое поможет ребенку в жизни.

Половое воспитание - это система мер по воспитанию у родителей, детей, подростков и молодёжи правильного отношения к вопросам пола. Это достаточно широкое направление, куда включаются вопросы стиля одежды и манер поведения мальчиков и девочек, мужчин и женщин, их взаимоотношений и прав, в какие игры играть, как разговаривать и чем увлекаться. Сексуальное воспитание - это собственно отношение к своему телу, сексуальности и сексуальным отношениям. А сексуальное просвещение

- это часть сексуального воспитания, передача необходимых знаний в данной области.

Задача полового воспитания - из мальчика воспитать мужчину, а девочке благополучно вырасти в счастливую и успешную женщину. Конкретнее, это задача, чтобы мальчики осознавали себя мальчиками, а девочки - девочками, чтобы у них были правильные половые стереотипы и ориентация, чтобы они во взаимоотношениях мужчина - женщина адекватно себя вели [11].

Половое или сексуальное воспитание поможет в познании ребенком самого себя и своего тела, а также научит взаимоотношениям с представителями противоположного пола, сформирует традиционные моральные и культурные ценности, облегчит становление личностной самооценки, а также позволит изучить и обозначить личностные границы человека.

В каждой стране по-разному относятся к программе полового воспитания, многие страны осмелились ввести такой важный предмет, который преподается в школах с раннего возраста. Например, в Нидерландах обучение важному предмету начинается уже с малолетнего возраста (4-7 лет). В детском саду они получают первые представления о своем теле, в 8 лет узнают о гендерной идентичности и стереотипах, а в 11 их уже просвещают по поводу методов контроля рождаемости и различиях в сексуальной ориентации. Основным аргументом такого раннего полового воспитания заключается в том, что половое развитие является нормальным процессом, через который проходят все молодые люди, и они имеют право на откровенную и достоверную информацию по этому вопросу. Главным результатом такого грамотного подхода – один из самых низких в мире показателей подростковой беременности: 5 родов в год на 1000 девочек в возрасте 15-19 лет. Голландцы в относительно позднем возрасте впервые вступают в половые контакты и чаще, чем жители многих других стран, пользуются средствами контрацепции [6].

Противоположностью Нидерландов является Африка, которая имеет самый высокий показатель подростковой беременности. На данный момент единственным местом, где школьники и подростки могут узнать и поговорить о контрацепции и половом развитии это волонтерский центр. Половое просвещение в этих странах имеет, наверное, лишь одну цель – предотвратить распространение венерических заболеваний и появление новых многодетных семей, родители которых неспособны прокормить свою семью. Поэтому вся проводимая здесь работа направлена на пропаганду контрацепции и моногамии [10].

Попытки ввести половое образование в России предпринимались в 1991 году. Во времена СССР эта тема не поднималась, тем более в школах, а глава о репродуктивном процессе появилась в советском учебнике анатомии лишь в 1986 году. В 2014 году Государственная Дума утвердила Конвенцию о правах ребёнка, в которой рассматривалось введение полового обучения в программу. Учебный курс и на сегодняшний день находится в разработке, а в правительстве не могут прийти к единому мнению по этому вопросу. Многие педагоги, священники и родители считают, что такие интимные вопросы

должны обсуждаться лишь в семье с близким человеком, но ни как не с посторонним учителем, или вовсе не должны подниматься. Большинство педагогов считают, что половое воспитание может привести к половой распущенности, к проявлению жестокости и насилию. Именно поэтому попытки ввести половое воспитание в школьную программу не окончились успехом.

Россия озабочена демографическим положением страны, количеством разводов, а также отношением подростков к семейным ценностям. На правительственном уровне было принято решение ввести в школьную программу курс «Семьеведение». Данный курс должен научить детей решать многочисленные конфликты возникающие в их жизни, помочь в становлении семьи и семейных ценностей, ведь не все родители справляются со своими обязанностями. Также в программу курса будут включены уроки финансовой грамотности, обучение правильному выстраиванию не только семейных отношений, но и любых межличностных взаимодействий. Член комитета Совета Федерации по социальной политике Елена Попова заявила, что кроме теоретической базы должна быть практическая – проигрывание конфликтов, изучение способов контролировать конфликты и избегать их, а также находить пути решения конфликтов [9]. Артур Реан предлагает: «Говорить надо обо всем, что позволит избежать и преодолеть риски раннего распада семьи, сохранив ее, а по максимуму — сделав ее счастливой». По нашему мнению, данная программа поможет подросткам войти во взрослую жизнь с большим багажом знаний, которые помогут им построить полноценную семью, сохранить ее, оберегая от недопонимания и разводов, оберегать семейные ценности, вырастить поколение с правильными семейными установками и уважительным отношением к себе и другим людям [5].

Во многих странах половое воспитание является важной составляющей обучения, и были выделены фундаментальные принципы, на которых строится данная школьная программа:

- принцип сочетания нравственной атмосферы и гигиенических условий. Каждый человек имеет свою норму, при которой ему комфортно и хорошо (почти все эти правила берут свое начало в детском возрасте, от родителей и их поведения, от установок и правил в доме). Невозможно воспитать в ребенке качества мужественности или женственности, если условия, в которых живет ребенок и окружающая его обстановка не соответствует им);
- принцип комплексного подхода к половому воспитанию. Оно должно осуществляться одновременно со стороны родителей, педагогов и медицинских работников, проявляющийся в общности взглядов на необходимость полового воспитания, его цели, средства, методы и содержание в зависимости от возраста воспитуемых;
- принцип поэтапного и постепенного характера полового воспитания. Этот принцип предполагает формирование программы полового воспитания с учетом пола детей, их возраста, степени психологической и моральной подготовленности как детей, так и родителей, их интеллектуального уровня;

- принцип непрерывности - процесс должен быть последовательный и преемственный который начинается с раннего возраста и каждый этап является базой для последующих этапов;
- принцип правдивости или реалистичности, заключающийся в достоверности информации, которую получают дети, а также в ее интерпретации: она не должна содержать вымышленных, неправдивых фактов;
- принцип индивидуального подхода, проявляющийся в «адресном характере информации», который обозначает, что каждое слово сказанное ребенку должно быть адаптировано под него, с учетом его возраста, пола, а также развития;
- принцип доверия предполагает серьезное отношение к переживаниям и интересам ребенка, желание и готовность понять их и исключает подозрения, выслеживание и осуждение;
- принцип деловитости определяет «тональность» полового воспитания, в рамках которого недопустимы многозначительные намеки и интонации, двусмысленные утверждения и жесты, смущение и беспокойство взрослых. Для воспитателя важно свободное владение тематикой и терминологией без налета стыдливости или скабрёзности, умение управлять собой и аудиторией [1;2].

Данные принципы полового воспитания, позволят воспитать ребенка без расстройств психики, с нормальной половой идентификацией и с уважительным отношением к своему и чужому телу, а также его желаниям. Можно выделить методы, соответствующие целям и принципам полового воспитания.

Методы ориентирующего общения. Становление личности происходит в обществе с помощью общения. Средство общения – речь. Главными методами ориентирующего общения является беседы; разъяснения в процессе общения, в виде ответа на вопросы; при обсуждении различных ситуаций; лекции.

Методы воспитывающего общения. При взаимодействии с людьми человеку свойственно испытывать чувства. Эти чувства могут сформировать желательные или нежелательные психические новообразования. Изначально половое воспитание – это только социализация личности, т.е. усвоение норм и стандартов. Среди методов воспитывающего общения можно выделить прием положительных образцов полоролевого поведения и приемы одобрения и неодобрения, но они опосредованы и действуют лишь только потому, что вызывают определенные эмоции. Поэтому так важен индивидуальный подход, правильный выбор средств воздействия, одобрения или порицания.

Таким образом, половое воспитание является значимой проблемой, как в России, так и во многих странах. Около 300000 абортов приходится на несовершеннолетних девушек ежегодно, количество ВИЧ-инфицированных за последние три года выросло на 40 %, преподавание полового воспитания сводится к изучению биологии и религии [11].

Половое воспитание может помочь ребенку овладеть новыми знаниями, которые очень важны для целостного развития личности. Они смогут сформировать высоконравственные и моральные качества семьянина.

Список литературы

1. Электронный ресурс: <https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Fmeda-boutme.ru%2Fmat-i-ditya%2Fpublikacii%2Fstati%2Frody%2Fvmesto-shkoly-v-rod-dom-yunye-mnogodetnye-mamy-rossii%2F>
2. Статистика аборт // Не болеем. Медицина и здоровье. 2018. URL: <https://www.neboleem.net/stati-o-detjah/6494-statistika-abortov.php>
3. Содержание, принципы, пути полового воспитания//Студенческая библиотека. 2019. URL: <https://studbooks.net/1272767/pedagogika/soderzhanie-printsiipy-puti-polo-vo-go-vo-spitaniya>
4. Принципы полового воспитания//Сайт о психологии Pro-psixologi.ru. 30.11.2011. URL: <https://pro-psixology.ru/polovoe-vo-spitanie-detej/959-principy-polovogo-vo-spitaniya.html>
5. Мотренко Е. Разложить по «ячейкам»: зачем в школах вводить урок Семействедение»//Известия. 3.07.2019. URL: <https://iz.ru/893434/elena-motrenko/razlozhit-po-iacheikam-zachem-v-shkolakh-vvodit-urok-semevedenie>
6. Половое воспитание в Нидерландах начинается в детском саду: как и чему они учат? 2016. // FB.ru. URL: <https://fb.ru/post/parenting/2016/8/27/7168>
7. Половое воспитание детей и подростков//База знаний «allbest». 26.01.2007 URL: <https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0a65625b2ac68a4d43a89521316c270.html>
8. Костинский А. Сексуальное образование и воспитание в России// Радио Свобода. 18.04.2007. URL: <https://www.svoboda.org/a/388733.html>
9. В Совете Федерации предложили ввести в школах курс «Семействедение»// Prodlenka.org. 25.06.2019. URL: <https://www.prodlenka.org/stati-obr/novosti-obrazovaniya/12744-v-sovete-federacii-predlozhili-vvesti-v-shkol>
10. Половое воспитание в разных странах// Lady and City. 2016. URL: <https://www.ladyandcity.ru/articles/shkola-i-nemnogo-bolshe-pro-eto-polovoe-vo-spitanie-v-raznykh-stranakh/>
11. Половое воспитание//Энциклопедия практической психологии Психологос. 2014. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/polovoe-vo-spitanie>

УДК 371.5

Еремеева А.А., студент

Гайсина Г.И., д.п.н., профессор

РФ, г Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА

Проблема буллинга в подростковой среде берет свое начало далеко в прошлом. Однако изучением этой проблемы впервые занялись лишь в начале XX века. Одна из первых работ вышла в 1905 году. Это была работа французского ученого К.Дьюкса, в которой был исследован феномен школьной травли. Начиная с 40-х годов XX века, активизировались процессы гуманизации общества и, в частности, образования, что значительно повлияло на активизацию процесса изучения буллинга по всему миру. В этот период времени феномен детской травли изучают в Швеции, Англии, США. Буллинг как сложную психологическую проблему начинают исследовать

такие зарубежные ученые, как Д. Олвеус, П. Хайнеманн, А. Пикас, Д. Дьюкс, Д. Лэйн и другие.

В России в XX веке по данной теме выходят лишь отдельные художественные произведения. Например, известная повесть В. Железникова «Чучело», опубликованная в 70-е годы XX века, произвела фурор, едва ли не революцию в умах советских граждан, ведь принято было считать, что в советской школе такого быть не может. В это время данной темой занимались такие российские ученые, как И.С. Кон, О.Л. Глазман, И. Бердышев, Е. Титова, Г. Н. Киреева и другие.

Мы отмечаем, что в современной отечественной психологической и социально-педагогической литературе проблема буллинга на научно-теоретическом и прикладном (методическом) уровнях представлена недостаточно широко. Даже на уровне определений нет однозначного понимания сущности данного явления, его отличий от конфликта недостаточно охарактеризованы психологические и социально-педагогические личностные портреты «агрессора» и «жертвы».

В русский язык слово «буллинг» пришло из английского и переводится как «хулиганство». Однако в практике оно имеет несколько иное значение. К такому явлению, как буллинг, точнее подойдет слово «травля». Термин «буллинг» ввел норвежский психолог Дан Олвеус в 1993 году. Автор определял буллинг как «преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы». Таким образом, основываясь на определении, можно выделить три существенных признака буллинга: неравенство сил, неоправданно завышенная чувствительность жертвы, повторяемость. Буллинг имеет различные вариации, это может быть не только физическая агрессия, но и часто – психологическая.

Недостаточно только вывести определение буллинга. Важно рассмотреть и разграничить каждую сторону, участвующую в этом процессе. Как отмечают все специалисты по данной проблеме, во-первых, сторона нападающая – «агрессор». Это один ребенок или несколько детей, которые непосредственно осуществляют травлю, издеваются физически или унижают психологически «жертву». «Жертва» - это вторая сторона буллинга. Помимо этих двух сторон имеется еще третья – «наблюдатели». Это члены детского коллектива, которые сохраняют «нейтралитет», не принимают явно позицию ни того, ни другого, наблюдают за конфликтом со стороны [2].

Травле могут быть подвергнуты люди совершенно различной возрастной категории. Однако наибольшее распространение — это явление получило в детско-подростковой или молодежной среде. В данной статье рассмотрим явление буллинга именно среди детей и подростков в условиях общеобразовательных учреждений.

В настоящее время в России буллинг среди подростков получил гораздо большее распространение по сравнению с прошлым столетием. Этому способствуют глобальные изменения в жизни людей как во всем мире, так и в российском обществе, в частности. Одной из главных причин является

значительный рост агрессии как в семье, так и в целом в обществе. Можно также выделить снижение уровня воспитания детей, расслоение общества по материальному положению, частую замену истинных моральных человеческих ценностей на псевдо-ценности и многие другие.

Помимо причин буллинга, связанных с внешним миром, существуют и причины, связанные с личностью человека. Подростковый возраст сам по себе является достаточно конфликтным периодом жизни человека. Взросление ребенка, поиск самого себя часто сопровождается конфликтными ситуациями, однако, когда мы говорим о буллинге, подразумевается не отдельная конфликтная ситуация, а осознанная, планомерная, долговременная травля «жертвы» группой подростков.

Чем же опасен школьный буллинг? Почему его профилактика и предотвращение так важны? Что произойдет, если травля в детском коллективе уже возникла и процветает? Последствия игнорирования буллинга являются социально опасной проблемой. У детей и подростков, участвовавших в травле в любой роли, возникает риск получения психологической травмы, которая впоследствии будет оказывать влияние на качество всей их дальнейшей жизни. Ребенок с подобными психологическими нарушениями может проецировать усвоенное в процессе буллинга поведение во взрослых взаимоотношениях.

Участие в травле ведет к формированию у обидчиков «жертвы» чувства безнаказанности, превосходства над другими, более слабыми. У самой «жертвы» на всю жизнь может закрепиться роль изгоя, нарушение моральных границ одних лиц по отношению к другим принимается за норму. Риску подвергается психологическое здоровье не только «агрессора» и «жертвы», но и так называемых «наблюдателей». Одни из «наблюдателей» могут испытывать страх в будущем оказаться в роли «жертвы», поэтому замыкаются в себе, боятся раскрыть себя, свои достоинства и способности, другие учатся безразличию и равнодушию, третьи примеряют на себя роль «агрессора».

Как отмечает Е.В. Сафронова, участие в буллинге как в качестве «агрессора», так и в качестве «жертвы», или даже наблюдение буллинга в качестве «зрителя», в подростковом возрасте, когда происходит формирование и становление личности человека, несет в себе риск закрепления и переноса подобной модели поведения во взрослую жизнь [3].

Как же распознать буллинг в школьном коллективе? На что следует обратить пристальное внимание? О его наличии может свидетельствовать вид одного из учащихся (слишком бледное или, наоборот, красное лицо, слезы, испуг, наличие признаков насилия на теле или лице); ученики после уроков не расходятся по домам, а группой ждут кого-либо на территории школы или около нее; один из учащихся класса игнорируется остальными; весь класс или большая часть класса насмехается над одним из учащихся; завидев учителя или другого взрослого, дети резко замолкают, расходятся, меняют свое поведение; одному из учеников остальными дается очень обидное прозвище. Этот перечень далеко не полный. Нужно признать, что полного

перечня признаков, при выявлении которых можно сделать вывод об обязательном наличии буллинга в коллективе, не существует. Но при наличии одного или нескольких приведенных выше признаков, как справедливо отмечают специалисты, следует проявить более пристальное внимание к психологическому климату в детско-подростковом коллективе, проанализировать причины и факторы такого девиантного поведения и безотлагательно начать вторичную профилактику или коррекционную работу со всеми участниками буллинга [2; 3; 4].

Таким образом, актуальность проведения дальнейших исследований буллинга в детско-подростковой среде определяется как обострением проблемы антигуманных отношений в школьной детско-подростковой среде, так и потребностью педагогической практики в эффективных методических средствах ее решения.

Список литературы

1. Глазман, О.Л. Психологические особенности участников буллинга [Текст]/ О.Л. Глазман // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2009.- № 105. - С. 159–165.
2. Лэйн, Д. Школьная травля (буллинг): детская и подростковая психотерапия [Текст] / Д. Лэйн ; под ред. Д.Лэйна, Э.Миллера. - СПб.: Питер, 2001. – 276 с.
3. Сафронова, М.В. Буллинг в образовательной среде - мифы и реальность [Текст] / М.В. Сафронова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. - №3 – С. 182-185.
4. Ильин, Е.П. Психология агрессивного поведения. [Текст] / Е. П. Ильин. - СПб.: Питер, 2014. - 368 с.

УДК 373.878

*Залилова Д.Ф., студент,
Хахлова О.Н. к.п.н., доцент*

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы

СУИЦИДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Суицидальные действия среди подростков в наше время являются всемирной социальной проблемой. Подростковый возраст считается наиболее трудным возрастом в жизни каждого человека. В этом возрасте подростки сталкиваются с актуальными жизненными трудностями, большая часть подростков в подобных моментах пропадают, уходят в себя, переживают так, как у них нет опыта в разрешении проблем, с которыми они столкнулись. Подростки, в силу особенностей возраста уязвимы, восприимчивы, и у них могут возникать мысли о суициде.

Суицидент – человек, совершивший попытку суицида, либо демонстрирующий суицидальные наклонности.

Суицид (от лат. «себя убивать») – это умышленное лишение себя жизни. Понятие суицида определяется как сознательные действия, приводящие к смерти, а также действия, в результате которых была совершена попытка лишения себя жизни, но в силу каких-либо обстоятельств не повлекшие летального исхода. Суицид несовершеннолетних, в основном является криком о помощи, который не был вовремя услышан окружающими. Но

также данный поступок может свидетельствовать о том, что подросток просто пытается привлечь к себе внимание [4, с.143].

Суицидальное поведение – осознанные действия, направляемые представления о лишении себя жизни. Стоит отметить, что на данную особенность огромное влияние оказывает возраст, так как самые эмоциональные и эксцентричные поступки совершают подростки. Суицидальное поведение подростков – этапный процесс, включающий разнообразные проявления психической деятельности, направленные на самоубийство. Несколько последствий несет в себе подростковый суицид: уклонение от проблем, неумение преодолевать актуальные проблемы, обращение за помощью [4, с. 143–144].

Подростки финансово и чувственно подвластны собственной семье. В случае, если члены семьи никак не проявляют нужной нравственной, материальной и другой помощи, возможности каждого ребенка стремительно уменьшаются. Ему трудно защищать собственные полномочия, добиваться уважения, а также удовлетворение собственных нужд, собственных ресурсов никак не достаточно, по этой причине подросток ощущает себя беззащитным и уязвимым.

Многие взрослые не догадываются о том, что происходит в душе подростка, какие аргументы им двигают, что для него немаловажно и значимо. Родители склонны оценивать всё с высоты своего возраста и опыта и зачастую им сложно понять ребенка, даже если это их собственный ребенок.

Однако самое грустное в данной ситуации – это то, что нередко подростки и сами себя не понимают. Гормональное изменение организма, поиск себя и своего места в обществе, внутриличностные конфликты, ощущение одиночества, необходимость планировать своё будущее в условиях абсолютной независимости, большие нагрузки в обучении, соперничество за успехи и удачи среди ровесников – всё без исключения становятся их стабильными попутчиками [6, с.5].

Суицид в подростковом возрасте в большинстве случаев появляется в пребывании гнева, волнений, страха из-за стремления проучить себя, а также находящихся вокруг. Одним и главным фактором суицидального поведения несовершеннолетних детей считаются инциденты с родителями, в некоторых случаях с применением насилия. Большинство случаев зафиксировано в неблагополучных семьях. Кроме того, содействовать самоубийству могут экономические проблемы в семье, преждевременная утрата родителей, потеря с ними взаимопонимания, расторжение брака отца с матерью. Подростки нередко принимают данное за собственный результат, думают, что они виноваты, у них появляется чувство отчаяния, социальной изоляции. И не решив свои проблемы, подростки идут на крайние меры.

Немаловажным фактором считаются взаимоотношения с ровесниками. Для юноши немаловажно, чтобы группа окружающих его подростков благоприятно к нему относилась, так как в подростковом возрасте микросоциум играет важную роль в становлении своей идентичности, формировании самомнения. Отрицательное влияние микросоциума на

подростка также может стать причиной суицидального поведения. Стремление подростков к самоубийству является неким криком о помощи, подобным способом, он пытается повысить интерес к себе [2, с.33].

Предпосылки суицида среди подростков многообразны и также принадлежат к различным актуальным сферам. Имеется еще один фактор, о котором желательно отметить в отдельности – это так называемой «эффект Вертера» [5, с.129].

Сущность данного парадокса состоит в том, что уже после суицида, обширно освещенного в СМИ, совершается подъём имитирующих самоубийств. Суицидент, «спровоцировавший» данную цепочку, становится объектом общего интереса, взрослые начинают говорить о подростке лишь превосходное, ровесники регулярно отдаются воспоминаниям о нем. Таким образом, жертва суицида становится в своем роде героем.

По данным ООН в последние годы значительно увеличилось число суицидальных попыток и завершённых самоубийств среди детей и подростков. Самоубийство подростков занимает третье место среди ведущих причин смертельных случаев и четвёртое среди основных причин потенциальной потери жизни. Сегодня наша страна занимает одно из первых мест в мире по количеству детских и подростковых суицидов. Средний показатель этих самоубийств превышает мировой коэффициент более чем в три раза. Ежегодно каждый двенадцатый подросток России в возрасте от 13 до 20 предпринимает попытку покончить с собой [4].

Однако в официальную статистику попадают лишь явные случаи суицида. Все летальные исходы, причиной которых стали падение с высоты, дорожно-транспортные происшествия, передозировка лекарственных препаратов, судебные эксперты приравнивают к «несчастливым случаям». Следовательно, истинное число суицидов значительно превышает официальные данные.

Нарастая на протяжении XX века и достигнув двух пиков в 1994-1996 и 1998-2002 годах, уровень самоубийств с тех пор неуклонно падает: с 2002 по 2006 годы он снизился почти на четверть. В 2013 году суицид оказался причиной 28 779 из 1 871 809 (1,54 %) смертей в России [4].

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), в 2013-2014 в России на 100 тысяч жителей приходилось 19,5 случаев самоубийства. За первые девять месяцев 2015 года этот же показатель равнялся 17,7. В 2016-м этот же показатель упал уже до 15,4, что составляет самый низкий уровень с начала 1960-х. В 2017 году этот показатель начал падать примерно до 14.2 случаев самоубийств. По официальным данным количество самоубийств с начала 2020 года в России составляет около 2000 человек, из которых более трети – дети и подростки [6].

ВОЗ делит все страны по показателю суицида на три группы: высокий, средний и малый уровень суицидов. Высокий и очень высокий уровень самоубийств (свыше 20 человек на 100 тыс. населения): Литва - 42; Белоруссия - 37; Россия - 36; Казахстан - 30; Венгрия - 28.5; Латвия – 26; Украина – 25; Япония- 24 [5].

По числу самоубийств на душу населения Россия превышает среднемировые показатели в 2,5 раза (26,5 случая на 100 тысяч человек - против 10,5).

Если брать в расчет только мужские суициды, то тут РФ и вовсе является абсолютным мировым лидером. Показатель самоубийств среди россиян - мужчин составляет 48,3 случаев на 100 тысяч населения. Если в среднем по миру мужчин-самоубийц примерно в 1,8 раза больше женщин, то в России этот разрыв превышает среднемировой в несколько раз: россияне-мужчины убивают себя в 6,5 раз чаще, чем женщины. Таким образом, один житель России сводит счеты с жизнью в среднем каждые 12 минут [5, с. 14].

Предотвращение депрессий у подростков считается значимой целью профилактики суицидов. Родители играют важную роль в профилактике отклоняющегося поведения. Если у подростка продолжительное время плохое настроение, пропадает интерес ко всему, как можно быстрее принимать меры, чтобы помочь подростку выйти из этого состояния.

Во-первых, необходимо постоянно контактировать с ребенком, задавать ему вопросы о его состоянии, вести беседы о будущем, строить планы. Такие беседы должны быть позитивными. Нужно чтобы у подростка был оптимистичный настрой, поднять самооценку, показать ему, что он может добиться большего, чем думает. Своего ребенка никогда нельзя сравнивать с другими ребятами, такие сравнения только повредят подростку, снизят его самооценку, он будет думать, что он хуже всех. Он должен знать и видеть, что для родителей, он самый лучший ребенок.

Во-вторых, как можно больше времени заниматься с подростком. Каждый день узнавать что-нибудь новое, делать то, что никогда раньше не делали. Внести разнообразие в обыденную жизнь. Увеличить физические нагрузки, развить интерес к спорту, на выходных, как можно больше, ездить на экскурсии, посещать музеи, кинотеатры, разные выставки, познавать новые места, отдохнуть от городской суеты, научиться релаксировать, сменить обстановку в доме. Подарить домашнего питомца, чтобы подросток заботился о нем и настраивал себя на положительный лад.

В-третьих, подростку необходимо соблюдать режим дня. Нужно, чтобы он хорошо спал, питался, много времени проводил на свежем воздухе. Депрессия – психофизиологическое состояние. Необходимо поддерживать физическое состояние подростка в этот период.

И, в-четвертых, обратиться за консультацией к специалисту – психологу, психотерапевту, если родители своими силами не справились с поведением подростка [9, с.15].

Таким образом, суицидальное поведение подростков в настоящее время является общественной проблемой. Как показывает статистика, уже в новом 2020 году 2000 подростков покончили жизнь самоубийством. Как полагают многочисленные родители, подросток способен уничтожить себя из-за именуемых замкнутых «групп смерти» в общественных сетях. На них приходится 1% от общего количества самоубийств. Решить эту проблему возможно комплексно - консолидацией усилий государства, семьи и общества.

Список литературы

1. Азарова, Л. А. Психология девиантного поведения: учеб.-метод. комплекс [Текст] / Л. А. Азарова, В. А. Сятковский. — Минск: ГИУСТ БГУ, 2009. — 164 с.
2. Ефремов В. С. Основы суицидологии [Текст] / В.С.Ефремов. - СПб.: «Издательство «Диалект», 2004. - 480 с: ил.
3. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст]/Е.В.Змановская. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 288 с.
4. Зотова О.И Проблемы отклоняющегося поведения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. - [Текст]/ О.И.Зотова. - М.: Наука, 2010. - С. 343-365.
5. Менделевич В. Д. М50 Психология девиантного поведения. Учебное пособие. [Текст]/ В.Д. Менделевич. - СПб.: Речь, 2005. - 445 с.
6. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением [Текст]- М.: Владос, 2013. - 240 с.
7. Рождественская, Н.А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков [Текст] / Н.А.Рождественская. - Москва: Генезис, 2015. – 212 с.
8. Хагуров Т.А. Введение в современную девиантологию [Текст] / Т.А.Хагуров. - Ростов-на-Дону, 2003. - 343с.
9. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. [Текст]/Л.Б.Шнейдер. – М.: Академический проект, 2005. – 348 с.

УДК 37.013.41

Иванова П.А., студент

Вечканова О.В., старший преподаватель

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В настоящее время проблеме девиантного поведения среди подростков уделяется достаточно большое внимание. Ведь, как известно, подростковый возраст является самым трудным и сложным среди детских возрастов. Подросток словно лакмусовая бумага впитывает и проявляет все пороки общества.

Л.С. Выготский характеризует подростковый возраст, как стадию онтогенетического развития между детством и взрослостью (от 11–12 до 16–17 лет), которая характеризуется качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь. Подростковый возраст – это граница протекания между детством и взрослостью.

И для того чтобы понять, как происходит переход от детства к взрослости, нужно вспомнить некоторые сведения из физиологии и психологии, которые характеризуют этот самый переход. Основными внешними показателями физического развития подростка является длина, масса тела и окружность грудной клетки. Большое значение имеют также состояние осанки, степень развития мускулатуры, мышечный тонус, развитие подкожной жировой клетчатки. В то же время физический рост характеризуется неравномерностью изменения различных частей тела подростка. Неравномерность физического развития сказывается и на характере движений подростка – они у него отличаются угловатостью, излишней резкостью. Также в подростковом возрасте происходят изменения, которые

связаны с эндокринной системой и центральной нервной системой. В нервной системе у подростка процессы возбуждения преобладают над торможением, что является следствием повышения чувствительности к патогенным факторам. Активное половое созревание подростка происходит при заметном отставании в социальном становлении подростка, что влечет за собой социально-психологические проблемы полового воспитания.

В подростковом возрасте ребёнок пытается познать самого себя. У него появляется интерес к самому себе, формируются собственные взгляды и суждения на определенные события. Также подросток начинает отдаляться от семьи и школы, поскольку в этом возрасте увеличивается влияние сверстников. Подросток будет отдавать большее предпочтение компании сверстников, в которой он себя чувствует комфортно, нежели времяпрепровождению с родителями.

Отношения подростка с родителями натягиваются, поскольку из-за появления у подростка чувства взрослости, он пытается выйти из позиции «подчинения» взрослому. Подросток здесь пытается стать равным взрослому, пытается стать самостоятельным и независимым, при этом избегая «поучений» со стороны взрослых.

Подросток – это еще недостаточно зрелый и недостаточно социально возмужалый человек, это личность, находящаяся на особой стадии формирования ее важнейших черт и качеств. Стадия эта пограничная между детством и взрослостью. Личность еще недостаточно развита, чтобы считаться взрослой, и в то же время настолько развита, что в состоянии сознательно вступить в отношения с окружающими и следовать в своих поступках и действиях требованиям общественных норм и правил [1, с. 178].

Поведение некоторых детей и подростков заметно противоречит нормам, несоблюдение принятых рекомендаций отличается от поведения тех, кто отвечает нормативным требованиям семьи, школы и общества. Такое поведение, характеризуемое отклонением от принятой морали и в некоторых случаях правовых норм, называется девиантным. Также такое поведение можно назвать антидисциплинарным. Проявлениями девиантного поведения подростков можно считать агрессию, отклонение от учебы или трудовой деятельности, уходы из дома, попытки суицида и т.д.

Девиантное поведение имеет сложную природу, которая обусловлена разнообразными факторами. Так, М.А. Галагузова выделяет ряд основных факторов, которые являются причинами девиантного поведения подростков: биологические факторы (генетические, психофизиологические и физиологические), психологические факторы, социально-педагогические факторы, социально-экономические и морально-этические факторы [1, с. 178-180].

Л.В. Мардахаев выделяет следующие факторы, обуславливающие формирование девиантного поведения: отклонения в психическом и физиологическом развитии; несоответствие воспитания индивидуальности ребёнка; несоответствие воспитательного воздействия своеобразию возрастного развития [2, с. 122-123].

Рожкова М.И. подразделяет причины отклоняющегося от норм поведения на две группы:

- Причины, связанные с психическими и психофизиологическими расстройствами.

- Причины социального и психологического характера [3, с. 9-21].

Таким образом, девиантное поведение – это форма реагирования подростка или группы подростков на ненормальные условия, в которых они оказались. В подростковом возрасте дети в наибольшей степени подвержены развитию девиантного поведения, поскольку в подростковом возрасте происходят изменения как в психическом, так и в физиологическом плане, которые ребёнок не может контролировать. Из-за того, что ребёнок не способен контролировать самостоятельно своё поведение, не слушает наставлений взрослых, происходит нарушение социальных норм и правил со стороны подростков.

Список литературы

1. Галагузова М.А., Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 416 с.
2. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учебник для бакалавров [Текст] / Л. В. Мардахаев. — 6-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2017. — 817 с.
3. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: учеб.-метод. пособие [Текст] / под ред. М.И. Рожкова. М.: ВЛАДОС, 2001. - 240 с.

УДК 371.7

Лантух Д.В., студентка

Ахтамьянова И.И. к.пс.н., доцент

РФ, Г. Уфа, ФГБОУ «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ШКОЛЬНИКОВ

Сеть Интернет является сейчас практически единственной средой для коммуникации школьников и оказывает непосредственное влияние на их мировоззрение и поведение. Эта среда содержит, как и полезную информацию, так и является каналом «трансляции рисков социализации» [1, с.148]. Поскольку уровень цифровой компетентности педагогов и родителей значительно ниже, чем у подрастающего поколения, осуществление контроля в данной области является проблематичным. Поэтому необходимо найти работающие подходы для снижения рисков информационной среды и обеспечению успешной социализации подростков.

Человек, входящий в сеть Интернет, должен знать о своих информационных потребностях, уметь их выражать, ему необходимо иметь представление о различных современных источниках информации. Эти знания и навыки являются основой информационной грамотности и являются неотъемлемой частью информационной культуры человека.

Большой вклад в изучение и становление содержания термина «информационная культура» внесли Е.Г. Белякова, Г.Г. Воробьев,

Г.А. Воробьев, Н.И. Генадина, А.А. Гречихин, М.Г. Ишханова
М.Г. Ишханова, Т.Э. Мартинес и другие.

Информационная культура является совокупностью знаний, умений и навыков работы с найденной информацией с применением современных информационных технологий, где главными компонентами информационной культуры служат информационная и компьютерная грамотность.

Н.И. Гендина считает, что специфические знания, умения и навыки предполагают поиск нужной информации, способ хранения, грамотное использование, преобразование и создание новой информации, при использовании новых информационных технологий [4, с. 12].

Цель работы: изучение информационной культуры школьников. В исследовании приняли участие учащиеся 8 класса Физико-математического лицея № 93 г. Уфы в количестве 22 человек.

Для изучения уровня сформированности информационной культуры обучающихся была использована Анкета, которая включала в себя следующие вопросы:

1. Какими источниками информации вы чаще всего пользуетесь?
2. Какую информацию вы чаще всего ищите в различных источниках информации?
3. Как вы работаете с получаемой информацией?
4. Оцените по пятибалльной шкале каждое из своих умений работать с информацией:
5. Как и где вы используете полученную информацию
6. В каком возрасте вы впервые сели за компьютер?
7. Когда вы впервые вышли в Интернет?
8. Где вы обычно пользуетесь компьютером?
9. Где вы можете получить доступ в Интернет?
10. Доверяете ли вы информации, полученной в Интернете?
11. Какую роль в вашей жизни играет Интернет?
12. Что вы обычно делаете, выходя в Интернет?
13. Как часто вы используете Интернет как средство общения?
14. Какие достоинства и недостатки использования Интернета вы можете назвать?

Результаты исследования и их обсуждение.

Рассмотрим результаты исследования информационной культуры школьников, полученные благодаря анкетированию.

Вопрос 1. Какими источниками информации вы чаще всего пользуетесь? Из предложенных вариантов на первом месте Интернет, на втором месте родственники, затем идут друзья и телевидение. Печатная продукция вообще не упоминается. Ответы на этот вопрос представлены в таблице 1 и на рис. 1.

Источники информации

Таблица 1

Источники информации	
а) Школьная библиотека	0%
б) Домашняя библиотека	0%
в) Газеты журналы	0%

d) Родственники	72,70%
e) Друзья	36,30%
f) Телевидение	9,02%
g) Интернет	100%
h) CD энциклопедии	0%

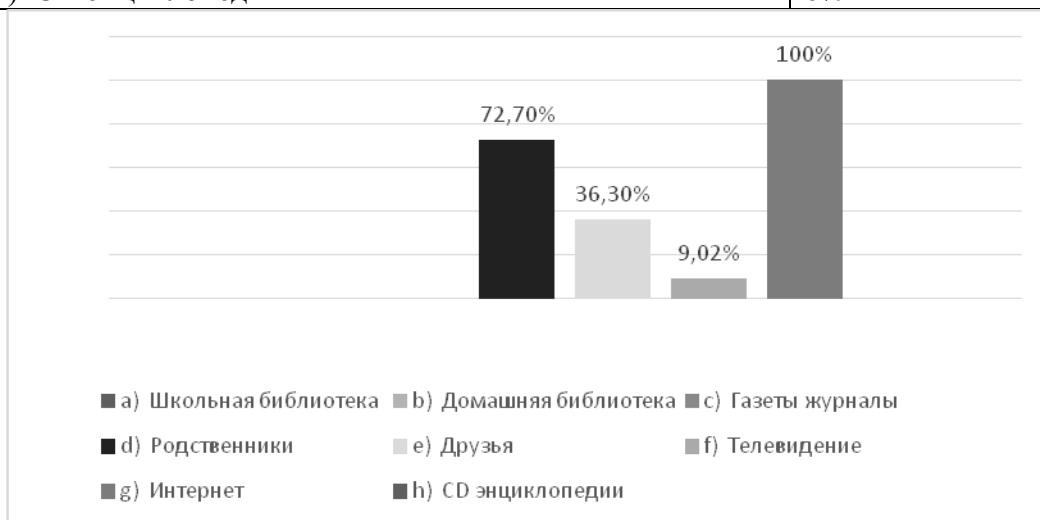


Рис. 1. Источники информации

Ответы на вопрос о том, как вы работаете с полученной информацией, респонденты ответили следующим образом:

- Используют полученную информацию целиком - 27,20%;
- Критически относятся к информации и используют только то, что считают необходимым - 72,70%;
- Собирают информацию из разных источников и соединяют ее в собственную - 0%.

На вопрос о том, какую информацию в основном ищут подростки в интернете, можно было ответить несколькими вариантами ответов. Среди лидирующих оказались: «Нахожу нужную мне информацию» (100%), «Читаю интересную информацию» (90%), «Общаюсь (ЧАТ)» (95%). 45% опрошиваемых используют интернет в качестве развлечения.

На вопрос о роли интернета в жизни опрошиваемых 98% анкетированных ответили, что, интернет является одним из источников информации. 31% утверждают, что интернет – это одна из важнейших сфер их жизни.

Что касается вопроса о времени, проведенном в интернете, то 54% опрошенных восьмиклассников отметили, что постоянно «сидят» в Интернете, 40% - иногда.

Степень выраженности работы с информацией показана на рис. 2.

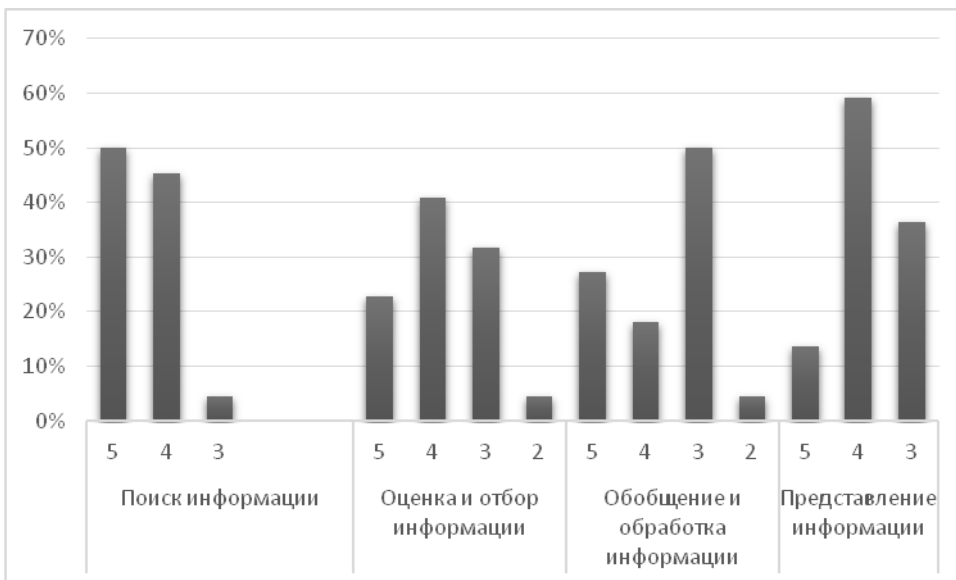


Рис. 2 Оценка своих умений работать с информацией.

По результатам этих двух вопросов можно увидеть, что 72,7% опрошенных относятся избирательно к информации, которую находят в Интернете. 40-45% умеют выполнять основные действия для поиска, оценки и отбора информации. Но на вопрос «Умеете ли Вы обобщать и обрабатывать информацию» большинство (50%) респондентов ответили, что подобная работа с информацией вызывает у них затруднения, 27% ответили, что это дается им легко и 18% выбрали, что «умеют выполнять основные действия». На рис. 3, мы можем увидеть возраст опрошиваемых, когда они в первый раз воспользовались компьютером и на рис. 4, когда они впервые вышли в Интернет.

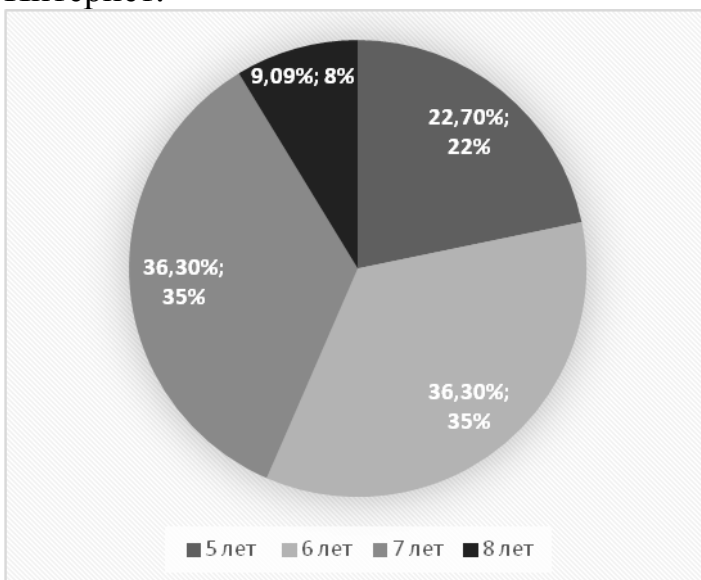


Рис. 3. В каком возрасте вы впервые сели за компьютер?

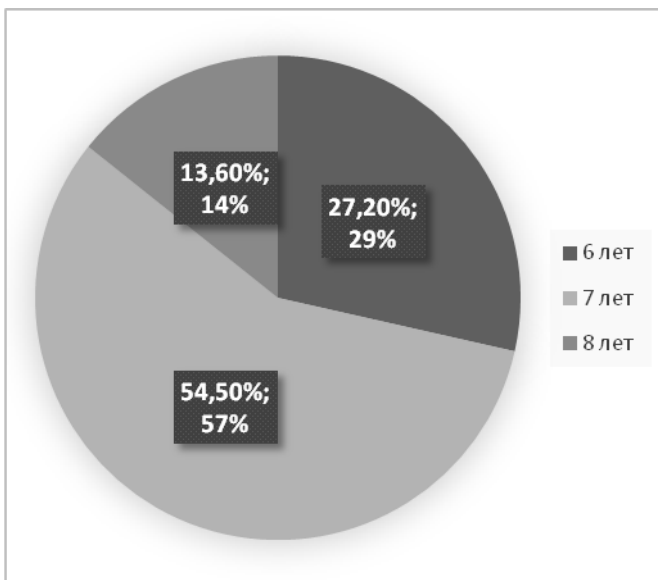


Рис. 4. Когда вы впервые вышли в Интернет?

Таким образом, проведенное исследование показывает, что нынешнее поколение начинает пользоваться компьютером и Интернетом в дошкольном младшем школьном возрасте. И, чем старше учащиеся, тем больше времени они проводят в Интернете, и все меньше – под надзором взрослых. В связи со снижением контроля со стороны родственников по мере развития социализации у подростков, очень важно, как можно раньше формировать критическое мышление у детей, обучить их основам безопасного пользования Интернетом. Необходимо с раннего возраста развивать у детей навыки информационной культуры, учить их критически подходить и оценивать информацию, которую они получают в Интернете.

Человек, знакомый с информационной грамотностью, может больше учиться и быть готовым к самостоятельному развитию знаний. Человек, освоивший необходимый уровень информационной культуры, имеет возможность получить качественное образование, а также мотивацию развивать свои знания в течение жизни. Школьникам необходимо приобрести новые знания и возможность самостоятельного обучения.

Свобода слова означает не только способность человека выразить (в письменной или устной форме) свои взгляды на конкретную проблему, но и ответственность за правдивость или неправдивость своих суждений и этических норм. Особое место в создании информационной культуры человека занимает развитие информационного взгляда на мир, который включает в себя веру, идеалы, принципы знания и деятельности в информационном обществе и обществе знаний. Человек с информационной культурой может отличать информацию от дезинформации, способен критически оценивать мнения других людей и выражать свое мнение соответственно.

Поскольку подростки и дети старшего школьного возраста по объективным причинам более комфортно чувствуют себя в информационном пространстве, виды контроля и критерии свободы действий ребенка должны меняться с возрастом. Участие родителей и учителей в виртуальной жизни

растущего школьника и, таким образом, помощь при информационных (и социальных) рисках, не только возможны, но и необходимы, но для этой цели нужны новые формы педагогического взаимодействия.

Особое внимание следует уделять работе с подростками, поскольку неконтролируемое присутствие в Интернете в этом возрасте особенно опасно: возросшая потребность в общении между учащимися, их желание самоутвердиться и завоевание авторитета среди сверстников иногда заставляют их думать безрассудно и необдуманно. Следовательно, взрослым необходимо строить доверительные отношения с подростками, создавать с ними конструктивные возможности для диалога и искать компромиссные решения спорных вопросов. Кроме того, необходима систематическая работа для повышения цифровой компетентности учителей и родителей, для приведения их знаний, навыков и умений в использовании электронных ресурсов в соответствии с уровнем развития детей.

Поэтому необходимо поддерживать баланс ограничительных и личных подходов, чтобы обеспечить безопасность учащихся в виртуальном пространстве в зависимости от их возраста. В будущем обсуждаемая проблема станет еще более актуальной, поскольку развитие ИКТ-технологий и их распространение во всех социально-культурных областях будет только усиливаться. В этих условиях возрастает ответственность школ, учителей и родителей, задачей которых является создание базовых ценностей у детей и подростков с самого начала социализации, что будет способствовать независимому сопротивлению информационным рискам.

Список литературы

1. Белякова Е. Г. Информационная культура и информационная безопасность школьников [Текст] / Е.Г. Белякова, Э.В. Загвязинская, А.И. Березенцева – М.: Образование и наука, 2017 – Т. 19. № 8. – С. 147–162.
2. Воробьев Г.Г. Твоя информационная культура [Текст] / Г.Г. Воробьев – М.: Молодая гвардия, 1988. – 303 с.
3. Воробьев Г.А. Виртуальная межкультурная среда [Текст] / Г.А. Воробьев // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 98–101.
4. Гендина Н. И. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: учебно-методическое пособие / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И.Л. Скипор. – 2-е изд., перераб. – М.: Школьная библиотека, 2003. – 296 с.
5. Гречихин А.А. Информационная культура: опыт типологического определения [Текст] / А.А. Гречихин // Проблемы информационной культуры: сб. ст. – М., 1994. – С. 15.
6. Ишханова М. Г. Современное образование в условиях становления информационного общества: Университетские чтения [Текст] / М.Г. Ишханова. – Материалы научно-методических чтений ПГЛУ, 2015. – С. 162–166.
7. Ишханова М. Г. Педагогические технологии (приёмы, методы) формирования информационной культуры у студентов [Текст] / М.Г. Ишханова, А.Ю. Оршанский // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 13-16.
8. Мартинес Т. Э. Книга в эпоху глобализации [Текст] / Т. Э. Мартинес // Школьная библиотека. – 2004. - № 7. – С.5-12.

УДК 37.013

Манурова К.О., магистрант

*Кашанова Л.М., д.п.н., профессор
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ И ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ХОРЕОГРАФИИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В XXI веке проблема отсутствия внимания, особенно у детей младшего школьного возраста, является одной из важных. Многие родители отмечают, что у детей плохая концентрация внимания не только в школе, но и дома. Глупые ошибки в тетради, путаница цифр, букв, неправильно собранный портфель и многое другое – вот что замечают родители у своих отпрысков.

Проблемами развития памяти занимались: мыслитель-философ Аристотель, отечественный физиолог И.П. Павлов, советские психологи Н.Ф. Добрынина, А.А. Смирнова, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др. В настоящий момент проблема памяти продолжает волновать умы известнейших психологов мира, и она тесно взаимосвязана с понятием «внимание».

Б.В. Зейгарик открыла интересный факт: лучше всего запоминается тот материал, который начинает и заканчивает общий ряд информации, а средние элементы запоминаются хуже. Этот эффект в психологии именуется как «Эффект края» или «Эффект Зейгарик» [4].

Что же подразумевается под понятием «внимание»? Исторически, принято выделять внимание как сосредоточенность и направленность сознания на определенных объектах. В обыденной психологии вниманием объясняются успехи в работе и учёбе, а невниманием – промахи и неудачи. В науке проблема внимания стоит остро, поэтому у исследователей возникают трудности в объяснении этого понятия. Это трактуется двумя важными фактами: «несамостоятельностью» внимания как психического процесса и не владением особенностью своего отдельного продукта, то есть результатом улучшения его деятельности.

Человек принимает во внимание не всю информацию, которая ему поступает. Он отбирает лишь те, которые связаны с его потребностями.

К.Д. Ушинский говорил о роли внимания: «...внимание есть именно та дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира» [6, с. 22]. Внимание – это сосредоточенность человека на объектах и явлениях окружающего мира, наиболее значимых для него. Оно не существует само по себе. Для того, чтобы быть внимательным необходимо владеть психическими процессами, то есть концентрироваться: обучающимся внимательно слушать музыку, под которую будут танцевать; прочитать книгу, заучить материал и многое другое. Сегодня важно развивать память и внимание у человека с раннего детства, т.к. ему на протяжении жизни приходится запоминать массу важных вещей по дому, учебе, работе и так далее. Нас окружает огромное количество сложных технических устройств, которые постоянно усложняются, а их надо знать, запоминать и ими пользоваться.

Физиологической основой человеческой памяти являются нейронные связи в коре головного мозга. Именно их накопление и усложнение приводит к

повышению интеллекта. Первые условные рефлексы, в основе которых лежит механизм запоминания появляется в возрасте от двух недель.

«Память – это один из самых востребованных психических процессов человека, сложный познавательный процесс, благодаря которому он может запоминать, сохранять и воспроизводить свой прошлый опыт» [2, с.1]. Здесь нечему удивляться. Проблема невнимательности чаще всего касается именно детей младшего школьного возраста не просто так. Дело в том, что внимание – является одним из важнейших компонентов для выполнения качественной работы. А какими важными делами занимается ребёнок, пока он не стал школьником? «Именно школа впервые требует от ребёнка ответственного отношения к учёбе. Ребенок чаще всего не ставит перед собой сознательных целей что-либо запомнить. Запоминание и припоминание происходят независимо от его воли и сознания» [3, с. 255].

Поэтому память надо развивать с раннего детства и продолжать ее тренировать, будучи уже взрослым человеком. Плохая память ребенка может говорить о развитии неврологического заболевания, либо о сильном стрессе, большой загруженности, неправильном режиме сна и отдыха, чему взрослые (родители и педагоги) не всегда придают серьезного значения [7].

Что делать в данной ситуации?

1. Успокоить ребенка.
2. Посетить невролога.
3. Если медицинские исследования не выявили никаких отклонений постараться наладить режим учебной деятельности и отдыха ребенка, затем приступить к работе по развитию памяти дома усилиями родителей и в школе – усилиями учителей. Внимание и память в психологии упоминаются довольно часто.

Представить мир без памяти невозможно, благодаря ей, мы можем сохранять и воспроизводить целые цепи событий. Память относится к нескольким основаниям. Как известно, существуют разные виды памяти:

Долговременная память – отвечает за информацию, которую мы получили однажды, чтобы она была актуальной всю жизнь.

Кратковременная память – важна для событий, которые произошли недавно или вот-вот произойдут.

Оперативная память – нужна в определенном моменте, она обслуживает действия, которые человек совершает прямо сейчас.

То есть, прежде чем материал поступает в долговременную память, он должен пройти через обработку кратковременной, это нужно для того, чтобы защитить мозг от перегрузки лишней информацией и сохранить в памяти надолго лишь жизненно важную информацию

Все виды памяти взаимосвязаны, долговременная не могла бы существовать без кратковременной, а кратковременная без оперативной.

Кроме того, бывают *мгновенная, генетическая, двигательная, образная, тактильная памяти*, которые особо важны при хореографическом образовании младших школьников

При этом ведущая роль анализатора представлена как: двигательная, эмоциональная, зрительная, слуховая, обонятельная, вкусовая и осязательная. И если какой-то из этих анализаторов нарушает своё функционирование, то их важность возрастает. Если, к примеру, человек теряет слух или зрение.

В состав памяти входят следующие процессы:

- 1) Запоминание – это процесс памяти, результатом которого является закрепление ранее воспринятой информации.
- 2) Воспроизведение – процесс памяти, благодаря которому извлекается ранее закреплённый прошлый опыт.
- 3) Сохранение – удержание в памяти заученного ранее материала. Информация сохраняется в памяти благодаря повторению, а также применению полученных знаний на практике.
- 4) Забывание – выпадение из памяти, исчезновение ранее заученного материала [5].

Хорошее внимание нужно не только школьникам, но и взрослым. Чтобы совершенствовать его нужно:

1. Приучить себя концентрироваться даже в шумной обстановке.
2. Упражняться и наблюдать сразу за своими одноклассниками на уроках хореографии и выделять главного и второстепенного среди них.
3. Тренироваться переключать внимание.
4. Тренировать волевые качества.
5. Использовать игровую деятельность.
6. Внимательно относиться к одноклассникам и педагогам.

Наверное, каждый педагог в системе образования, в хореографическом в частности, сталкивался с такой проблемой, как невнимательность детей младшего возраста. Школьники часто отвлекаются, перемещают своё внимание с одного предмета на другой, не могут сконцентрироваться. На развитие внимания младшего школьника на уроках хореографии сильно влияет развитие речи с использованием специальной терминологии, и неумение выполнять словесные указания педагога, направляющего их внимание на нужный предмет. Не всегда виноваты дети в плохом запоминании хода танца и танцевальных движений, иногда этому способствует педагог. Работа с новым материалом у ребёнка всегда вызывает трудность, если педагог не умеет правильно преподнести его. При этом важны интересная беседа, наглядный материал, теоретико-практический аспект урока хореографии.

Хореография – прекрасный вид искусства. Она заставляет переживать целую палитру чувств и эмоций. В понятие «хореография» входит все, что относится к искусству танца» [1]. Между понятиями «танцы» и «урок хореографии» есть большая разница. Танцы предполагают больше любительские занятия, то есть, социальные танцы. Они нужны для повышения настроения, расслабления после рабочего дня и просто для поддержания формы, здесь нет правил. А вот урок хореографии это уже серьёзный процесс, возможна и предпрофильная подготовка юных танцоров.

Развитие памяти на уроках хореографии также немаловажно. Для лучшего усвоения знаний в учебном процессе необходимо развивать внимание и память. Внимание в значительной мере определяет ход и результаты учебной работы школьника. Оно содействует быстрейшему включению ученика в танцевальную деятельность, создаёт предварительную готовность к занятиям хореографией. Память создаёт, сохраняет и обогащает наши знания, умения, навыки, без чего немислимы ни успешное учение, ни плодотворная деятельность. Дети с хорошим сосредоточенным вниманием, лучше запоминают данный педагогом материал, результаты обучения повышаются, растёт уровень исполнительского мастерства учащихся.

Активизируя с первых дней занятий работу внимания и памяти, педагог облегчает себе и детям проведение занятий хореографией, когда дети приобретут привычку быть внимательными и начнут самостоятельно контролировать процессы памяти.

Работая педагогом-хореографом в школе искусств, мною было замечено, что у детей в одном из классов плохая память, они не запоминают термины и движения, а в других все замечательно. Занятия проводились один раз в неделю по два академических часа. Материал, который был представлен на уроке, был усвоен к следующей неделе только на 20%. Что же было не так? Термины проговаривались достаточно для усвоения информации количество раз, новые этюды были показаны, обучены и отработаны. Были проведены тренинги по тренировке памяти, но ничего не помогало. После долгих мучений и борьбы над этой проблемой произошел один случай. В классе обучались три мальчика, которые часто шумели, отвлекались, разговаривали между собой... На одном из уроков двое из этой «троицы» отсутствовали по уважительной причине... В классе стояла тишина, урок проходил в такой же форме, как и раньше. Но на следующем уроке дети показали хорошие знания, они запомнили материал приблизительно на 90%. Причина была в дисциплине (важнейшее условие в качественном усвоении материала).

Поддержание дисциплины на уроках относится к числу актуальных и болезненных вопросов. Строго говоря, среди многочисленных причин, вызывающих шум и отвлекающее от урока поведение, есть только одна, за которую учитель полностью отвечает. Это скука на уроке. Как же сделать урок интересным, а не скучным?

Во-первых, нужно найти контакт с ребёнком и перестать бояться его, доверять. Чтобы найти контакт, нужно чаще использовать фразы вдохновляющие, поддерживающие ребёнка. Нужно хвалить, но не перехваливать. Перед занятием чаще интересуйтесь, как у них дела, что у них произошло нового. Дети все это чувствуют, особенно, когда их не любят или боятся.

Во-вторых, создать в группе дружескую атмосферу, сплотить ребят. И быть для ребёнка не просто другом, а наставником. Особенно, детям нравится, когда учителя делятся собственным опытом, рассказывают про свои ошибки, чтобы они не повторяли их.

В-третьих, использовать в работе интересные технологии, методики, методы и приёмы, творчески относиться ко всему, придумывать увлекательные задания, игры.

Например, нами использовались следующие методики в работе с детьми на уроках хореографии:

1. Тренировка процесса запоминания движений танца. Придумать младшим школьникам образы, которые помогут запомнить хореографическое действие.

2. Воспроизводство деталей. Если школьники не могут вспомнить содержание танца в целом, им предлагается вспомнить как можно больше деталей, которые его сопровождали.

3. Повторение нужной информации на уроках с многократным произношением отдельных хореографических терминов вслух, что способствует их лучшему и быстрому запоминанию.

4. Счет про себя и вслух при выполнении танцевальных движений или танца целиком, тем самым арифметика способствует тренировке и развитию не только танцевальных навыков и умений, но и развитию мозга.

5. Танцевальные движения в классическом танце (основа хореографии) имеют специальную хореографическую терминологию на французском языке, поэтому юные танцоры изучают и запоминают их как систему специальных наименований, предназначенных для обозначения упражнений или понятий, с помощью которых можно кратко объяснить и описать сложные явления в танце.

6. Проведение на занятиях рефлексии и саморефлексии с применением в итоге поощрительных наклеек, значков или других интересных предметов.

В качестве вывода хотелось бы отметить: что только при системной и целенаправленной работе педагога по развитию памяти и внимания, обучающихся на уроках хореографией путем создания интересных познавательных ситуаций, использования разных методик и технологий обучения, создания благоприятного психологического микроклимата они становятся более внимательными и запоминают изучаемый материал, а также стремятся познать что-то новое самостоятельно.

Список литературы

1. Барышникова, Т.К. Азбука хореографии. Методические указания в помощь учащимся и педагогам детских хореографических коллективов, балетных школ и студий [Текст]. – СПб.: «Люкси» «Респекс», 1996. – 256 с, ил.

2. Богачкина, Н.А. Психология – конспект лекций [Текст]. – М.: Эксмо, 2008. – 160с.

3. Венгер, Л.А., Мухина В.С. Психология: Учебное пособие для педагогических училищ [Текст] / Л.А.Венгер, В.С.Мухина – М.: «Просвещение», 1988. – 336с.

4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн / Составители, авторы комментариев и послесловия А.В.Брушлинский, К.А.Абульханова-Славская. – СПб.: Питер, 2008. – 712с.

5. Терентьева, Н.М. Память и внимание: 35 занятий для успешной подготовки к школе [Текст]. – М.: Стрекоза, 2011. – 32с.

6. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений Т. 10. Материалы к третьему тому "Педагогической антропологии" [Текст]. – М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук. – 668с.

7. Черемошкина, Л.В. Развитие памяти детей. Популярное пособие для родителей и педагогов [Текст]. – Ярославль: «Академия развития», 1996. – 240 с

УДК 378.147

Манько Н.Н., к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ РЕГУЛЯТИВОВ ЛОГИКО-СМЫСЛОВОГО ТИПА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Логико-смысловое моделирование – достаточно распространенный и общепринятый метод, применяемый в исследовании, планировании, разработке дизайн-проектов и решении различных задач в области науки, образования, промышленного производства, социальных и экономических систем и процессов.

В развитие метода моделирования в педагогике и образовании внесли представители зарубежной и отечественной педагогической науки (Т. Бьюзен, Е. Гофман, Р.В. Гурина, Е.И. Ильин, О.Н. Меженко, М. Минский, Е.Е. Соколова, В.Ф. Шаталов, В.Э. Штейнберг и др.).

На современном этапе одним из трендов педагогики и образования – технологического развития метода визуального моделирования и принципа наглядности – является широко востребованное в рамках субъектно-деятельностного, проектного и компетентностного подходов *моделирование дидактических визуальных средств* для выполнения в учебном процессе различных по структуре и функциям видов деятельности.

В БГПУ им. М.Акмуллы получила реализацию «Дидактическая многомерная технология» (ДМТ, Штейнберг В.Э.), направленная на проектирование и реализацию в учебном процессе *моделей знаний* по различным специальностям. Сущность метода заключалась в визуальном проектировании *логико-смысловых моделей знаний* путем определения элементов содержания решаемых педагогических задач и установления связи между ними, далее – размещения выделенных элементов и связей данного содержания на координатно-матричном каркасе.

Помимо этого, с 1997г. научной школой университета развивалось второе технологическое направление, связанное с решением научной задачи разработки *дидактических средств навигации и регулирования действий* на той же базовой основе модельного типа (структура), но с отображением в концентрированной форме логики решения профессиональных задач с расширением функции управления, регулирования действий во внешнем плане деятельности [2]. Результатом разработки стала «Дидактическая технология визуализации» (ДТВ, Манько Н.Н.), в которой новые модели навигации и регулирования действий получили название «*Навигаторы*» или «*Навигаторы действий*».

Бинарное использование модели двух типов (моделей знаний и моделей действий) в образовательной практике обогатило дидактический

арсенал визуальных средств и способствовало повышению результативности обучения и профессиональной компетентности в решении педагогических задач [3; 4].

Важным этапным достижением стала разработка и представление сетевого проекта решения педагогических задач на основе дидактических визуальных средств на Российской образовательной форме 2008 года, которая получила признание – инновационный проект «Жемчужина России - 2008».

С 2020г. в университете в рамках Научно-исследовательской лаборатории моделирования визуальных концепт-регулятивов логико-смыслового типа автором разрабатывается одно из направлений по проектированию визуальных концепт-регулятивов для навигации, поддержки и сопровождения педагогической и учебной деятельности в единой и сквозной логике изучения педагогических дисциплин.

Реализация идеи моделирования визуальных концепт-регулятивов в современном образовательном процессе педагогического вуза (и не только вуза) обусловлена необходимостью разработки регулятивов с *новыми функциями* для построения педагогических дисциплин в единой концептуальной логике преподавания и усвоения учебного материала обучающимися. Понимание логики, узнавание знакомых» концепт-регулятивов, и более свободное их применение «в решении профессиональных задач значительно ускоряет процесс обучения и воспитания студентов, снижает психические затраты, повышает эффективность и результативность образования.

В работе автора применяется *комбинированная* система визуальных концепт-регулятивов, включающая помимо логико-смысловых моделей двух типов и другие графические средства навигации мышления и ориентирования в образовательном пространстве (графы, схемы, фреймы, лепестковые диаграммы со шкалой, схематичные изображения предметов – «дерево», «падающее дерево», «рыбий скелет», «пирамиды», а также рисунки ориентировочного типа и др.). Однако функции обобщения и концептуализации благодаря реализуемому принципу многомерности (как концентрированному отражению многомерной реальности) выполняют визуальные модели логико-смыслового типа.

Для выхода на уровень концептуализации, корректной интерпретации и преобразования исходного понятийного аппарата исследования соответственно новой специфики необходимо уточнить понятия «концептуализации», «концепт» и «концепт-регулятив»:

- *концептуализация* — это процедура выработки модели изучаемой области, отражающей наиболее существенные характеристики, обеспечивающую понимание и практическую реализацию знаний;

– *концепт* (лат. *Conceptus* — «понятие») – инновационная идея, содержащая в себе созидательный смысл; продукт, демонстрирующий эту идею, называют концепт-продукт, то есть выпускаемая производителем в

единственном экземпляре модель, предназначенная для демонстрации обществу [5];

– *концепт-регулятив* – категориально-семантическая совокупность существенных, типичных и особенных представлений об объекте, отображенных в обобщенной образно-понятийной форме. Концепт обладает общностью признаков, инвариантностью, содержательной полнотой, но лишен информационной избыточности (детализации), поэтому быстро актуализируется, переносится в новую ситуацию решения педагогических задач, позволяет интерпретировать содержание и устанавливать ассоциативные связи [1].

На основе результатов коллективных исследований последних лет созданы программы для ЭВМ, которые подтверждены рядом Свидетельств о государственной регистрации: «ЖЗМ-Аутотьютор»; «SK-MODELING (LSM).1»; «Профессиональная самооффективность педагога»; «Жизнь замечательных мелодий»; «Визуальные концепт-регулятивы логико-смыслового типа «ВКР-ЛСМ».

Результаты исследования. Разработка и внедрение визуальных концепт-регулятивов модельного типа показала, что проектно-технологический подход получает дальнейшее развитие. Технологии обучения, опирающиеся на Визуальные концепт-регулятивы логико-смыслового типа (ВКР-ЛСМ) способствуют существенному совершенствованию учебного процесса, поскольку, наряду с проектной нагрузкой, они выполняют полезные дидактические функции поддержки психических процессов, организации взаимодействия субъектов, навигации и регулирования познавательной деятельности, повышении эффективности самообучения, контроля и самоконтроля.

Список литературы

1. Манько Н.Н. Эволюция дидактического принципа наглядности: проективная визуализация педагогических объектов [Текст]: моногр. / Н.Н. Манько; ред. Е.Н. Дементьева. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. – 220 с. ISBN 978-5-87978-700-9.
2. Штейнберг В.Э., Манько Н.Н. Визуальные дидактические регулятивы логико-смыслового типа [Текст] // Образование и наука. 2017. Том 19, № 9. – С. 9-31.
3. Штейнберг, В.Э., Манько, Н.Н. Современный дидактический регулятив: теория и технология [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика – 2019, Т. 1, №5(62). С. 160-183.
4. Штейнберг В.Э., Сытина Н.С., Манько Н.Н. Технологии когнитивной навигации в кейс-программах подготовки специалиста: для студентов аспирантов педагогических вузов [Текст]: моногр. – М.: Народное образование, 2017, - 148 с.
5. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/102496>

УДК 376.1

*Мустаева Ф.А., д.с.н., профессор
Хамадиева А.И., аспирант*

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Воспитание и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – актуальная социальная и психолого-педагогическая проблема современности. Определимся прежде всего с самим термином «дети с ОВЗ», под ним мы понимаем детей, имеющих проблемы со здоровьем, которые приводят к ограничениям в их повседневной жизнедеятельности. Данная проблема актуализируется еще и в связи с увеличением в последние годы числа детей с ОВЗ, а, следовательно, и семей, воспитывающих детей с особыми возможностями развития.

Специалисты, работающие с такими семьями (медики, педагоги, психологи, специалисты по социальной работе и др.), отдают себе отчет в том, что семья с ребенком с ОВЗ – это семья с особым статусом, особенности и проблемы которой определяются не только личностными особенностями всех ее членов, не только характером взаимоотношений между ними, но и специфическим положением в семье ребенка с особенностями развития, необходимостью больше времени и внимания уделять решению связанных с ним многочисленных проблем, зачастую «закрытостью» семьи для внешнего мира. И очень важно для семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, не замыкаться в своем семейном мире, а, наоборот, идти на контакт с другими семьями, находить партнеров в вопросах воспитания и социализации детей в лице педагогов образовательных учреждений, специалистов социальной службы, работников некоммерческих организаций, оказывающих социальные услуги семьям. Такое социальное партнерство способствует более успешной социализации и адаптации детей в общество.

Согласимся в связи с этим с позицией О.Н. Юлдашевой [5], называющей в качестве ведущего субъекта воспитания и социализации ребенка с ОВЗ именно семью с активной жизненной позицией, для которой такой ребенок является значимой жизненной ценностью. Эти ценности влияют на выбор типа позиции, обуславливающей гибкость родителей, их стремление сотрудничать с другими семьями и социальными институтами. В свою очередь, такое отношение со стороны родителей способствует формированию у ребенка с ОВЗ его собственного положительного отношения к окружающему миру.

Вместе с тем, достаточно высок процент семей, не считающих нужным обращаться в случае необходимости за психолого-педагогической помощью к специалистам. Об этом свидетельствуют результаты исследования, проведенного в Челябинской области [2, с. 145-146]: если возникают проблемы в воспитании детей, в межличностном семейном общении, то охотно обращаются за психолого-педагогической помощью к специалистам (педагогам, психологам) лишь 14,3 % респондентов, в то время как большинство семей рассчитывает только на себя (69,9 % опрошенных), а также на первичную семью и родственников (18 %). Объяснением этого может в какой-то степени служить недоверие родителей по отношению к педагогам и психологам в вопросах семейного воспитания и межличностного общения или их нежелание «выносить сор из избы». И учителя-предметники

не всегда оказываются компетентными в вопросах воспитания детей с ОВЗ с учетом их индивидуальных психологических особенностей развития.

К сожалению, зачастую родители детей с ОВЗ, будучи обеспокоены главным образом необходимостью решения медицинских, финансовых и бытовых проблем, не осознают в полной мере значимости психолого-педагогических проблем, от решения которых зависит не только настоящая жизнь детей, их общение со сверстниками, восприятие их окружающими людьми, формирование и социализация личности, но и подготовка к их будущей жизни, в которой они столкнутся с многочисленными проблемами межличностного общения, организации своей жизнедеятельности и др., и к таким проблемам родители должны их готовить, а, следовательно, сами понимать это.

Согласно результатам экспертного опроса (специалистов, работающих в реабилитационных центрах), проведенного в Республике Башкортостан [4, с. 47], лишь 8 % респондентов наиболее целесообразной помощью для семей, воспитывающих детей с ОВЗ, считают повышение просвещения и образования родителей, в то время как медицинскую помощь называют 36 % опрошенных, душевную и материальную поддержку семей – 28 %.

Ни в коем случае не умаляя значимости материальной поддержки и медицинской помощи данной категории семей (ибо, действительно, наиболее актуальными для них являются именно медицинская и материальная проблемы), предпримем попытку сделать акцент на педагогических проблемах, связанных с воспитанием и социализацией детей, с партнерством семьи с учебными заведениями и другими социальными институтами, участвующими в процессе воспитания и социализации детей с ОВЗ.

Психолого-педагогические проблемы семьи усугубляются с достижением ребенком школьного возраста. В зависимости от степени ограничения возможностей, медицинского диагноза ребенка у родителей возникают многочисленные проблемы, связанные с тем, где учить и как учить. На сегодняшний день стало доброй традицией, что практически любая общеобразовательная школа создает условия для обучения, воспитания и социализации детей с ОВЗ.

Рассмотрим в качестве примера опыт работы общеобразовательных учреждений Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, где образование лиц с ОВЗ является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования. На территории автономного округа функционируют 273 центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС-центра), в том числе 17 центров функционируют на базе государственных общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные общеобразовательные программы [1].

В средней общеобразовательной школе № 5 г. Сургут (где педагогом-психологом работает один из авторов статьи) Центр ППМС помощи функционирует с 2016 года. И многие формы работы, внедрившиеся как инновационные, становятся традиционными. Сегодня в составе Центра

ППМС помощи: 5 педагогов-психологов, 5 педагогов-логопедов, 2 дефектолога, 4 социальных педагога, 2 медицинских работника. Характеристика кадрового состава Центра свидетельствует о разносторонней деятельности специалистов, оказывающих помощь и поддержку детям с особенностями развития.

Созданная в школе и апробированная за годы своей деятельности система ППМС помощи позволяет педагогам обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку с ОВЗ, создать необходимые условия, способствующие его наиболее успешному обучению, воспитанию и социализации, предоставляет возможность выбора (в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка) наиболее эффективных методов и приемов воспитания и коррекции личности, разработки индивидуального образовательного маршрута.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется как система конкретных совместных действий администрации, педагогов, специалистов службы сопровождения и родителей [3, с. 43-48]. Разработка индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ предполагает выбор и создание специальных условий для полноценного включения его в образовательную среду, а также определения стратегии и тактики психолого-педагогической поддержки.

Мы считаем инновационным подходом в деятельности Центра ППМС помощи «СОШ № 5» то, что индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ОВЗ предполагает возможность выбора родителями модели обучения:

- обучение в общеобразовательном классе с предоставлением возможности получения квалифицированной помощи со стороны отдельного специалиста;
- обучение в условиях отдельного класса, но в едином образовательном пространстве с другими учащимися;
- домашнее обучение ребенка с возможностью его участия во внеклассных мероприятиях и общешкольной деятельности.

Наличие нескольких моделей обучения и возможность выбора способствуют достижению основной цели индивидуального образовательного маршрута, ориентированного, в конечном счете, на освоение ребенком с ОВЗ общеобразовательной программы, на его разностороннее воспитание и социализацию. Проводимые в школе опросы родителей свидетельствуют об удовлетворенности как самих детей с ОВЗ, так и их родителей в тех услугах, которые оказывают специалисты Центра ППМС помощи.

В условиях распространения коронавирусной инфекции, перехода образовательных учреждений на удаленную систему обучения в деятельности Центра ППМС помощи появились новые формы работы, которые раньше не применялись. Центр перешел на дистанционный режим работы. Учебные задания для детей с ОВЗ и рекомендации для родителей выкладываются на Яндекс-диске. Тем семьям, у которых не было компьютеров, необходимых для дистанционного обучения детей, школой были предоставлены ноутбуки. Консультации с детьми стали проводиться онлайн по Zoom, а с родителями детей с ОВЗ – по телефону. Изменились и

формы работы специалистов Центра с детьми «группы риска», среди которых немало детей с ОВЗ: это мониторинг повседневной деятельности подростков, выезд специалистов на дом в рамках социально-педагогического патронажа неблагополучных семей и др. За каждым психологом Центра закреплен день недели, в который он проводит по телефону консультации для родителей.

Формы работы, внедренные в деятельность Центра в связи с карантинными мероприятиями, являются инновационными. Однако, будучи апробированными в этих условиях, в дальнейшем они могут войти в систему и стать традиционными, например, консультации онлайн, задания психолога для учащихся с ОВЗ, которые будут выполняться дистанционно, и др. Вместе с тем, мы отдаем себе отчет в том, что переход на дистанционный формат общения и консультирования был вынужденной мерой. Полностью заменить виртуальным общением непосредственный контакт («глаза в глаза») специалиста с ребенком с ОВЗ не представляется целесообразным с точки зрения эффективности контактного взаимодействия с детьми учетом их психологических особенностей развития.

Поскольку воспитание и социализация детей с ОВЗ являются объектом внимания не только государственных учреждений, но и некоммерческих организаций (которые порой могут оказать детям и семьям услуги, отсутствующие в деятельности образовательных учреждений), обратимся к деятельности благотворительного фонда «Металлург» г. Магнитогорска (где ведущим специалистом работает другой автор статьи).

На учете в фонде состоит более 300 детей с ограниченными возможностями здоровья. Традиционными формами социальной поддержки семей, воспитывающих детей с ОВЗ, являются: материальная помощь семьям на лечение детей, вручение подарков ко Дню защиты детей и Международному дню инвалидов, оздоровительное купание в городском аквапарке, загородные оздоровительно-познавательные поездки, отдых в детском оздоровительно-образовательном комплексе «Уральские зори» по путевке «Мать и дитя». Большинство из проводимых оздоровительных и досуговых мероприятий, несомненно, имеют важное значение в плане воспитания и социализации детей, так как способствуют их общению друг с другом, расширению контактов, развитию творческих способностей и др.

Вышеназванные подходы к воспитанию и социализации детей с ОВЗ, действительно, являются традиционными в деятельности благотворительного фонда. Вместе с тем, в последние годы специалисты фонда в целях социальной поддержки данной категории семей стали активно внедрять проектную деятельность. Так, в 2019-2020 гг. фондом осуществляется работа в рамках грантового проекта «Площадка семейного сотворчества – растем вместе», реализация которого стала возможной в результате победы фонда в конкурсе проектов, объявленном Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, по направлению «Организация кратковременного присмотра и ухода за детьми-инвалидами, в том числе с тяжелыми и множественными нарушениями развития, на период занятости

их родителей (законных представителей)». Данный проект мы считаем инновационным, так как прежде в деятельности фонда не использовались формы работы, связанные с организацией присмотра и ухода за детьми.

Целевой группой проекта, на реализацию которого было выделено более 905 тысяч рублей, стали 24 ребенка с ОВЗ (в том числе с нарушениями психоэмоциональной и волевой сферы: умственной отсталостью, синдромом Дауна, ДЦП, ранним детским аутизмом), воспитывающиеся в семьях, состоящих на учете в фонде, а также их родители или законные представители. Проект предусматривает организацию кратковременного присмотра и ухода за детьми-инвалидами на период занятости их родителей (законных представителей); комплексную социально-бытовую, социально-культурную и социально-средовую реабилитацию и адаптацию детей с ОВЗ; психолого-педагогическое сопровождение семей в рамках цикла занятий в «Школе для родителей».

Кратковременный присмотр и уход за детьми в рамках проекта предусматривает их занятия (1 раз в неделю) в группе временного пребывания. В это время родители, оставив детей в фонде, могут заняться решением многочисленных проблем, например, обратиться в социальные службы и другие инстанции, оплатить коммунальные услуги, что очень значимо для семьи, так как зачастую это сложно сделать вместе с ребенком с таким диагнозом, как ДЦП или аутизм. За каждым оставленным в фонде ребенком закреплен студент-волонтер.

На занятиях, проводимых социальным педагогом и психологом, дети с ОВЗ рисуют, лепят, слушают музыку, участвуют в физкультминутке, смотрят мультфильмы, делают поделки своими руками, создают коллективные тематические работы, смотрят поставленные волонтерами спектакли по мотивам сказок. Такие виды деятельности способствуют двигательной активности детей, развитию творческих способностей, формируют навыки коллективной и групповой деятельности. Для соблюдения норм максимально допустимой нагрузки виды деятельности в течение 2-х часов занятий чередуются.

В рамках проекта предусмотрены также занятия в комнате релаксации (или сенсорной комнате), где проводятся сеансы свето- и музыкотерапии. Польза таких занятий очевидна, так как они способствуют снятию утомляемости, нормализации психо-эмоционального состояния, избавлению от бессонницы, полноценному отдыху и детей, и родителей. Многие дети с удовольствием занимаются в зале лечебной физкультуры, что особенно важно при хронических или врожденных патологиях опорно-двигательного аппарата. Регулярная адекватная физическая нагрузка способствует гармоничному развитию детей и снижает частоту простудных заболеваний. Благоприятным воздействием на детский организм обладает и прием кислородного коктейля. Родители детей с ОВЗ посещают «Школу для родителей». Занятия, проводимые педагогами и психологами, очень популярны среди родителей: они получают много полезной новой информации по коррекционной и реабилитационной работе с ребенком, имеют возможность задать психологу

интересующие их вопросы, пообщаться с другими родителями, поделиться опытом семейного воспитания и решения специфических для семьи с ребенком с ОВЗ проблем.

Программа проекта включает в себя и проведение мероприятий (посещение городского аквапарка, Дома кино с просмотром мультфильмов, мастер-класс по раскрашиванию фигурок из гипса, выезд в Детский оздоровительный комплекс, новогодний праздник и др.), способствующих повышению адаптационных возможностей детей с ОВЗ, их разностороннему развитию и социализации.

Участие детей с ОВЗ в проекте дает положительные результаты. Об этом свидетельствуют данные, полученные в ходе анкетного опроса родителей, проведенного преподавателями кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования Магнитогорского государственного технического университета. В опросе приняли участие 23 человека. Абсолютное большинство респондентов высказали мнение, что участие в проекте позволяет лучше развиваться их детям, способствует их общению с другими детьми и студентами-волонтерами, что произошли положительные изменения в поведении, настроении, эмоциональном состоянии ребенка. Многие отметили также положительную динамику в плане самостоятельности ребенка, что особенно важно с учетом того, что речь идет о детях с серьезными нарушениями развития, а потому сложно ожидать, что все они станут более самостоятельными и смогут обходиться без посторонней помощи.

Согласно результатам проведенного исследования, ожидания родителей от участия их детей в проекте в основном оправдываются. Респондентами отмечены возможности и преимущества, которые семья получила: решать бытовые и организационные проблемы в то время, когда ребенок находится под присмотром, пообщаться со специалистами и узнать много полезной информации об особенностях развития и психологических особенностях детей, о стабилизации взаимоотношений в семье, подружиться с другими семьями, обрести внутреннюю уверенность, поверить в то, что «мой ребенок такой же, как все».

Исследование в форме фокусированного интервью было проведено и со специалистами, принимавшими непосредственное участие в проекте. Все опрошенные отметили динамику в плане развития коммуникативных навыков у детей с ОВЗ, рост их познавательной активности, проявление большей самостоятельности во время отсутствия родителей, не проявление при этом таких отрицательных эмоций, как страх или повышенная нервозность.

К сожалению, реализация проекта была приостановлена в связи с распространением коронавирусной инфекции. Приводить и оставлять детей в фонде оказалось совершенно неприемлемым. Проводить занятия с детьми и родителями дистанционно не представилось возможным, так как фонд, в силу специфики своей деятельности, не располагает для этого

соответствующими техническими возможностями. Специалисты фонда намерены завершить проект после снятия карантинных ограничений.

Таким образом, проблема воспитания и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья – серьезнейшая и актуальнейшая проблема современной России, которая может решаться только совместными усилиями государственных структур, учебных заведений, неправительственных организаций, родительской общественности, с привлечением самых разнообразных традиционных и инновационных форм, методов, технологий психолого-педагогической и социальной работы.

Список литературы

15. Инклюзивное и специальное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов: сайт Департамента образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры; [Электронный ресурс]. URL: <http://depobr-molod.admhmao.ru/obrazovanie-v-yugre/obrazovanie-dlya-lits-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami/>
16. Меренков А.В. Самоопределение российской семьи в условиях трансформирующегося общества: монография [Текст] / А.В. Меренков, Ф.А. Мустаева. – Магнитогорск: МаГУ, 2013. – 221 с.
17. Османов У.Ю. Индивидуальный образовательный маршрут младших школьников с особенностями в развитии [Текст] / У.Ю. Османов, Л.П. Феталиева // Вестник Социально-педагогического института. – 2018. – № 2. (26). – С. 43-48.
18. Семья и государство в управлении социализацией детей с ограниченными физическими возможностями (по материалам Республики Башкортостан): монография [Текст] / Е.Ю. Бикметов, З.Л. Сизоненко, О.Н. Юлдашева. – Уфа: ИСЭИ УФИЦ РАН, 2018. – 186 с.
19. Юлдашева О.Н. Анализ семейной социализации детей с ограниченными физическими возможностями с учетом социальных факторов [Текст] / О.Н. Юлдашева // Социальная политика и социология. – 2010. – № 8 (62). – С. 227-232.

УДК 378.1

Нуриханова Н.К., к.п.н., доцент

Султанова Л.Ф., к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В программах, концепциях и национальных доктринах поликультурного общества большое внимание уделяется развитию понимания социокультурной принадлежности к национальному сообществу, формированию человека культуры, приверженного национальным и общечеловеческим ценностям, вобравшего в себя богатство культурного наследия своего народа и народов других стран, стремящегося к взаимопониманию и взаимообогащению, способного и готового реализовывать межнациональные отношения.

Межнациональные отношения студенческой молодежи в современной поликультурной образовательной среде это значит знание и уважительное отношение к истории и культуре разных народов, это знание обычаев и традиций, ориентация на диалог культур, это культура человеческого

поведения, соблюдение правил и норм, но при этом также должна сохраняться приверженность к своей «родной» культуре.

Сфера межнациональных отношений базируется на основных законах, закономерностях и тенденциях, игнорирование которых может привести к негативным результатам. В период социально-политических и экономических изменений российского общества межэтнические проблемы многократно обостряются. Все это требует поиск новых подходов к формам, методам и средствам формирования основы культурсообразного мировоззрения современной молодежи, исследование стратегий и тенденций развития системы международного сотрудничества, а также обновление теоретических взглядов и практических действий по ее внедрению в высших учебных заведениях.

Сближение стран и народов, усиление их целенаправленного взаимодействия, рост информационного, культурного, экономического обмена и взаимовыгодного сотрудничества, глобализация мира, порождающие увеличение числа этнически смешанных семей, образование многонациональных коллективов в различных социальных институтах значительно расширяют рамки межкультурного и межэтнического общения. Это означает, что идет сложный процесс взаимной адаптации людей (молодежи), коррекции собственного поведения личности в соответствии с традициями и привычками «другой» культуры и мультикультурного окружения, а обособленное существование народов и культур становится попросту невозможным [3, 4].

В студенческой молодежной среде особенно активно проявляется взаимодействие разных этнических групп, у которых свои обычаи, традиции, система ценностей, свое мировосприятие. Такого рода взаимодействия в студенческой среде, позволяют молодежи больше узнать о других нациях, их культурах, что является основой укрепления социально-культурного взаимодействия. Для этого организовываются разные формы работы студенчества, начиная от простого академического общения до взаимопроникновения культур, что способствует формированию толерантного отношения.

Для формирования толерантного отношения необходимо проводить компаративное изучение особенностей культур. В этом контексте неудачи в межэтническом взаимодействии следует рассматривать не как наличие «непреодолимых» различий между культурами, а как отсутствие определенных знаний, что способствует межэтническому взаимопониманию в условиях современной поликультурной образовательной среды, а также развитию ценностных ориентаций по отношению к культурному наследию разных стран [3, с.338].

Плодотворность педагогического процесса в вузах зависит от готовности и способности преподавателей приобщать студентов к культурам, языкам через понимание ценностей и особенностей национальных культур. В процесс диалога культур, поликультурность должна стать педагогическим приоритетом. Поэтому в студенческой среде, особенно, важно,

педагогическое взаимодействие для тех студентов, которые получают образование, приехав из разных стран. Для такой среды преподаватель является одним из тех трансляторов, который, может стать примером для толерантного отношения студентов, что определяет основные направления деятельности педагога для развития межнациональных отношений студенческой молодежи в поликультурной образовательной среде:

- формирование поликультурных представлений, понятий о сходствах и различиях в разных культурах;
- формирование опыта поведения в современной поликультурной среде, способности студентов к компаративному анализу различных культур на основе толерантности;
- организация межкультурной практики студентов в поликультурной образовательной среде с помощью создания межкультурных ситуаций, предполагающих реализацию опыта поведения студентов и принятия конструктивных решений [2].

Для развития эффективных межнациональных отношений студенческой молодежи в современной поликультурной образовательной среде необходимо определенное знание и уважение истории, этнических, национальных особенностей и поведенческих принципов всех культур соседних народов поликультурного общества. В процессе усвоения национальных ценностей важны социально обусловленные стереотипы, которые формируются под влиянием комплекса мероприятий, направленных на развитие межнациональных отношений молодежи, которые можно измерить через основные индикаторы: толерантность, кросскультурная грамотность, межкультурная компетентность, интеллект межнациональных взаимоотношений, национальное самосознание [2].

Возникает необходимость разработки программы развития межнациональных отношений студенческой молодежи в современной поликультурной образовательной среде. Программа может быть направлена на приобщение молодёжи к совокупности ценностей, отражающих общечеловеческое и национальное культурное богатство народов России, к их историческим, духовным, нравственным традициям, готовности продолжать и развивать их.

Программа включает в себя реализацию основных направлений:

- реализация государственной программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов в Республике Башкортостан»;
- этнопедагогическое просвещение молодежи с целью расширения и углубления её этнокультурных представлений;
- организация ежегодного Международного молодежного фестиваля культуры и языка тюркских народов при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации (программа развития деятельности студенческих объединений образовательных учреждений высшего образования);

- проведение тематических мероприятий, направленных на развитие национальных культур и народных традиций;
- разработка совместных проектов с иностранными студентами по актуальным проблемам современного образования и молодежи;
- информационно-просветительская деятельность;
- стажировки, тьюторство;
- создание национальных клубов, студенческих диаспор;
- участие в международных конференциях, симпозиумах, семинарах, образовательных и научно-исследовательских программах;
- разработка проектов на гранты;
- академическая мобильность;
- открытие клубов, ассоциаций, центров ЮНЕСКО;
- развитие сети кафедр и ассоциированных школ ЮНЕСКО;
- организация и проведение национальных праздников, знаменательных государственных дат и чествование национальных героев и т.д.

Данная программа развития межнациональных отношений студенческой молодежи может быть реализована при соблюдении следующих принципов, таких как:

- интерес к национальным, общечеловеческим, духовно-нравственным ценностям;
- создание поликультурной среды на основе плодотворного межкультурного взаимодействия представителей разных культур;
- сотрудничества на основе мультикультурного взаимодействия и толерантного отношения;
- компетентность, конкурентоспособность, культурная и поведенческой совместимости представителей различных наций, а также взаимное уважение отдельных представителей этносов друг к другу.
- осуществление полисубъектного подхода на основе доброжелательных, открытых и конструктивных отношений в образовательном процессе с учетом особенностей и интересов студентов;
- приоритет общечеловеческих ценностей и развитие ценностных ориентаций по отношению к культурному наследию разных стран.

Таким образом, комплекс мероприятий содействуют популяризации национальных культур, знакомству современной молодежи с новыми народностями, а также формированию межкультурной коммуникации и компетентности, позволяющие студентам успешно контактировать с представителями любой культуры, что служит развитию межнациональных отношений студенческой молодежи в современной поликультурной образовательной среде, расширению границ международных контактов. Принятие студенческой молодежью различных ценностей в ситуации существования множества разнородных культур в мире, взаимодействие между людьми с разными традициями, ориентацию на диалог культур, отказ от культурно-образовательной монополии в отношении других наций и народов – все это будет способствовать формированию толерантности,

гармонизации межнациональных отношений, что является основой стабильности современного поликультурного общества и условием эффективного развития государства.

Список литературы

1. Кузнецова А.А., Голозубова К.Н. Ценностные ориентации студентов-иностранцев в условиях мультикультурного образовательного пространства вуза [Текст] // Проблемы толерантности в молодежной среде: Материалы Всероссийской онлайн-конференции студентов, магистрантов и аспирантов, 12 декабря 2014 г., Курск / отв. ред. Е.А. Никитина. – Курск: Юго-Зап. гос. ун-т.- 159 с.
2. Маркова Н.Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве Вуза [Текст]: автореф. докт. пед. наук/ Н.Г. Маркова. - Казань, 2010. – 35 с.
3. Нуриханова Н.К., Султанова Л.Ф. Мультикультурализм – основа межнациональных отношений современных студентов вуза [Текст] // «... И помнит мир спасенный»: система образования, как залог победы советского народа в великой отечественной войне»: Сборник научных работ Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Победы (Уфа, 17-18 апреля 2020). – Уфа: БГПУ им.М.Акмуллы, 2020. - С.337-343.
4. Султанова Л.Ф., Трубкулов В.Р. Педагогические условия формирования культуры межнациональных отношений студентов педагогического вуза [Текст] // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 4 (158). – С.310-314.

УДК 37.013.42

Сайфутдинова С.А., студент

Вечканова О.В., старший преподаватель

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ИХ ХАРАКТЕРИСТИКА

Принципы социальной педагогики подразделяются на группы, обусловленные факторами, существенно влияющими на соответствующую деятельность, ее процесс и результат. В социальной педагогике к таким факторам относят: объектный, субъектный, средовой и технологический.

Объектный фактор – это фактор, установленный лицом (группой), в отношении которого осуществляется социально-педагогическая деятельность. Она всегда носит адресный характер и во многом зависит от личности объекта, своеобразия группы. Наиболее важными принципами являются: природосообразность, индивидуальная обусловленность и гуманизм [1, с.21].

Принцип природосообразности признает человека природным существом и подчиняет его развитие законам социальной и естественной природы. Суть принципа природосообразности заключается в обосновании выбора естественного пути развития человека. Объектом любых воспитательных отношений и педагогических процессов должен стать человек (ребенок) с его конкретными индивидуальными особенностями развития. Природа ребенка, состояние его здоровья, физиологический, физический, психический и социальный статус становятся главными определяющими при организации педагогических мероприятий.

Принцип природосообразности рассматривается как защита подрастающего человека от возможного разрушительного влияния среды, насильственного давления, диктата.

Принцип индивидуальной обусловленности основывается на принятии человека со всеми его специфическими особенностями, достоинствами, возможностями и недостатками. В основе принципа лежит принятие человека таким, каков он есть, со всеми его индивидуальными особенностями, возможностями, достоинствами и недостатками. Человек – это особый индивидуальный мир по содержанию, возможностям в развитии, воспитании и взаимодействии с ним. Данный фактор обуславливает то, что в работе с конкретным человеком необходим особый подход, свои способы и свои методики социально-педагогической деятельности, обеспечивающие наиболее полную реализацию его индивидуального социального потенциала в развитии и воспитании. Сущность принципа заключается в том, что социально-педагогическая деятельность строится и реализуется с учетом индивидуальности объекта, его социальной обусловленности и интересов [1, с.22].

Принцип гуманизма. Слова «гуманизм» и «гуманность» имеют одно и то же происхождение, от лат. «человечный». Гуманизм – это система взглядов, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление его способностей. Это система, считающая благо человека критерием оценки социальных явлений, а равенство, справедливость, человечность – желаемой нормой отношений в обществе.

Итак, принцип гуманизма в социальной педагогике предполагает признание ценности ребенка как личности, его прав на свободу, счастье, защиту и охрану жизни, здоровья, создание условий для развития ребенка, его творческого потенциала, склонностей, способностей, оказание помощи ему в жизненном самоопределении, интеграции его в общество, полноценной самореализации в этом обществе.

Принцип гуманизма требует соблюдения следующих правил:

- достойного отношения общества ко всем детям, независимо от того, в каком физическом, материальном, социальном положении они находятся;
- признания права каждого ребенка быть самим собой, уважительного к ним отношения: уважать – значит признавать право другого быть не таким, как я, быть самим собой, а не моей копией;
- помощи ребенку с проблемами в формировании уважения к себе и окружающим людям, формировании позиции «Я сам», желания самому решать свои проблемы;
- понимания милосердия как первой ступеньки гуманизма, которое должно опираться не на жалость и сочувствие, а на желание помочь детям в интеграции их в общество, основываться на позиции: общество открыто для детей и дети открыты для общества;
- стремления не выделять детей с проблемами в особые группы и не отторгать их от нормальных детей; если мы хотим подготовить детей-

инвалидов к жизни среди здоровых людей, должна быть продумана система общения таких детей со взрослыми и детьми [2, с.67-68].

Субъектный фактор. Обуславливает своеобразие организации и осуществление субъектом социально-педагогической деятельности. Он важен при выборе индивида для конкретной социально-педагогической деятельности в зависимости от ситуации и требований к уровню ее результативности, а также при оценке процесса и результата данной деятельности. Основными принципами при этом являются: личностная обусловленность, взаимосвязь действительности и профессионализм социально-педагогической деятельности.

Принцип личностной обусловленности подразумевает, что личность педагога определяет отношение к его деятельности и к нему самому.

Принцип личностной обусловленности педагога требует учета следующих рекомендаций:

– объект социально-педагогической деятельности, среда, решаемые задачи требуют учета особенностей личности педагога, его способность обеспечить результативность;

– в работе с человеком (группой) педагогу важно уметь настраивать себя на работу с ним (-ей) и на прогнозируемый результат;

– в ситуации, когда социальный педагог оказывается не соответствующим возможностям достижения прогнозируемого результата, необходимо либо помогать ему, либо его заменить;

– в педагогической деятельности важно оценивать особенности индивидуального стиля воспитательной деятельности социального педагога, его достоинства и недостатки, что является основой стимулирования его самосовершенствования;

– при овладении педагогическим опытом другого лица необходимо учитывать своеобразие его личности, то, в какой степени можно усвоить предлагаемые более эффективные методы, методики, средства и приемы социально-педагогической деятельности [1, с.25].

Очень важен *принцип взаимосвязи профессионализма социального педагога и эффективности его социально-педагогической деятельности.*

Профессиональная подготовленность определяется наличием соответствующей компетентности, внутренней потребностью и умением социального педагога реализовать ее в определенных условиях и к конкретному объекту.

Средовой фактор обуславливает влияние окружающей среды на субъект и объект социально-педагогической деятельности и результат этого влияния. Эти факторы или усиливают воздействие практики социального педагога, или ослабляют его. Наиболее важными принципами в этой группе являются: культуросообразность, средовая обусловленность, социальная обусловленность.

Принцип культуросообразности является продолжением принципа природосообразности. Необходимость его обусловлена самой природой человека. Человек рождается как биологическое существо, становится же он

личностью, усваивая социальный опыт поведения, который передается в процессе воспитания и развития личности от одного поколения к другому [2, с.70].

Основные требования принципа:

- приобщать ребенка с самого раннего детства к национальной (народной) культуре;
- наполнять всю воспитательную деятельность своеобразием народного воспитания, используя возможности народной мудрости (языка, традиций, обычаев и пр.);
- начинать социальное воспитание с родного языка, активно используя народные песни, сказания, литературу и искусство. Культура и язык других народов изучаются на фоне родного языка и культуры;
- активно использовать в воспитании культурное наследие прошлого, культурные достижения и возможности региона, достижения мировой культуры [1, с.26].

В основе *принципа социальной обусловленности* лежит влияние устройства государства, политики и деятельности социальных институтов на формирование личности. Принцип *средовой обусловленности* определяет зависимость социально-индивидуального развития, воспитания человека от среды его непосредственной жизнедеятельности.

Сущность *принципа средовой обусловленности* состоит в том, что каждый фактор имеет свое воспитательное воздействие, особенности, которые необходимо учитывать социальному педагогу (воспитательный потенциал). Средовой фактор может стимулировать воспитательное воздействие, наполнять его определенным содержанием, нейтрализовать и даже противодействовать ему. Эту специфику важно учитывать в воспитательной деятельности для ее стимулирования [1, с.27].

Технологический фактор – это фактор, определяющий закономерности собственно социально-педагогической деятельности. Он требует учёта возможностей технологии непосредственной социально-педагогической деятельности. По сути, эти принципы воспитания относятся к общей педагогике. В них в значительной степени отражаются закономерности самой технологии воспитания: целенаправленность, комплексность, систематичность, опора на положительные характеристики личности, сознательность и активность [1, с.28].

Таким образом, между всеми принципами социальной педагогики существует тесная взаимосвязь и взаимообусловленность. Каждый из принципов лишь акцентирует внимание на одну или несколько сторон деятельности человека (ребёнка). Полнота результата зависит от того, учитывается ли каждый принцип в процессе социально-педагогической деятельности.

Список литературы

1. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: Учебник для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Л.В. Мардахаев. - М.: РГСУ, Омега-Л, 2013. - 416 с.

2. Торохтий В.С. Социальная педагогика: Учебник для студ. высш. учеб. Заведений [Текст] / В.С. Торохтий. – М.: Юрайт, 2019. – 451 с.
3. Социальная педагогика: Курс лекций [Текст] / Под общей ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
4. Социальная педагогика: учебное пособие [Текст] / авт.-сост. С.Г. Григорьева. – Казань: Казан.ун-т, 2018. – 97 с.

УДК 37.013.42

Сахабиева Л.Р., студент

Вечканова О.В., старший преподаватель

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ

Социальная педагогика считается сравнительно новой областью научного знания. Это научное знание имеет исторические, социальные и педагогические предпосылки своего возникновения и развития. Социально-политическая ситуация, которая сложилась на рубеже XX–XXI вв. способствовала тому, что социальная педагогика стала самостоятельной отраслью человеко- и обществознания.

Социальная педагогика начала своё развитие сразу во всех качественных состояниях: как область практической деятельности, как образовательный комплекс, как научная дисциплина. Это обстоятельство явилось ее спецификой развития [1, С.5]. Анализируя этапы его развития, следует учитывать, что социальная педагогика как наука и область практической деятельности неразрывно связаны.

Социальная педагогика может выступать в качестве учебной дисциплины. Дисциплина исходит из соответствующей научной области, в ней в основном отражены факты и явления, которые точно известны науке.

Социальная педагогика как отрасль знания включает ряд разделов. Знания полученные в этих разделах в синтезе позволяют охватить социальное воспитание как один из видов социальной практики и выработать определенные подходы и рекомендации по его усовершенствованию.

Философия социального образования разрабатывается на стыке философии, этики, социологии и педагогики. В ней рассматриваются фундаментальные методологические и мировоззренческие вопросы. В частности, даётся трактовка сути социального воспитания и его задач; на основе определённого понимания образа человека разрабатываются общие подходы к соотношению развития, социализации и воспитания; определяются ценности и принципы социального воспитания и т.д.

Социология социального воспитания исследует социализацию как контекст социального воспитания и социальное воспитание как неотъемлемую часть социализации. Знания, которые получены в ходе исследований создают возможность поиска путей и способов использования их воспитательных потенциалов, нивелирования отрицательных и усиления положительных влияний на развитие человека в процессе социализации. В целом,

социальные знания об образовании, полученные с помощью социологии, могут стать основой для поиска способов интеграции образовательных сил общества.

Социально-педагогическая виктимология исследует те категории людей, которые стали или могут стать жертвами неблагоприятных условий социализации, в ней определяются направления социальной и педагогической помощи им.

Социализация - это процесс постройки личности человека в конкретных социальных условиях, при котором человек избирательно вводит в свою систему норм поведения и моделей поведения, которые приняты в данном обществе и социальной группе. Социализация - развитие и самореализация человека в течение его жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества.

При исследовании проблемы состояния социальной педагогики в Российской Федерации следует остановиться на точке зрения следующих учёных – В.Г. Бочаровой [4], И.А. Липского [1], Л.Е. Никитиной [3]. Ими предлагаются всевозможные периодизации развития социальной педагогики и перспективы ее развития на ближайшее и отдаленное будущее.

В развитии отечественной социальной педагогики В.Г. Бочарова выделяет три качественно отличающихся этапа. И.А. Липский акцентирует свое внимание на четырех этапах развития социальной педагогики за последние десятилетия. С точки зрения Л.Е. Никитиной, внимание обращается на процесс появления на свет социальной педагогики в России, которая базируется на историко-педагогическом анализе. Большое количество периодов, выделяемых авторам на том или ином этапе развития социальной педагогики, связано с описанием разных периодов. Например, периодизации В.Г. Бочаровой и Л.Е. Никитиной заканчиваются в конце 20-го века, а И.А. Липский подчеркивает время профессионализации социального образования, которое, по словам автора, началось в 2002 году. [1, с.25].

Мнения авторов сходятся в одном, что до появления в России социальной педагогики как науки и учебной дисциплины, существовал период, характеризующийся накоплением опыта, эмпирического поиска, появлением в социально-педагогической практике категорий работников, специально сориентированных на проведение многоплановой работы в социуме. Социально-педагогическая деятельность была разделена среди специалистов других специальностей.

Потребности общества, достижение передовой практики, а также фундаментальные изменения, которые произошли в стране на рубеже веков, вывели проблему развития социальной педагогики на совершенно другой уровень.

Можно выделить наиболее общие три этапа в становлении социальной педагогики в качестве научной дисциплины. Первый этап – эмпирический. Это время, когда собирались сведения опытной деятельности значительного числа практических работников социальной сферы, которые приносили в свою деятельность педагогический компонент. Второй этап – научно-

эмпирический. В этот период строятся и рассматриваются социально-педагогические объекты, приближенные к идеальным. На этом этапе образуются такие модели как практико-ориентированные, теоретико-ориентированные и социально-педагогические. Третий этап становления социальной педагогики – теоретический. Развитие социально-педагогической теории происходит именно на этом этапе.

Как научная отрасль социальная педагогика возникла не так давно. Но, не смотря на это, она прошла несколько этапов своего «созревания». Первый этап можно охарактеризовать как этап начального становления и зачатков развития социальной педагогики. Данный период приходится на IX-XVI века, где развивается система благотворительности. Временные рамки второго этапа рассчитываются с начала XVII века до 1861 года. Этот период знаменуется благотворительной деятельностью государства. Это время начала активного открытия государством заведений социальной направленности. На третьем этапе активно развивается благотворительная деятельность частной направленности. Этот период приходится к 60-м годам XIX века до начала XX века. Социальная деятельность всё более активно развивалась, что послужило своеобразным толчком для становления социальной педагогики. На четвертом этапе с 20-х до 80-х годов XX века начинает развиваться советское образование. В эти временные рамки развиваются учреждения социального воспитания. Они занимались проблемами развития беспризорников. Активно развивается педология, которая была нацелена на теоретическое изучение ребенка, его проблем и особенностей развития, становления личности и их практическое применение для развития качественной и результативной системы воспитания. Вследствие этого появляются первые социальные педагоги. С 1991 года по настоящее время идёт пятый этап становления социальной педагогики. Современное развитие социальной педагогики предполагает официальное утверждение социальной педагогики в образовательной сфере деятельности общества.

Подтверждением развития социальной педагогики в новых организационных формах в 80-90-е года является открытие опытно-экспериментальных площадок во многих регионах России, проведение комплексного опытно-экспериментального исследования, мобилизация усилий и объединение различных специалистов социума вокруг общественной (неправительственной) организации, открытие специальности «социальная педагогика» в высших учебных заведениях страны. Правительством утверждается новая профессия «социальный педагог», появляется первая квалификация этого специалиста, что также подтверждает это.

Ценность и значимость социальной педагогики на рубеже XX–XXI вв. определяется «с одной стороны, общесоциальной необходимостью гуманизации отношений изменившейся личности и динамично развивающегося социума, общества; с другой – всесторонней значимостью социально-педагогических знаний в научном обеспечении становления всех сфер социальной практики, и в первую очередь – деятельности учреждений

социальной сферы общества, системы социальных служб с разветвленной функциональной инфраструктурой и многоплановым корпусом специалистов» [4, С. 20].

Социальная педагогика как учебная дисциплина активно стала развиваться в 90-х годах прошлого столетия, в связи с введением такой специальности на разных уровнях профессионального образования. С введением специальности «социальный педагог» появляются различные учебники по социальной педагогике, рекомендации по проведению занятий, учебные программы для социальных работников (учителей), учебные программы по социальной педагогике для подготовки кадров по другим специальностям.

Именно с подготовкой специалистов для системы социальных служб связана проблема развития социальной педагогики как учебной дисциплины. На первых этапах развития социальной педагогики необходимо было формировать базовую систему подготовки специалистов, другим важным вопросом был отбор этих специалистов из других профессий и их перепрофилирование. Главной решающей проблемой стала проблема научного обоснования и поддержки деятельности социальных педагогов и социальных работников - проблема социально-педагогического обеспечения их профессиональной деятельности и обучения. На этом этапе формируются основные подходы к выбору содержания дисциплины, определяются смысл и назначение дисциплины в подготовке специалистов и кадров.

В данный момент социальная педагогика является развитой научной отраслью педагогики, которая обслуживает социальную и педагогически специализированную практику. На наш взгляд, текущий период характеризуется уровнем решения проблем государством, созданием интегрированной системы социальных услуг, введением должности «социального воспитателя» в образовательных учреждениях и профессиональной подготовкой кадров в социальной сфере общества. Опыт формирования отечественной социальной педагогики свидетельствует о том, что у нее есть все объективные причины ее развития: социально-политическая, социально-психологическая, историко-педагогическая, теоретическая, научная, практическая и нормативно-правовая. [5, С. 12].

Таким образом, в проблеме становления социальной педагогики как научной и учебной дисциплины можно сделать следующие выводы:

- развитие социальной педагогики как отрасли знаний определяется социально-экологическими, политическими, социокультурными изменениями, происходящими в нашей стране;
- В.Г. Бочарова, Л.Е. Никитина и И.А. Липский в своих предложенных периодизациях отмечают, что развитие социальной педагогики происходит в единстве области социальной практики, социально-педагогического научного знания, а также профессионального образования;
- авторы периодизаций, в частности В.Г. Бочарова, Л.Е. Никитина и И.А. Липский, сходятся во мнении, что социальная педагогика как учебная дисциплина начала развиваться в связи с внедрением специальности

«социальная педагогика» на разных уровнях профессионального образования;

- спорный и сложный процесс развития и становления социальной педагогики как отрасли научного знания влияет и будет влиять на содержание и структурирование социальной педагогики как учебной дисциплины, на определение ее статуса и функций в профессиональной подготовке кадров для социальной сферы общества.

Список литературы

1. Липский И. А. Социальная педагогика. Методологический анализ [Текст] – М.: Сфера, 2004. – 320 с.
2. Никитин В. А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов: учеб. пособие [Текст] – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. С. 37.
3. Никитина Л. Е. Социальная педагогика: учеб. пособие для вузов [Текст] – М.: Академический проект, 2003. – 272 с.
4. Социальная педагогика: монография [Текст] / под ред. В. Г. Бочаровой. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 368 с.
5. Социальная педагогика: учебник для бакалавров [Текст] / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. – М.: Юрайт, 2012. – 405 с.

УДК 373.878

Слюнько Н.Б., студент

Фазлыева А.Ф., к.п.н. доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ КОНФЛИКТОВ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

Актуальность проблемы исследования определяется тем, что в настоящее время конфликты в детско-родительских отношениях являются одним из самых распространенных видов проблем в обществе, поскольку практически в каждой семье наблюдаются конфликты между детьми и родителями, возникающие по различным причинам.

Для наиболее точного понимания сущности выделенной нами проблемы в первую очередь необходимо иметь как можно более полное представление об основополагающем термине, содержащемся в данной теме, а именно, о понятии «конфликт». Слово «конфликт» происходит от латинского *conflictus* — столкновение. Данное явление служит предметом изучения многих наук, таких, как философия, политология, социология, психология, конфликтология, педагогика и др.

Ю.Ф. Лукин в своем учебном пособии «Конфликтология: управление конфликтами» представил понимание «конфликта», «как противоборство, противодействие субъектов социальной жизни с противоречивыми интересами, неудовлетворенными потребностями; острое конфликтное взаимодействие, схватка за ресурсы, столкновение интересов, война» [5, с.101].

И.А. Курочкина и О.Н. Шахматова, в своем научном труде «Педагогическая конфликтология» пишут: «Конфликт возникает как форма социального

противоречия и заключается в осознанном противоборстве субъектов, преследующих несовместимые цели» [4, с.5].

Обобщая вышесказанный материал, можно сделать вывод, что, несмотря на разные трактовки определения «конфликт», во всех терминах присутствует схожесть, т.к. большинство авторов исходят из лежащего в основе термина слова «столкновения». Таким образом, в самом широком смысле конфликт – это отсутствие согласия между двумя и более сторонами.

Конфликты в детско-родительских отношениях являются одним из самых распространенных видов в настоящее время. Невозможно найти семью, в которой не было бы конфликтов между детьми и родителями, даже в благополучных семьях присутствуют конфликтные ситуации.

Анализ литературы позволил нам выделить причины возникновения детско-родительских конфликтов.

Среди причины возникновения конфликтов в детско-родительских отношениях, в самом общем виде, можно выделить схожие причины, провоцирующие конфликтные взаимоотношения людей и психологические факторы, влияющие именно на отношения между детьми и родителями.

К первым относятся конфликты, связанные с информацией, неполные или неточные факты, слухи, подозрения в сокрытии информации, конфликт ролей, интересов, стереотипов, неоправданных ожиданий, недопонимания, недоразумения, конфликтное поведение и конфликтные личности, факторы отношений, связанные с чувством удовлетворения от взаимодействия или его отсутствия, ситуации ущемления интересов, условия, вызывающие негативное эмоциональное состояние и многие другие.

К психологическим факторам, влияющим на возникновение конфликтов в детско-родительских отношениях относят следующие:

1. Стили семейного воспитания. Существует 3 основных стиля воспитания, к ним относятся:

- Авторитарный стиль характеризуется строгостью, требовательностью и безапелляционностью родителя в отношениях с детьми. Угрозы, понукания, принуждение — главные средства этого стиля. Родители подавляют ребенка и пользуются своей властью.

- Либеральный (попустительский) стиль характеризуется отсутствием внимания к ребенку со стороны родителя. При таком стиле воспитания дети предоставлены сами себе.

- Демократический стиль характеризуется гибкостью. Родители способствуют развитию ребенка, поощряют его интересы и развивают способности, прислушиваются к мнению детей, уважают их позицию. В результате дети лучше понимают родителей, растут разумно послушными, инициативными, с развитым чувством собственного достоинства.

2. Возрастные кризисы детей. Возрастной кризис является стадией перехода ребенка с одного этапа развития на другой. В такой момент ребенок становится более капризным, раздражительным, непослушным, чаще вступает в конфликты с окружающими, дети становятся упрямыми и

показывают свое отрицательное отношение к требованиям, которые до этого выполнялись.

3. Тип внутрисемейных отношений. Выделяют два типа внутрисемейных отношений: гармоничный и дисгармоничный.

Гармоничный тип характеризуется наличием подвижного равновесия в семье, члены таких семей способны в большей степени понимать и уважать друг друга, они умеют конструктивно разрешать возникшие противоречия, наблюдается формирование собственного «Мы».

Дисгармоничный тип характеризуется негативным отношением, выражающимся в конфликтном взаимодействии. В тех семьях, где превалирует именно дисгармоничный тип взаимоотношений, с большой интенсивностью нарастает уровень психологического напряжения, в следствии чего появляются невротические реакции членов таких семей, у детей наблюдаются чувство постоянного беспокойства.

4. Семейные кризисы. Под семейным кризисом понимается «состояние семейной системы, характеризующееся нарушением гомеостатических процессов, приводящих к фрустрации привычных способов функционирования семьи и невозможности справиться с новой ситуацией, используя старые модели поведения» [6, с.24].

Выделяют 4 последовательные стадии кризиса:

- 1) Первичный рост напряжения, стимулирующий первичные способы решения проблемы;
- 2) Дальнейший рост напряжения, в условиях, когда предыдущие способы оказались безрезультатны;
- 3) Еще большее увеличение напряжения, требующее мобилизацию внешних и внутренних источников;
- 4) Повышение тревоги, возникновение депрессии, чувства беспомощности и безнадежности, дезорганизация личности в случае, если все действия, предпринятые на предыдущих стадиях оказываются тщетными. Кризис может закончиться на любой стадии, если исчезнет опасность или обнаружится решение.

В семейном кризисе можно выделить две потенциальные линии дальнейшего развития:

- Деструктивная – ведет к нарушению семейных отношений и содержит опасность для их существования;
- Конструктивная – включает в себе потенциальную возможность перехода семьи на новый уровень формирования.

В семейной системе выделяют нормативные и ненормативные кризисы.

Нормативные кризисы – переходные моменты между стадиями жизненного цикла семьи. Они возникают при застревании, препятствиях или не адекватной адаптации при прохождении какого-либо этапа жизненного цикла семьи.

К критическим точкам в жизни семьи относят следующее:

- зачатие, беременность, рождение ребенка;
- начало освоения ребенком человеческой речи;

- налаживание ребенком отношений с внешней средой, когда он идет в детский сад или школу;
- ребенок вступает в подростковый возраст;
- ребенок становится взрослым и покидает дом;
- молодые люди женятся и в семью входят невестки или зятья;
- наступление климакса в жизни женщины;
- уменьшение сексуальной активности мужчин;
- родители становятся бабушками и дедушками;
- умирает один из супругов.

В основе нормативного кризиса фиксируемого на микросемейном уровне обычно лежит индивидуальный нормативный кризис взрослого или ребенка, ведущий к дестабилизации семейной системы.

Ненормативные кризисы возникают независимо от стадий жизненного цикла, связаны с некоторыми событиями, влияющими на стабильность семейной системы.

Семейный кризис характеризуется 4 особенностями:

- обострение ситуативных противоречий в семье;
- расстройство всей системы и всех происходящих в ней процессов;
- нарастание неустойчивости в семейной системе;
- генерализация кризиса, т.е. его влияние и распространение на весь диапазон семейных отношений и взаимодействий, он неизбежно будет затрагивать другие уровни, обуславливая нарушения в их функционировании.

5. Функциональность и дисфункциональность семьи.

Функциональная семья характеризуется тем, что все ее члены соблюдают выработанные правила, которые способствуют росту и изменениям в положительную сторону каждого из них по отдельности и всей семейной системы в целом. Таким семьям присуща изменчивость, при этом они способны развиваться, сохраняя стабильность и быть стабильными, при сохранении изменений.

Дисфункциональная семья чаще всего является закрытой семейной системой, не меняющейся с течением времени, ей присущи определенные жесткие правила, проблемы в такой семье не решаются и не выносятся за ее пределы, также в ней нарушено выполнение функций в одной или нескольких областях, что в свою очередь блокирует потребности в росте, изменениях и самоактуализации у членов такой семьи.

6. Еще одним фактором, влияющим на возникновение конфликтов в детско-родительских отношениях, является недостаточный уровень педагогической грамотности родителей, который характеризуется степенью владения родителем элементарных навыков взаимодействия с ребёнком, включающий в себя представление о возрастных особенностях физического, морально-нравственного и эмоционально-психического развития ребёнка.

Таким образом, в нашем исследовании мы выявили причины, способствующие возникновению конфликтов в детско-родительских отношениях.

Список литературы

1. Андреева, Т. В. Семейная психология: Учеб. пособие [Текст] / Т.В. Андреева – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
2. Гришина, Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. [Текст] / Н.В. Гришина – СПб.: Питер, 2008. – 544с.
3. Емельянов, С.М. Практикум по конфликтологии: Учебное пособие для вузов Изд. 2-е [Текст] / С.М. Емельянов – СПб.: Питер, 2001. – 400 с.
4. Курочкина И.А. Педагогическая конфликтология: учебное пособие [Текст] / И. А. Курочкина, О. Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2013. 229 с.
5. Лукин Ю.Ф. Конфликтология: управление конфликтами: Management of the conflicts: учебник для вузов [Текст] / Ю.Ф. Лукин. — М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2007. — 799 с.
6. Олифиревич, Н.И., Зинкевич-Куземкина, Т.А., Велента, Т.Ф. Психология семейных кризисов [Текст] / Н.И. Олифиревич, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента – СПб.: Речь, 2006. - 360 с.
7. Хохлов А. С. Конфликтология. История. Теория. Практика: учебное пособие [Текст] / А. С. Хохлов. – Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 312 с.

УДК. 37.013.42

*Суюндукова Л.Р., студент
Вечканова О.В., старший преподаватель
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ КАК ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Готовность ребенка к обучению в школе является одной из наиболее актуальных проблем в области педагогики и психологии. Многие ученые и исследователи изучают и обсуждают проблематику критериев готовности ребенка к школьному обучению, спорят о возрасте, с которого полагалось бы начинать учить детей. Готовность ребенка к обучению в школе является проблемой по причине того, что именно она определяет дальнейшую судьбу ученика и именно от нее зависит успешность последующего обучения. Педагоги и родители должны помогать ребенку в приспособлении к новым условиям жизнедеятельности.

Гордиец А.В. отмечает, что *готовность ребенка к обучению в школе* – совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематически организованному школьному обучению. В.С. Мухина утверждает, что *готовность к школьному обучению* – это желание и осознание необходимости учиться, возникающее в результате социального созревания ребенка, появления у него внутренних противоречий, задающих мотивацию к учебной деятельности [7, с. 173].

То есть, готовность ребенка к школьному обучению – это совокупность тех или иных качеств ребенка, это показатели уровня развитости способности и желания входить в новую социальную действительность.

Следует отметить, что на социальное созревание ребенка огромное влияние оказывают окружающие взрослые, их отношение к учению, которое служит

для них как важная содержательная деятельность. Также на созревание ребенка значительно влияет и отношение других детей.

Стремление ребенка занять новое социальное положение ведет к образованию его внутренней позиции. Данный аспект характеризуется как центральное личностное новообразование, которое определяет саму личность ребенка. Именно оно и опосредует поведение и деятельность ребенка, и всю систему его отношений, а именно, отношений к действительности, к самому себе, к окружающим людям.

Период подготовки ребенка к школе приходится на старший дошкольный возраст, который имеет границы от шести до семи лет. Данный возраст в онтогенезе человека считается переходным, критическим, переломным. В жизни ребенка происходит «кризис семи лет». В кризисе семи лет дошкольные переживания изменяются на школьные, возникает новое единство средовых и личностных моментов, которые делают возможным новый этап развития – школьный возраст.

По словам Л.С. Выготского, «... внешним отличительным признаком семилетнего ребенка является утрата детской непосредственности, появление не совсем понятных странностей, у него несколько вычурное, искусственное, манерное поведение» [3, с. 198]. Иначе говоря, поведение и деятельность ребенка опосредуется той действительностью, которая его окружает. Ребенок переходит из ступени дошкольного возраста к школьному периоду.

В качестве психологического новообразования, выражающего сущность кризиса семи лет, Л.С. Выготский выделял «обобщение переживания» или «интеллектуализацию аффекта». У детей, прошедших кризис семи лет, обобщение переживания выражается в потере непосредственности поведения. У ребенка появляются «...не только отдельные аффективные реакции на отдельные явления, а обобщенные неопредмеченные аффективные тенденции» [5, с. 13]. Это происходит по причине того, что ребенок оказывается в новых для него условиях, то есть в школе, и его поведение начинает подобным образом приспособливаться, проявляя непонятные переживания.

Переломным данный возраст считается потому, что у ребенка появляется новообразование. Данное новообразование проявляется как комплексная готовность ребенка к школьному обучению, а именно, когнитивная, физическая, коммуникативная, эмоционально-волевая и личностная готовность. Данные аспекты должны функционировать как единое целое, только тогда готовность ребенка к обучению в школе можно считать успешной.

Рассмотрим интеллектуальную готовность, которая предполагает наличие у ребенка «багажа знаний», кругозора, конкретных знаний. Интеллектуальная готовность ребенка к школе предполагает овладение им планомерным и расчлененным восприятием, элементами теоретического и логического мышления, а также основными операциями, смысловым запоминанием. Необходимо отметить, что интеллектуальная готовность способствует формированию у ребенка определенных умений в области учебной

деятельности, а именно умения выделить учебную задачу и далее превратить ее в самостоятельную цель деятельности.

Как утверждал Л.С. Выготский, ребенок должен: научиться различать разные стороны действительности, уметь видеть в предметах отдельные его стороны, которые составляют содержание отдельного предмета науки; для усвоения основ научного мышления, ребенку необходимо понять, что его собственная точка зрения на вещи не может быть абсолютной и единственной (критичность мышления) [9, с. 300].

Следующей составляющей готовности ребенка к школьному обучению является личностная и социально-психологическая готовность. Она включает в себя: формирование у ребенка готовности к принятию новой «социальной позиции», то есть позиции школьника, и формирование нового отношения окружающих к ребенку, к его новому статусу. Теперь у взрослых новые требования к ребенку: от него ждут большей серьезности, усидчивости, внимательности, восприимчивости. Необходимо отметить, что у старшего дошкольника впервые появляется представление о себе, как о полноправном члене общества.

Личностная готовность проявляется также в отношении ребенка к школе, а именно к учебной деятельности, к самому себе.

Немаловажной особенностью является и эмоционально-волевая готовность, которая, понимается, как умение контролировать свои эмоции и длительное время выполнять не очень понравившееся задание. Рассматривая проблему эмоционально-волевой готовности к школе, Д.Б. Эльконин выделил следующие параметры: умение ребенка сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия; умение ориентироваться на заданную систему требований; умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме; умение самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

Коммуникативная зрелость проявляется в том, что ребенок должен обладать потребностью в общении, принимать те или иные ценности и нормы группы, в которую он входит.

Стоит отметить, что коммуникативное взаимодействие должно осуществляться в двух направлениях: общение со сверстниками и общение со взрослыми.

Также особенным компонентом при готовности к школьному обучению, является физическая готовность. От физической подготовки зависят вышеперечисленные аспекты.

Физическая готовность определяется показателями веса, роста, мышечного тонуса и др., которые должны соответствовать нормам физического развития детей 6-7-летнего возраста. Также должны учитываться состояние зрения, слуха, моторики (особенно мелких движений кистей рук и пальцев), состояние нервной системы ребенка, общее состояние его здоровья [11, с. 94].

Развитие перечисленных компонентов должно осуществляться и развиваться как единое целое. Именно такое развитие создает основу для формирования качеств, необходимых первокласснику, при поступлении в образовательное учреждение, а также предпосылки, способствующие успешному обучению.

Готовность ребенка к школьному обучению выступает проблемой потому, что, по данным психологов, педагогов, физиологов, есть дети, которым трудно приспособиться к школьной среде. Трудности возникают по причине того, что процессу адаптации препятствуют индивидуальные психофизиологические особенности детей. Обычно таким детям тяжело привыкать к новому учебному режиму, к новой учебной программе, принятию на себя роли ученика, а также незнакомому кругу общения.

В психолого-педагогической науке выделяют уровни адаптации ребенка к школе, среди которых Овчарова Р. В. выделяет:

- 1) высокий уровень адаптации;
- 2) средний уровень адаптации;
- 3) низкий уровень адаптации [11, с. 104].

Первый аспект характеризуется тем, что ребенок положительно воспринимает школьную обстановку, слушает взрослых и выполняет их требования, достаточно легко усваивает учебный материал. Дети с высоким уровнем адаптации, как правило, проявляют интерес к учебной и самостоятельной деятельности, отношения в классе имеют благоприятную атмосферу.

Дети, имеющие средний уровень адаптации, так же имеют позитивный настрой по отношению к школьному обучению, посещение школы не вызывает негативных мыслей. Ребенок понимает учебный материал, способен самостоятельно выполнять те или иные задачи, однако только если осуществляется внешний контроль со стороны взрослых. У детей имеются друзья и близкий круг общения.

Дети, относящиеся к третьей группе, посещение школы презируют, относятся к обучению негативно и равнодушно. Как правило, у такой категории детей частое подавленное настроение, постоянные жалобы, наблюдается недисциплинированность. Ребенок учебный материал осваивает с трудом, нехотя. Взаимоотношения с одноклассниками носят пассивный характер, нет близкого круга друзей.

Родители и педагоги не должны допускать того, чтобы ребенок имел отношения к третьей категории. Функция взрослых состоит в том, чтобы помогать ребенку, направлять его в правильное русло, «вести его», однако учитывая тот факт, что на первом месте стоят потребности и умения ребенка. Для определения готовности ребенка к обучению в школе существует ряд диагностических методик, среди которых можно выделить:

1. Ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йирасека [6, с. 124]. Сущность задания состоит в том, что ребенку нужно срисовать по памяти мужскую фигуру, письменные буквы и группы точек. Иначе говоря, дети должны осуществить работу по образцу.

2. Существует методика А.Р. Лурии. Данная методика позволяет определить уровень развития опосредованной памяти ребенка. С помощью этой методики можно выявить общий уровень умственного развития, степень владения обобщающими понятиями, умение планировать свои действия. Методика осуществляется следующим образом: ребенку дается задание запомнить слова с помощью рисунков; к каждому слову или словосочетанию он сам делает лаконичный рисунок, который потом поможет ему это слово воспроизвести. То есть рисунок должен стать средством, помогающим запоминать слова.

Для запоминания детям дается 10-12 слов и словосочетаний, таких как, например, грузовик, умная кошка, темный лес, день, веселая игра, мороз, капризный ребенок, хорошая погода, сильный человек, наказание, интересная сказка. Через 1-1,5 часа после прослушивания ряда слов и создания соответствующих изображений ребенок получает свои рисунки и вспоминает, для какого слова он делал каждый из них.

3. Также в теории психологии и педагогики используется диагностическая программа, которая направлена на выявление психологической готовности ребенка к обучению в школе – методики Н. И. Гуткиной. [6, с. 123].

Методика по определению доминирования познавательного или игрового мотива, «Домик», «Да и нет», «Сапожки», «Последовательность событий», «Звуковые прятки». Методики направлены на диагностику детей 6-7-летнего возраста. Эти программы состоят из игр и игровых заданий с правилами, позволяющими определить уровень развития аффективно-потребностной, произвольной, интеллектуальной и речевой сфер.

4. При диагностировании уровня готовности первоклассников используют также такие методики, как «Рисование бус», «Продолжи узор», «Раскрашивание фигур», «Заселение дома», «Разметка», «Диктант», «Чтение схем слов», «Упорядочивание», «Математический диктант». Данные методики были предложены Н. Нечаевой и С.Яковлевой. Каждый комплекс методик специфичен и разнообразен, каждая методика по-своему выявляет уровень готовности ребенка к обучению в школе.

Однако, не следует ограничиваться только этими методиками, в теории педагогики и психологии существует множество диагностических процедур, способствующих выявлению уровня подготовки ребенка к учебной деятельности.

Таким образом, готовность детей к обучению в школе – это сложная многогранная проблема, которая затрагивает личностное образование не только ученика, но и его родителей, а также учителей. Она охватывает период не только от шести до семи лет, она включает в себя весь период дошкольного детства, в котором закладываются основы для дальнейшего обучения ребенка в образовательной среде. В поведении и сознании ребенка должны взаимодействовать пять зависящих друг от друга компонентов: физической, коммуникативной, эмоционально-волевой, личностной и интеллектуальной готовности детей.

Список литературы

1. Абдуллаева Н.А., Цахаева А.А., Аминова Д.К. Готовность к духовно-нравственному поведению младшего школьника как компонент структуры воспитания в дагестанской семье [Текст] / Н.А.Абдуллаева, А.А.Цахаева, Д.К.Аминова // Успехи современной науки. - 2016. - Т. 2. - № 6. - С. 23-27.
2. Алиева С.А., Абдуллаева Н.А., Цахаева А.А. Методический арсенал духовно-нравственного воспитания младшего школьника в современных условиях [Текст] / Н.А.Абдуллаева, А.А.Цахаева, Д.К.Аминова // Успехи современной науки. - 2016. - Т. 2. - № 6. - С. 78 – 81.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.
4. Гордиец А.В. Готовность ребенка к школе [Текст] / А. В. Гордиец. — Ростов н/Д: «Феникс» 2006. — 123 с.
5. Конева О.Б. Психологическая готовность детей к школе: Учебное пособие [Текст] / О. Б. Конева. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 32 с.
6. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека [Текст] / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. –М.: Сфера, 2001. – 464 с.
7. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип [Текст] / В. С. Мухина. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с.
8. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник [Текст] / Л. Ф. Обухова. – М., Российское педагогическое агентство. 1996, - 374 с.
9. Овчарова Р.В. Практическая психология в школе [Текст] / Овчарова Р. В. – М.: ТЦ «Сфера», 1998. – 240 с.
10. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога [Текст] / Овчарова Р. В. – М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. – 352 с.

УДК 37.06

Таибулатова Г.Ш., магистрант

Гайсина Г.И., д.п.н., профессор

РФ, г.Уфа, ФГПОУ ВО «БГПУ им. М.Акумуллы»

ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Тема суицидального поведения у несовершеннолетних с каждым годом всё чаще и чаще вызывает серьёзную общественную обеспокоенность. Как отмечается в исследовании [5, с.4], генеральный директор Всемирной организации здравоохранения Тедрос Адханом Гебрейесус утверждает, что каждые 40 секунд во всем мире в результате самоубийства умирает один человек. Если рассматривать статистику среди молодежи, то необходимо взять во внимание следующие данные: второй причиной смерти молодых людей в возрасте от 15 до 29 лет (после гибели в дорожно-транспортном происшествии) является суицид. Таким образом, среди группы подростков в возрасте от 15 до 19 лет самоубийство – вторая причина смертности среди девушек (после осложнений во время беременности или родов) и третья причина смертности среди юношей (после ДТП или насилия межличностного характера).

Проблема факторности и причин возникновения в поведении у несовершеннолетних наличие скрытой суицидальной установки действительно представляет собой большую важность даже в современном

мире, несмотря на развитие технологий и развитие уровня жизни общества в целом. Благодаря проявлению научной и исследовательской ясности, четкому определению причин суицидального поведения среди несовершеннолетних, предотвращать гибель подростков стало бы намного проще, эффективней и легче, искореняя данное следствие ещё на стадии зарождения суицидальных факторов и взаимосвязанное с ними зарождение мыслей о самоубийстве. Этим обусловлена актуальность данного исследования, ведь ни один ребенок или подросток не застрахован от риска к совершению суицида, на что указывает вышеприведённая статистика – некоторые дети могут быть более уязвимы в зависимости от внешних обстоятельств или внутренних переживаний.

Д.С. Косицина и Н.А. Кора плотно и всеобъемлюще проанализировали некоторые факторы влияния на суицидальное поведение молодежи в своей статье [6, с.4]. Авторами было отмечено, что в данном контексте для подростков одной из ряда основных причин является самая традиционная – семейные характеристики. Сюда можно отнести такие факторы, как: насилие в семье психологического характера или сексуального, игнорирование и пренебрежение нуждами подростка, отсутствие прямого диалога с родителями. Приведённые факторы довольно часто представляют собой ситуации, при которых у детей или подростков динамично формируется и развивается внутренняя суицидальная активность.

Дети перенимают модель поведения своих родителей. Иногда это касается каких-либо простых и бытовых вещей, например, семейные вечерние чтения по выходным дням. Но иногда модель поведения родителей не является правильной, психически-уравновешенной, здоровой и направленной исключительно на эмоциональное и культурное развитие, она также может быть негативной и разрушающей, что тоже проецируется на детей подросткового возраста. Так, самоубийство одного из членов семьи увеличивает риск суицида среди других, более младших её членов. Непрерывающиеся семейные конфликты, жестокое обращение, отсутствие нормальной семейной связи и проблемы с психическим здоровьем родителей могут в значительной степени повысить риск самоубийства несовершеннолетнего. Изменения, связанные с потерей (смерть близкого человека или бездомность в семье как следствие чрезвычайного происшествия) могут подвергнуть ребенка большому риску развития суицидальных мыслей.

Наравне с перечисленными проблемами внутри семьи, касающихся одного или обоих родителей, суицидальное поведение у детей и подростков может наблюдаться и в семье опекунов, приемной семье.

Проведенные исследования Д.П. Григорьевой и В.Н. Егоровой показали [3, с.4], что, как считают респонденты первой группы (подростки высокого риска суицидального поведения, выявленных в ходе опросника по методике Г. Айзенка), именно сильная душевная травма из-за тех или иных проблем в семье или обстоятельств наталкивает на мысли подростка о самоубийстве. Респонденты же, находящиеся во второй группе с высоким антириском к

суицидальному поведению, при этом утверждают, что иногда единственным выходом остаётся лишь отчаянный шаг – совершение самоубийства. Такая категоричная склонность подростков к аутоагрессивному поведению тесно связана с предпосылками к формированию суицидального поведения.

Если 60% составили причины самоубийства несовершеннолетних, зарождающиеся в семье, то 2-ым важным фактором (10%) является проблема со взаимоотношениями с лицами противоположного пола [10, с.4]. Чрезвычайно редки зафиксированные случаи суицида до наступления половой зрелости, однако именно в подростковом возрасте, когда молодые люди начинают физиологически развиваться и вступать в отношения и контакт с противоположным полом более осознанно – случаи учащаются. Добровольный вывод, приводящий детей подросткового возраста к суицидальному поведению, приходит тогда, когда они воспринимают прекращение собственной жизни как результат невозможности больше справиться с очень сильной эмоциональной болью, задетыми чувствами, обидой или чрезвычайно стрессовой личной ситуацией. Спровоцировать данный исход может болезненное расставание, односторонняя, невзаимная любовь.

Подростки, подверженные суицидальному поведению даже не рассматривают такой вариант развития личностных событий, что безответная любовь безусловно может стать частью человеческой жизни, но сопровождающая ее боль не должна длиться вечно. Подверженный аутоагрессивному поведению подросток также не рассматривает обрушившуюся на него ситуацию с позиции того, что на самом деле он не одинок и волен двигаться вперед, чтобы найти любовь с тем, с кем чувства у него будут взаимными.

Наличие суицидального поведения как следствие взаимоотношенческих проблем часто базируются не на прямом контакте с людьми при живом общении, а в мире виртуальной реальности социальных сетей. К сожалению, несмотря на безусловные плюсы перехода общества на использование новейших технологий и медиа-инструментов, социальные сети имеют также пагубное влияние. В большей степени на молодое поколение, конкретно – на сознание и поведение детей подросткового возраста. «Острейшей социально значимой проблемой является связь подростковых суицидов с посещением страниц суицидальной тематики в социальных сетях» - утверждают в своём исследовании А.П. Суходолов и А.М. Бычкова [10, с. 4]. В период с 2015 года по 2017 год, несмотря на то, что данная проблема уже достаточно давно и остро стояла во всём мире, в России подростки стали активно вступать в определённые группы социальной сети «ВКонтакте», которые имели в себе чёткую суицидальную направленность. Одна из таких групп называлась «Синий кит» (альтернативные названия: «Разбуди меня в 4:20», «Тихий дом», «Млечный путь» и др.) и активно принимала к себе всех желающих участников-подростков. Играя на эмоциях и чувствах детей, чья психика была затронута какими-либо жизненными трудностями, с которыми сами они были справиться не в силах, на их изнеможенности (в правилах

«кураторами», подталкивающих детей к суициду, указывалось строгое требование: не спать на протяжении всей «игры» в 50 заданий), анонимы доводили детей до сведения счетов с собственной жизнью. Подобных случаев было зафиксировано огромное множество [1, с.4]. Таким образом, неокрепшая, раненная подростковая психика, окруженная внутренними переживаниями и всё чаще появляющимися в их жизни «взрослыми» проблемами, попадала прямо в руки злоумышленников.

Также из ряда причин и факторов аутоагрессивного поведения подростков, доводящих до трагической крайности можно выделить ряд психических заболеваний, которые влияют на общее эмоциональное состояние ребёнка не только косвенно. Суицидальность может быть связана со такими заболеваниями, как: депрессия, биполярное расстройство, расстройство личности, токсикомания, неврологические заболевания [7, с.4] и (в более тяжелых случаях) – шизофрения [8, с.4]. Тем не менее, несмотря на важную взаимосвязь здоровья и психики, заболевание само по себе не может заставить детей подросткового возраста стать самоубийцами. Так как к летальному исходу как следствия самоубийства приводит сочетание психических заболеваний и ранее указанных в статье факторов: сильного стресса, психологической боли, семейных проблем и др. Однако подростки с серьезными психическими заболеваниями действительно подвергаются гораздо более высокому риску самоубийства, чем те, у кого этих состояний не наблюдается. Исследования показывают, что до 90% тех, кто совершил самоубийство, могли иметь диагностируемое психическое заболевание [10, с.4]. Наличие подобной исследовательской статистики указывает на острую необходимость в усилении профилактических мер и крайне внимательное наблюдение, и изучение поведения подростка, его особенностей психического и эмоционального здоровья.

Самоубийство среди несовершеннолетних – одна из самых сложных проблем со многими причинами и факторами риска, которые взаимодействуют между собой. Для успешного лечения и профилактики необходимо не только внимание со стороны специалистов по работе с детьми или специалистами близких сер и институтов, а также врачами-психосоматиками, неврологами и психологами, но и изменение отношения всего общества к эмоциональному выражению подростков, их взаимодействия с внешним миром и суицидальному поведению.

10 сентября - Всемирный день предотвращения самоубийств, целью которого является повышение осведомленности во всем мире о том, что суицид можно и нужно предотвращать, в том числе и суицидальные мысли, поведение. Правильная организация мероприятия в этот день, способная осведомить как можно больше детей подросткового возраста о том, что самоубийство – это не есть нормальная реакция на происходящие жизненные события или как один из их вариантов, что суицид не является рациональным способом решения проблемы и никогда не затрагивает только жертву, может значительно сократить случаи аутоагрессивного поведения детей-подростков.

Во многих странах также существуют линии спасения от самоубийств, значительная часть из которых имеет подростковую направленность в своей работе. В России, например, существует Благотворительный фонд «Твоя территория», оказывающий абсолютно бесплатную, анонимную и полностью конфиденциальную психологическую помощь молодежи в режиме онлайн. Мысли о самоубийстве несовершеннолетних следует воспринимать очень серьезно и никогда не следует предполагать, что подросток тем самым только ищет внимания. Необходимо всегда прислушиваться к этим мыслям ребёнка, как к потенциальным предупреждающим признакам самоубийства, ведь проблема их суицидального поведения должна быть выявлена ещё на ранней стадии из возможных причин и сопутствующих их факторов для предотвращения детского (в последствии – юношеского и взрослого) самоубийства.

Список литературы

1. Бычкова, А. М. Доведение до самоубийства посредством использования интернет-технологий: социально-психологические, криминологические и уголовно-правовые аспекты [Текст] / А. М. Бычкова, Э. Л. Раднаева // Всероссийский криминологический журнал. – 2018. – Т. 12. – № 1. – С. 101-115.
2. Гонохова, Т. А. Профилактика суицидального поведения подростков как один из аспектов формирования здорового пути [Текст] / Т. А. Гонохова, Е. В. Благовская // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62. – С. 282-285.
3. Григорьева, Д. П. Представления подростков о факторах суицидального поведения [Текст] / Д. П. Григорьева, В. Н. Егорова // Казанская наука. – 2016. – № 12. – С. 151-154.
4. Делейчук, Л. Э. Суицидальное поведение подростков как социальная проблема [Текст] / Л. Э. Делейчук // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 2. – С. 312-314.
5. Каждые 40 секунд в мире происходит самоубийство [Текст] // Всемирная организация здравоохранения. – Режим доступа: <https://www.who.int/ru/news-room/detail/09-09-2019-suicide-one-person-dies-every-40-seconds>(Дата обращения: 05.10.2019).
6. Косицына, Д. С. Факторы риска проявления суицидального поведения и намерений у подростков [Текст] / Д. С. Косицына, Н. А. Кора // Политика и право: сборник статей. – Благовещенск, 2018. – С. 51-58.
7. Кутлубаев, М. А. Суицидальное поведение при неврологических заболеваниях: частота, предрасполагающие факторы, подходы к профилактике [Текст] / М.А.Кутлубаев // Неврологический журнал. – 2016. – № 21. – С. 124-130.
8. Любов, Е. Б. Суицидальное поведение в начале психических расстройств: отчаяние и надежда [Текст] / Е. Б. Любов, Е. С. Носова // Суицидология. – 2017. – Т. 8. – № 2. – С. 28-32.
9. Никитовская, Г. В. Суицид как социально-педагогическая проблема [Текст] / Г.В. Никитовская, А.В. Шабалина // Профилактика саморазрушающего поведения детей и подростков: история, теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 108-112.
10. Примышева, Е. Н. Макарова И.Е. Причины суицидов у подростков (обзор литературы) [Текст] / Е. Н. Примышева, Л. А. Макарова // Таврический журнал психиатрии. – Симферополь, 2017. – С. 11-14.

УДК 37.013.42

*Уразбахтина Е.С., студент
Вечканова О.В., старший преподаватель*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Дошкольный период является главным в жизни человека. Идет развитие восприятия, наглядного мышления, логического мышления. Благодаря становлению смысловой памяти и произвольного внимания происходит рост познавательных возможностей. Речь является главным инструментом в познании окружающего мира ребенком и в общении.

У дошкольников появляется возможность выполнения действий по словесной инструкции, усвоения знаний на основе объяснений, но только при опоре на четкие наглядные представления [5, с.143].

Рассматривая в статье различные диагностические методики для дошкольников, мы формулируем понятие о нормах развития детей данного возраста.

Тема дошкольников является очень важной в настоящее время, так как многие дети, в силу каких-либо отклонений в состоянии здоровья (как физического, так и психического), могут отставать в развитии от сверстников, а родители этих детей могут даже и не подозревать об этом либо не обращать внимания. Поэтому рассмотрим диагностические методики, предназначенные для детей дошкольного возраста.

Методы диагностики развития дошкольников отличаются от методов диагностики, предназначенных для взрослых. Рекомендуется проводить диагностику развития дошкольников с применением игровых методик, так как игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте.

Важно запомнить, что при проведении диагностики развития ребёнка-дошкольника нужно учесть особенности возрастного развития. Только при наличии у дошкольника интереса к заданиям можно получить точные диагностические данные. На эту особенность дошкольников указывал, например, А.В. Запорожец, который писал: «...даже когда ребёнок принимает познавательную задачу и пытается ее решить, те практические или игровые моменты, которые побуждают его действовать определенным образом, трансформируют задачу и придают своеобразный характер направленности мышления ребёнка. Этот момент необходимо учитывать, чтобы правильно оценить возможности детского интеллекта». И далее: «...различия в решении сходных интеллектуальных задач младших и старших дошкольников определяются не только уровнем развития интеллектуальных операций, но и своеобразием мотивации. Если младшие дети побуждаются к решению практической задачи желанием достать картинку, игрушку и т. д., то у старших решающее значение приобретают мотивы соревнования, желая показать сообразительность экспериментатору и т. д.» [3, с. 158-159].

Рассмотрим диагностические методики социального развития дошкольников с точки зрения социальной-психологических исследований.

Методика «Рисунок семьи». Цель методики: выявление особенностей внутрисемейных отношений, а также — эмоционального состояния ребёнка. Если в семье ребенка неблагоприятная обстановка, то он почти всегда

отказывается от выполнения задания или при выполнении задания меняет в рисунке состав семьи.

Отношение детей к семье и отдельным ее членам выражается в характере расположения членов семьи в рисунке, в их сплоченности, в том, рисует ли ребенок себя вместе с другими членами семьи или отдельно [1, с.298]. Всё это может говорить о том, что ребёнок растёт в неблагополучной семье, т.е. родители вообще не уделяют внимание его воспитанию и/или ведут аморальный образ жизни. По рисунку можно определить и самооценку ребёнка, так как в дошкольном возрасте начинают формироваться предпосылки к её появлению, а полностью сформирована способность к самооценке — в подростковом возрасте. Если ребёнок рисует себя очень маленьким, то можно считать, что у него заниженная самооценка; если он рисует себя таким, какой он есть (нормального роста), то самооценка — адекватная; если он рисует себя очень высоким (выше старших членов семьи), то это говорит о завышенной самооценке, а также о имеющемся чувстве эгоизма у ребёнка.

Выявлено, что с чувством неудовлетворённости, отверженности связано появление в рисунке изображения туч (дождя) и солнца, расположение членов семьи на линии основания. Эти характеристики, наверное, имеют символическое значение и отражают соответственно чувство подавленности, потребность в любви, потребность в безопасности [1, с.298].

Анализируя методику можно сделать вывод о том, в какой семье растёт ребёнок (в благополучной или в неблагополучной), отношение к нему его родителей, их участие в жизни ребенка, а также самооценку ребенка, его психологическое состояние.

Рассмотрим следующую методику, которая называется «Выбери нужное лицо». Здесь нужно исследовать и оценить тревожность ребёнка в различных жизненных ситуациях. Тревожность, испытываемая ребенком в определенной ситуации, будет также проявляться и в другой.

Рисунки выполнены отдельно для мальчиков (на рисунке изображен мальчик) и для девочек (на рисунке изображена девочка).

Лицо ребёнка не прорисовано полностью, дан лишь общий контур головы. Каждый рисунок представляет собой некоторую типичную для жизни ребёнка-дошкольника ситуацию [4, с.132].

Проанализируем данную методику с социально-педагогической точки зрения. Для этого возьмём один из рисунков, представленных в данной методике, например, «Ребёнок с родителями. Ребёнок стоит между матерью и отцом». Под рисунком представлены два изображения головы ребёнка, на одном из которых — улыбающееся лицо ребёнка, а на другом — печальное. Если для этого рисунка ребёнок выбрал печальное лицо, то можно предположить неблагоприятную обстановку в его семье, угрозу со стороны родителей, нежелание находиться в семье. Если ребёнок выбрал улыбающееся лицо, то это говорит о благоприятной обстановке в семье, хорошем отношении к ребёнку со стороны родителей, любви к нему.

С психологической точки зрения данный рисунок можно проанализировать так: если ребёнок выбрал печальное лицо, то, вероятно, ребёнку не хватает внимания со стороны родителей. Это может быть связано с тем, что в семье есть второй ребёнок. Улыбающееся лицо, наоборот, говорит о том, что ребёнку достаточно внимания со стороны родителей.

Таким образом, используя эту методику, можно выявить эмоциональное состояние ребёнка в различных жизненных ситуациях.

В заключение мы рассмотрим тест Керна-Йирасека. Основная цель данной методики — установить степень умственной зрелости ребёнка для определения возможности поступления в школу. Тест состоит из трёх заданий: рисование мужской фигуры, копирование письменных букв, срисовывание группы точек. Все задания носят графический характер, что является очень важным, так как при поступлении в школу у ребёнка должна быть развита тонкая моторика.

Я. Йирасек установил связь между успешностью выполнения теста и успешным обучением в школе. Около 30% детей, получивших неудовлетворительные результаты, при дальнейшем школьном обучении показывали отличные и хорошие результаты.

Автор теста отмечает ограниченность методики в связи с неиспользованием вербальных субтестов, позволяющих сделать заключение о развитии логического мышления [2, с. 409 - 410].

Тест может применяться как индивидуально, так и в группе. Выполнение каждого задания оценивается по пятибалльной системе, затем вычисляется суммарный итог по всем заданиям.

Рассмотрим методику с социально-педагогической точки зрения. Если ребёнок получил за тест 12-15 баллов, то это может говорить об умственной отсталости. Причинами таких отклонений может быть неблагополучие в семье ребёнка, так как в подобных семьях родители не уделяют внимания развитию, а также воспитанию ребёнка.

С психологической точки зрения тест Керна-Йирасека определяет школьную зрелость ребёнка, то есть готовность к обучению в школе. Благодаря проведению этого теста в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) и развивающих центрах можно определить детей, готовых к обучению в школе, но эффект будет лучше, если данную методику проводить с другими тестами, выявляющими психологическую готовность к школьному обучению.

Методика помогает выявить готовность ребёнка к школьному обучению в совокупности с другими методиками. Также по результатам тестирования можно предположить причину неготовности ребёнка к школе.

Данные методики позволяют выявить отклонения в социальном развитии дошкольника.

Список литературы

1. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика [Текст] / В.С. Аванесов, А.А. Бодалев, В.В. Столин. — СПб.: Изд-во Речь, 2000. — 440 с.

2. Болотова, А.К. Психология развития и возрастная психология [Текст]: учеб. для вузов / А.К. Болотова, О.Н. Молчанова. — СПб.: Питер, 2018. — 512 с.
3. Введение в психодиагностику [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. зав. / Под ред. Е.М. Борисовой, К.М. Гуревича — М.: Издательский центр Академия, 2000. — 192 с.
4. Немов, Р.С. Психология [Текст]: учеб. для студ. высш. пед. учеб. зав./ Р.С. Немов. — М.: Владос, 2003. — 640 с.
5. Психолого-педагогическая диагностика [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав. / Под ред. С.Д. Забрамной, И.Ю. Левченко. — М.: Издательский центр Академия, 2008. — 320 с.

УДК 316.61

Усманова Ю.Р., студент

Арасланова А.Т., к.п.н., доцент

РФ, г.Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмуллы»

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В любом государстве востребован активный человек, способный сознательно участвовать в жизни общества и решать вопросы, способствующие решению социально-значимых проблем.

Социальная активность человека проявляется уже со школьных лет, поэтому данный вопрос является одним из приоритетных задач образовательных организаций. Для развития социальной активности обучающихся применяются разные технологии. Одним из таких является проектная технология, которая уже на практике показала результат.

Многие образовательные организации умело применяют данную технологию в работе с обучающимися. Это развивает их коммуникативные способности, мышление, логику, усердие и мотивирует на дальнейшую деятельность, позволяет находить проблемы общества и искать пути их решения, т.е., способствует развитию человека, с устойчивыми ценностями, накопленным опытом, различными идеями и методами решения определённых социальных проблем. Поэтому возрастает роль социальных проектов в развитии социальной активности обучающихся.

Социальный проект – это продуманное и описанное решение (улучшение) социально значимой проблемы целевой группы указанными методами (действиями) за четко ограниченное время на конкретной территории [1].

Под социальным проектированием понимается, во-первых, социально-значимая деятельность, результатом которого является создание какого-либо «продукта», во-вторых, продуманная обучающимся деятельность, где ему приходится взаимодействовать с внешним миром, что формирует в нём социальные навыки.

Об огромном значении социальных проектов было известно ещё многим советским и русским педагогам. А.С. Макаренко работал над социальными проектами по работе с беспризорниками и малолетними преступниками. В 1905 году под руководством русского педагога С.Т. Шацкого была

организована попытка внедрения проектного метода в преподавательской деятельности.

Среди современных исследователей, изучавших социальное проектирование, является Луков В.А. Он определяет социальное проектирование как вид деятельности, которая имеет непосредственное отношение к развитию социальной сферы, организации эффективной социальной работы, преодолению разнообразных социальных проблем.

Социальный проект направлен не только на решение общественных вопросов, но и на развитие самого обучающегося: самостоятельности, ответственности, коммуникабельности, добросовестности, целеустремлённости, смелости и дисциплинированности. Социальный проект ориентирован на повышение значимости детей и подростков в жизни общества.

А.М. Новиков выделяет следующую структуру проекта:

1. Фаза проектирования:

1.1 Концептуальная: выявления противоречия, формулирование проблемы, определение проблематики, определение цели, выбор критериев;

1.2 Моделирование: построение модели, оптимизация модели, выбор модели (принятие решения);

1.3 Конструирование системы: декомпозиция, агрегирование, исследование условий, построение программы;

1.4 Технологической подготовки: учебно-программной документации, методических разработок, программного обеспечения, разработки должностных инструкций исполнителей.

2. Технологическая фаза проекта.

3. Рефлексивная фаза проекта: осмыслить, сравнить, оценить исходное и конечное состояния [2].

Указанная структура была использована нами при разработке социальных проектов.

На сегодняшний день существует множество различных проектов по разным направлениям: экологические, патриотические, туристские, социально-культурные и многие другие.

Социальные проекты, в свою очередь, могут быть научно-технические, образовательные, защитно-правовые, включающие в себя организацию мероприятий для людей, попавших в сложные жизненные ситуации, а также помощь и защита животных; воспитательные, способствующие всестороннему и гармоничному развитию личности человека; культурные, целью которых является сохранение существующих культурных традиций и разнообразных направлений искусства [3].

Мы можем определить значимый круг тем социальных проектов:

1. Социальный проект «Здоровый образ жизни», направлен на решение нескольких задач:

- формирование бережного отношения к своему здоровью;
- воспитание активной жизненной позиции, волевой целеустремлённости;

- формирование устойчивой мотивации к регулярным занятиям физической культурой и спортом.

2. Социальный проект «Экология», основной целью которого является популяризация экологического мировоззрения, очистка природы от мусора, поддержка и развитие системы непрерывного экологического просвещения, а также стремление сохранить окружающую среду для последующих поколений.

3. Социальный проект «Помощь пожилым людям» призван помочь пожилым людям иметь возможность участвовать быть социально активным и осознавать свою необходимость в жизни общества.

4. Социальный проект «Помощь бездомным животным» реализуется для того, чтобы обратить внимание общества к сложным условиям существования бездомных животных, для сотрудничества общества с благотворительными организациями, ветеринарными медицинскими учреждениями, с целью обеспечения необходимым медицинским обслуживанием.

5. Социальный проект «Помощь детям-сиротам» направлен на информирование общественности о проблемах детей-сирот, которые не имеют возможность жить в семье, без должной родительской любви, опеки, внимания и заботы.

Несмотря на их разнообразие, они имеют одну общую цель – сделать лучше окружающий мир. Поэтому, для успешного развития социальной активности обучающихся, является привлечение их к проектной деятельности.

Город Нефтекамск Республики Башкортостан также ставит приоритетной задачей привлечение молодого поколения к социальным проектам в качестве, и участников, и организаторов, и авторов проектов. В основном проектная деятельность осуществляется в культурно-образовательной среде, так как именно они являются «воспитателями» детей и подростков в данном направлении.

Дворце творчества города Нефтекамска реализуется городской проект «Путь в профессию» по направлению «Трудовое профессионально-ориентированное обучение». В рамках этого проекта обучающиеся успешно осваивают основы декоративно-прикладного искусства, создания костюмов, журналистики и видеографики, обучаются организаторским навыкам. Целью проекта является создание системы комплексного предпрофильного обучения для максимального развития широкого спектра познавательных и профессиональных интересов, ключевых компетенций, обеспечивающих успешность в будущей профессиональной деятельности обучающихся.

В рамках проекта «Мы – будущее России», во Дворце творчества детей и молодёжи, организовывается разнообразная социально-значимая деятельность: всероссийская экологическая акция «Сделаем!»; городская социальная акция по правилам дорожного движения «Дети! Дорога! Жизнь!»; городские форумы активистов, лидеров ученического самоуправления «Наш выбор!», «ВыДвижение-5», «Регион 02», «Территория безопасного детства». По инициативе старшеклассников организован

городской конкурс хорового песенного творчества «Поющее детство»; городская интеллектуальная игра «Мозговой штурм» по теме «Закон и порядок»; городская акция «Соблюдаем ПДД, предупреждаем ДТП», городская широкомасштабная акция совместно с ГДОО «Радуга» «Я помню! Я горжусь!» (Полотно памяти).

В Нефтекамском филиале Башкирского государственного университета также активно реализуются социальные проекты. Студенты волонтерского отряда «Доброе сердце» в рамках проекта «Музыка наших сердец» посещают реабилитационный центр г. Нефтекамска, чтобы устроить ребятам небольшой праздник, создать дружескую обстановку и радостную атмосферу.

Деятельность проекта «Республика дружных национальностей» предполагает проведение классных часов с использованием интерактивных кукол, тематических игровых мастер-классов, творческих конкурсов в начальной школе, в учреждениях образования города для пробуждения интереса к изучению этнокультурного многообразия народов Республики Башкортостан.

Каждый год компания «Уфанет» радуется первоклассников, их родителей и всех, кто связан со школой, своим социальным проектом «Дети – наше будущее».

С помощью сотрудников компании «Уфанет» и компаний-организаторов, родителей, старшеклассников и фотографов-добровольцев организуются фотосъемки первоклассников. По словам организаторов, праздник, организованный компанией «Уфанет» помогает малышам сделать первый шаг в выборе своей будущей профессии.

Развитие социальной активности обучающихся через проектную деятельность набирает актуальность. Многие дети, уже с начальных классов начинают задумываться над проблемами, волнующими общество. Поэтому роль активных детей и подростков, в реализации социальных проектов, остаётся несравненной. Участие в них развивает у ребёнка мышление и логику, даёт возможность самостоятельно находить проблему и задуматься над её решением, что способствует развитию желания быть активным, искать, выявлять и уметь решать социальные проблемы.

Список литература:

1. Иванова Н.Ю., Кривенков В.И.: Методическое пособие. Социальный проект: проблема-идея-результат [Текст] / Иванова Н.Ю., Кривенков В.И. – Новосибирск, 2016. – 28 с.
2. Новиков А.М. Методология образования. [Текст] / Новиков А.М. – М.: «Эгвес», 2002. – 488 с.
3. https://multisport48.ru/meropriyatiya/socialnye_proekty/
4. Луков В. А. Социальное проектирование: Учеб. Пособие [Текст] / Луков В. А. 4-е изд., испр. – М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии: Флинта, 2003 – 240 с.

УДК 374.33

*Фархутдинова Г.В., магистрант
Дорофеев А.В., д.п.н., профессор*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В РЕПЕТИТОРСКИХ ПРАКТИКАХ

Особенности проектирования индивидуальных образовательных траекторий обучающегося в современной педагогике базируются на ряде принципов, и, прежде всего, – на принципе модульности. Этот принцип обычно используют в проектировании индивидуальных образовательных траекторий учащихся средней школы. Программа разбивается на несколько частей: модуль базового образования, вариативный модуль (возможность выбора учеником), модуль коррекции (учет индивидуальных особенностей ученика) и модуль организационно-педагогического обеспечения [3]. Каждый из модулей – это совокупность характеристик для учебного проекта. В каждом модуле – собственные цели, задачи и структура взаимосвязей. Модульный метод предоставляет возможность изменения проекта в ходе его реализации и выбора наиболее эффективных подходов обучения.

Индивидуальная образовательная траектория и в репетиторстве состоит из базовой, вариативной, коррекционной и организационной частей. Проектирование траектории – это есть процесс создания некоего объекта по определенным требованиям, которые регламентируются образовательными запросами. В конечном итоге, успешным результатом проекта является самореализация личности и ее всестороннее развитие [5].

Основная проблема репетиторства в том, что оно не относится к формальному образованию и, следовательно, не содержит законодательно регламентируемую методику. Актуализируется, таким образом, проблема выявления таких эффективных методик проектирования индивидуальных образовательных траекторий, которые бы работали в условиях репетиторства с наибольшим успехом.

Для начала сравним особенности процесса репетиторства с формальным (средним) образованием. Н.Г. Крылова относит репетиторство «к виду преподавательской деятельности, смысл которой в том, чтобы обучать определенному предмету с целью успешного поступления человека в учебное заведение» [6]. Данное определение указывает направленность в проектировании индивидуальных образовательных траекторий, так как репетиторство не ориентировано на государственные стандарты образования и выбор методик зависит от преподавателя-репетитора.

Такой подход к определению репетиторской деятельности обусловлен еще и тем, что репетиторство – своего рода теневой социальный институт, реализующий педагогические потребности человека. Особенности эти затрагивают социокультурные, экономические, социальные и психологические аспекты, относящиеся к образованию. Объект образования – ученик, поэтому в репетиторские индивидуальные образовательные траектории необходимо включение таких методик, которые учитывают приведенные выше факторы, имеющие место быть в формальном (школьном) образовании.

Третья особенность репетиторства трактуется как особый вид образовательной услуги, и это определяет его отличие от формального образования.

Таковыми определениями невозможно выявить одну конкретную цель репетиторства, и, соответственно, невозможно описать методику, следующую этой цели. Отсутствие определенной структуры в репетиторстве усложняет задачу создания модулей индивидуальных образовательных траекторий, которым необходимо следовать репетиторам для достижения всестороннего образования, ориентирующегося на основной предмет. «Всестороннее образование» – неотъемлемая часть образовательной деятельности, в том числе и репетиторской, согласно которой преподавание конкретного предмета находится во взаимодействии с другими предметами, и, конечно, с индивидуально-личностными качествами ученика. Например, преподавание математики происходит через диалог ученика с учителем, когда задействовано воспитание средствами логического мышления. При репетиторстве отсутствуют такие методики, которые выработались за долгие годы в формальном образовании. Результат развития ученика зависит от многих факторов (например, стиль общения и организация индивидуального подхода репетитора к ученику).

Е.Н. Шипкова выделяет основные цели репетиторства – это подготовка к ЕГЭ, восполнение пробелов в знаниях, помощь в усвоении материалов и повышение интереса к предмету [6]. Эти цели определяют аспект деятельности репетитора и служат основой для проектирования индивидуальных образовательных траекторий ученика.

Индивидуальная образовательная траектория – частный случай общего направления образования, который проявляется в том, что для каждого ученика требуются особый подход и учет его индивидуальных физиологических и психофизиологических особенностей [2]. Репетитору необходимо уметь совмещать концепцию следования основной цели образования (например, дополнительное образование, подготовка к ЕГЭ, углубленное изучение предмета) с методикой индивидуального подхода. Такая методика подразумевает особую программу, наиболее способствующую эффективному образованию, как с учетом специфики предмета, так и воспитательных целей.

В чем заключается преимущество репетиторства в сравнении с «формальным» образованием? Так, если рассматривать репетиторство в контексте способа реализации индивидуальных образовательных траекторий, то его основное достоинство – в упрощении процесса взаимодействия между преподавателем и учеником. Это позволяет выстраивать такие траектории, которые наиболее эффективно учитывали особенности ученика. Опытный репетитор, уже по результатам первых занятий, может выявить потребности ученика, тогда как в школьных условиях на это может уйти продолжительное время, хотя бы из-за большого количества учеников.

Возможностей в репетиторстве достаточно. В любое время допустимо регулировать индивидуальные траектории и компоненты образования. Когда

ученик склонен к самообразованию за счет самостоятельного обзора электронных учебников, тогда репетитор может скорректировать время занятия на проверку его знаний и ответов на вопросы. Репетитор может также оценивать индивидуальные склонности ученика к усвоению материала, например, некоторые лучше усваивают устную речь, что практически исключает использование электронных средств самообразования [1].

В условиях репетиторства заведомо отсутствует диагностико-оценочный уровень, но при любом виде репетиторской модели он необходим – для всесторонней оценки результатов индивидуальной деятельности ученика. В формальном школьном образовании диагностико-оценочный уровень проявляется в оценке эффективности программы, когда результаты учеников сравниваются с поставленной в учебной программе целью. В репетиторстве такая работа не проводится, но функция диагностики и оценки редуцируется до уровня субъективной оценки педагога. На результат оценки могут значительно влиять стоимость занятия, характер индивидуальных школьных занятий. Поэтому в репетиторской индивидуальной образовательной траектории немаловажна систематизированная модель оценки качества занятия.

Реализация модели может быть в форме обсуждения между репетитором и учеником результата занятия через его рефлексивную оценку. Происходит краткий «психологический сеанс» между двумя субъектами, в ходе которого анализируются факторы успеха и неудачи репетиторства (напр., случайность, повлиявшая на успех, самостоятельная работа и индивидуальные успехи ученика). Процесс обсуждения успешности и качества репетиторства – аналог диагностико-оценочного уровня в школьном образовании [4]. Недостаток такого метода оценки репетиторства в том, что репетитор не всегда обладает знаниями психологии развития личности. А преимущества метода в том, что результаты репетиторской деятельности оцениваются с позиции предметной области и всестороннего образования ученика. Периодическое проведение индивидуального диалога благоприятствует тому, что и ученик, и репетитор обсуждают, как социокультурный, так и психологический факторы процесса обучения. Может быть и так, что ученик начинает осознавать, что репетиторство ему не требуется потому, как проблемы его неуспеваемости – не в недостатке умений и знаний, а в психологических особенностях.

Таким образом, проектируя индивидуальные образовательные траектории в репетиторстве, необходимо ориентироваться на максимально эффективное достижение основной цели занятия и на формирование объективной оценки репетиторского курса в целом. Такой подход должен быть ориентирован на устранение из программы факторов, оказывающих отрицательное воздействие на результаты обучения, но благоприятствующих индивидуальным особенностям ученика в процессе его образования. Репетитор, своевременно направляя ученика на самостоятельное решение образовательной проблемы, побуждает его к воспитанию таких личностных

качеств, как уверенность, гибкость и способность ставить, анализировать и решать проблему.

Список литературы

1. Боброва Н.В. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студентов учреждений среднего профессионального образования на основе электронного учебника. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.dissercat.com/content/proektirovanie-individualnykh-obrazovatelnykh-traektorii-studentov-uchrezhdenii-srednego-pro>
2. Вдовина С.А. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории [Электронный ресурс] / С.А Вдовина, И.М Кунгурова // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – Выпуск 6. – 2016– URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-napravleniya-realizatsii-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii>
3. Маскаева А.М. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий учащихся при изучении раздела «Начала математического анализа» / Маскаева А.М. // Ярославский педагогический вестник, 2011, №1. – Том II [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-individualnyh-obrazovatelnyh-traektoriy-uchaschihsya-pri-izuchenii-razdela-nachala-matematicheskogo-analiza>
4. Сторожева Н.Е. Особенности проектирования индивидуальных маршрутов, обучающихся с учетом их личностных и образовательных результатов /Сторожева Н. Е. // Профессиональное образование в России и за рубежом, 2015, №4 (20) [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proektirovaniya-individualnyh-marshrutov-obuchayuschihsya-s-uchetom-ih-lichnostnyh-i-obrazovatelnyh-rezultatov>
5. Сысоев П.В. Обучение по индивидуальной траектории. [Электронный ресурс] – URL: <http://journals.tsu.ru/uploads/import/970/files/24-121.pdf>
6. Шипкова Е.Н. Репетиторство как проблема педагогической науки и практики. [Электронный ресурс] Шипкова Е.Н. // Ярославский педагогический вестник, 2018, №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/repetitorstvo-kak-problema-pedagogicheskoi-nauki-i-praktiki>

УДК 37.013

Фролова М.С., магистрант

Кашапова Л.М., д.п.н., профессор

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ КОНЦЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

Проблема духовно-нравственного воспитания личности всегда была одной из актуальных, а в современных условиях она приобретает особое значение. Забота о воспитании нравственности и чувства благочестия должна начинаться с раннего детства. Оттого, что ребёнок увидит и услышит в детстве, зависит формирование его сознания к миру.

Швейцарский педагог-демократ Иоганн Генрих Песталоцци первичную роль в нравственном воспитании детей отводил семье, т.к. она формирует добродетельный характер и сочувственное отношение к людям, а главное формирует гармонически развитого человека, способного в будущем принять полезное участие в жизни общества. По мнению педагога, нравственность вырабатывается в ребенке путем постоянных упражнений в делах, приносящих пользу другим, а в школе сильно расширяется круг его социальных отношений, и задача учителя – организовать их на началах

деятельной любви школьника ко всем, с кем он взаимодействует. Через социальные связи ребенок осознает себя частью общества и распространяет свою любовь на все человечество.

И.Г. Песталоцци предпочитал «живое чувство каждой добродетели разговору о ней». Он настаивал на том, что нравственное поведение детей формируется не путем нравоучений, а благодаря развитию у них моральных чувств и созданию нравственных склонностей. Он также считал важным упражнения детей в нравственных поступках, которые требуют от них самообладания и выдержки, формируют их волю [4, с.36-37].

Таким образом, семья является первым важным социальным институтом на пути нравственного становления личности. Моральные нормы общества первоначально предстают перед ребенком, воплощенными во всем образе жизни семьи и усваиваются как единственно возможный способ поведения. Именно в семье происходит формирование привычек, жизненных принципов. От того, как строятся отношения в семье, какие ценности, интересы здесь находятся на первом плане, зависит, какими вырастут дети. Важно уберечь детей от злобности, нетерпимости, утраты здравого смысла. Способность радоваться жизни и умение мужественно переносить трудности, доброта, терпимость, честность, порядочность, умение сострадать другим людям, трудолюбие, бережное отношение к природе – вот те главные ценности, которые закладываются в раннем детстве.

Соответственно понятие «духовность» традиционно обозначает совокупность проявлений духа в мире и человеке. Понятие «нравственность» включает в себя внутренние качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения. Духовно-нравственное воспитание – это процесс, который содействует становлению личности человека и формирует у него: нравственный облик, нравственные чувства, нравственную позицию и нравственное поведение [1, с.56].

На первый план выдвигается именно задача воспитания личности ребенка, формирования ценностных отношений средствами искусства, т.к. нравственно-эстетический опыт человечества, материализованный в художественно-образной форме, является сущностью самого искусства. Воспитание читателя, зрителя, слушателя, исполнителя через развитие способностей детей воспринимать культуру, обогащение своего духовного мира, через общение с прекрасным приобретает особую актуальность.

Задача учителя – так организовать встречу учащихся с шедеврами мирового искусства, чтобы оно вызвало у детей сопереживание, яркий эмоциональный отклик на проблемы жизни, которые раскрывает перед ними автор. Не просто рассказ об искусстве, а само искусство должно воздействовать на мысли и поведение детей.

Духовно-нравственное воспитание – это глобальная проблема современного общества. Сложность ситуации можно наблюдать в отсутствии чётких позитивных жизненных ориентиров для молодого поколения. Культурно-досуговая деятельность с детьми и молодежью требует серьезных преобразований и учета современного уровня развития общества.

Патриотическое воспитание так же содержит ряд вопросов, требующих постоянного пристального внимания педагогов и родителей.

Воспитание нравственных устоев в семье является основополагающей частью процесса духовного воспитания. Школа должна быть постоянным участником семейного воспитания детей. Родители и преподаватели создают уникальный комплект условий воспитания в образовательном процессе.

Семья - это первый важный социальный институт нравственного становления личности. Лучшие качества характера закладываются в семье: дети впитывают жизненный опыт, получая его вместе с любовью матери, с отцовским уважением. К сожалению, худшие черты формируются изначально так же в семье.

Там появляются привычки и жизненные принципы. От структуры отношений в семье, домашних ценностей, интересов зависит, какими вырастут дети.

Перед общеобразовательным учреждением ставится задача подготовки ответственного гражданина, который самостоятельно оценивает события и строит свою жизнь, согласовывая свои потребности с интересами общества. Решить эту задачу можно формированием устойчивых духовно-нравственных основ личности школьника. Для этого нужно стремиться к решению следующих целей: воспитание гражданско-патриотической сущности человека; возрождение духовности путем приобщения к народным традициям; воспитание трудолюбия, творческого отношения к труду; формирование отношения к здоровью как главной ценности жизни; воспитание бережного отношения к природным объектам; раскрытие духовных ценностей через художественную литературу, изобразительное искусство, музыку [6, с.13].

Педагог должен стремиться, максимально достигнуть взаимопонимания с родителями для совместной работы по формированию разносторонней личности ребенка. Для этого реализуются следующие задачи: организация психолого-педагогического информирования родителей; мотивирование их участия во внеклассной работе с детьми; создание условий для благоприятного взаимодействия всех участников образовательного процесса – педагогов, детей и родителей.

Воспитательная функция школы невозможна без гибкого моделирования содержания форм и методов взаимодействия сотрудничества детей и взрослых. Очень важно для воспитания духовно богатой личности ребёнка правильно построенное семейное воспитание на основе уважительного отношения друг к другу всех в семье, на доверии и любви, на соблюдении семейных традиций, на знании своей родословной, почитании родителей и своих предков [5, с.71].

Современные родители не всегда могут правильно воздействовать на развитие духовно-нравственных качеств личности ребёнка, и школа, обладающая педагогическими знаниями и большим опытом в области воспитания, должна оказывать родителям в этом помощь и поддержку.

Для этого мы используем такие формы работы с родителями как индивидуальные консультации, родительские собрания; наглядные виды

работы: информационные стенды для родителей, выставки детских работ, дидактических игр, литературы; совместные с родителями праздники, спектакли, концерты; помощь родителей учителю в организации и подготовке праздников.

Совершенствование межличностных отношений педагогов, учащихся и родителей происходит в процессе организации совместных мероприятий, праздников, акций.

Обязательное условие педагогической работы – это концентрация внимания на каждом ребенке, умение через постановку задач распознать в нем творческие способности, развить их и выполнить свою миссию перед обществом.

Система взаимодействия основного и дополнительного образования детей максимально предусматривает возможности творческого развития детей. Кроме того, способствует самоопределению ребенка. Хотя без позитивного отношения к дополнительному образованию родителей (законных представителей) ребенка это направление не смогло бы реализоваться в полной мере. Наличие педагогического соответствующего содержания деятельности, многообразие образовательных программ в организации работы эффективны только при условии полного взаимопонимания.

Современное дополнительное образование в школе целенаправленно взаимодействует с семьей, школой, обществом, предусматривая возможность обучающимся заниматься разными видами деятельности индивидуально, реализуя динамичное включение ребенка в социальные отношения. Для этого имеются богатые возможности, отвечающие интересам детей и развитию их творческих способностей. Оригинальность дополнительного образования обеспечивает создание условий для осознанного самоопределения и самореализации ребенка, а также для его успешности в настоящей и будущей жизни. Процесс социализации в дополнительном образовании представлен совместной творческой деятельностью в детском объединении. С. Судзуки писал, что единственная забота родителей – воспитать ребенка честным человеком. Этого вполне достаточно. Мы только должны добиться, чтобы у него были чистые помыслы и благородные помыслы [7, с.15-16].

Максимальное использование технологий личностно-ориентированного подхода в современной системе образования содержит огромный потенциал для развития способностей детей, способствует высокой востребованности дополнительного образования различной направленности. Формирование нравственной культуры детей, непрерывное движение к высшим человеческим ценностям и идеалам – главный результат, который имеет особое значение как в микро-социуме так и в глобальном масштабе человеческого общества.

Одним из самых доступных источников, из которого ребёнок может почерпнуть для себя моральные правила и нравственные представления, является музыка. Это мощное средство развития интеллекта, эмоциональной культуры и нравственности. Музыка обладает уникальным эмоциональным воздействием, пробуждая в человеке добрые чувства. Она учит детей видеть

красоту, выражать сочувствие, проявлять любовь и отзывчивость к другим людям, обогащает накопление жизненного опыта. Воспитание и развитие ребёнка происходит в различных видах музыкальной деятельности (слушание, хоровое пение, музыкально-ритмические занятия, хореография). Концертно-исполнительская деятельность объединяет все эти виды деятельности и дает неповторимые возможности их сочетания в подготовке художественного номера. Её целью является не только гармоническое развитие индивидуальных исполнительских, музыкальных, слуховых, интонационных, ритмических способностей, но и воспитание личности духовным, нравственным и эстетическим содержанием самого процесса, направленного на ценностно-смысловое постижение окружающей действительности и самого себя [2, с.17].

В МОБУ СОШ №7 г. Давлеканово применяются программы дополнительного образования по следующим направлениям художественно-эстетической деятельности: вокальная и хоровая работа, сольное пение, развитие хореографических способностей. В начальном звене школы реализуется программа внеурочной деятельности духовно-нравственного направления «Музыкальная капель» (педагог М.С. Фролова). Программы по музыкальному образованию развивают вокальные способности, одарённость, творческую самореализацию детей. В работе с детьми планируются гибкие методы обучения, индивидуальный подход. В четырех объединениях «Музыкальная капель» занимаются по 25 обучающихся 1-4 классов. В педагогическом процессе очень тщательно подхожу к подбору музыкального репертуара, в котором находятся произведения отечественных композиторов (В. Шаинский, Ю. Чичков, Е. Крылатов, А. Филиппенко, А. Варламов, В. Осошник, С. Соснин, Е. Зарецкая, Ю. Верижников и другие). При постановке концертного номера всегда стоит определенный ряд задач, которые нужно решить совместным старанием коллектива. Подготовка к предстоящим мероприятиям проходит заблаговременно и скрупулезно. Делается акцент на вокальные данные и хореографические способности детей, а также на умение выразительно декламировать текст. Постановки, которые удалось в процессе репетиций довести до эмоционального понимания детей, обладают яркостью и полнотой номера.

Концертно-исполнительская деятельность присутствует в воспитательном процессе постоянно и традиционно сопровождая мероприятия, посвященные важным событиям школы. Имея подготовленные художественные номера, ребята уверенно и сознательно принимают активное участие в мероприятиях школы, района, праздничных концертах. День Знаний, День Учителя, День Матери, Новогодние балы и утренники, День Защитника Отечества, Международный женский день, Праздник «Мир. Май. Труд.», День Победы, День защиты детей; тематические встречи («От всей души...», «Вечер выпускников»); праздничные мероприятия города и района (День города, Масленица и других народных праздниках) – это тот, не полный перечень творческих дел нашего детского коллектива. Особое место в работе занимает подготовка участников музыкальных, фольклорных и хореографических

конкурсах. Вокальные группы и солисты ежегодно участвуют в районном конкурсе-поиске детского и юношеского творчества «Наши звёздочки», муниципальном хореографическом конкурсе «Звонкий каблучок», конкурсе исполнителей городского дома культуры «Тамсыкай», где многие из них являются ежегодными победителями районного этапа фестивалей. Так в 2019-2020 учебном году было 35 участников. Из них призерами и победителями стали 12 детей. Обратим внимание на то, что ребята интересуются не только музыкальными мероприятиями, но и являются волонтерами; принимают участие в митингах, акции «Бессмертный полк»; участвуют в районных и республиканских конкурсах детских рисунков и декоративно-прикладного творчества. Без сомнений музыкально-хореографическое исполнительство является действенной формой воспитательного процесса. В него включены все важнейшие психофизиологические системы человека, которые определяют неограниченные возможности в процессе становления личностных качеств человека. Творческая деятельность в форме концертно-исполнительской активности даёт возможность детям осознать необычные и неординарные качества своей личности, пробуждает эмоциональный настрой на успех и определяет позитивное жизненное пространство.

Концертно-музыкальная деятельность развивает не только исполнительские навыки обучающихся в фестивалях, концертах, творческих встречах, праздниках, но и определяет важные аспекты их жизненных позиций. Тематические мероприятия всегда самобытны и занимательны, поэтому всегда передают участникам настроение праздничной атмосферы. Концерты-праздники развивают у детей необходимые навыки эстетического восприятия и формирование их музыкально-эстетической культуры. Фестивали и конкурсы формируют у ребят характер и дух соревнования, воспитывают волевую и эмоциональную энергию. Благодаря этому дети приобретают механизмы самоконтроля как основу сценической культуры.

Позитивно влияет на развитие навыков коллективного исполнительства использование индивидуально-групповой формы работы, которая формирует не только сценическую культуру, но и творческое взаимодействие солистов на сцене.

В становлении художественного номера многое зависит от умения руководителя правильно мотивировать родителей и детей к подготовке совместного желаемого результата. Родители становятся ведущими помощниками, а зачастую и инициаторами в таких вопросах как проектирование и изготовление декораций и сценических костюмов. Если удастся использовать творческий потенциал родителей не только для сопровождения, но и для сценического совместного участия в художественном номере, то это раскрывает возможности более высокого уровня воспитательного эффекта. Вдохновляющая роль родителей очень велика. Даже если они просто присутствуют на концерте, помогают переодеваться, поздравляют с успешным выступлением или наоборот

поддерживают при неудаче – это становится сильным стимулом для дополнительного старания ребенка.

Воспитательная направленность концертно-исполнительской деятельности детского коллектива играет основополагающую роль. Подбирая репертуар необходимо опираться на принципы художественной ценности, доступности, востребованности, системности, разнообразия (по жанрам, тематике и характеру). В концертный репертуар детских коллективов необходимо включать произведения классиков, народные песни, произведения отечественных авторов. Это воспитывает у детей чувства патриотизма, красоты, гармонии, расширяет кругозор. Соблюдая все эти условия, мы сможем повысить интерес и желание качественно исполнять различные музыкально-хореографические номера.

Концертно-исполнительская деятельность объединяет всех участников творческого процесса единым стремлением к художественному, эстетическому, нравственному и творческому совершенству. Основой духовно-нравственного воспитания личности в коллективе детей становится познание радости от самого творческого процесса. Активизируется творческий потенциал, который будет благоприятно способствовать росту творческой индивидуальности, а также повысится качество исполнительской подготовки музыкальных номеров, что вызовет чувство радости от процесса обучения; будет развиваться и обогащаться эмоционально-волевая и интеллектуальная сферы личности, при этом, воспитывая артистичность и музыкальный вкус [3, с.91].

В итоге, концертно-исполнительская деятельность становится для обучающихся своеобразным микросоциумом, в котором постепенно будут моделироваться отношения с людьми. Обстановка доброжелательности, взаимопонимания и взаимоуважения, атмосфера совместного преодоления трудностей, товарищества, открытости, определённая духовная комфортность необходимы потому что способствуют наиболее полному раскрытию духовного мира ребёнка, формированию положительных нравственно-эстетических качеств личности.

Творчество формирует позитивную направленность человека, смягчает факторы негативного воздействия окружающей среды, сближает детей, родителей, педагога, превращая их в единый коллектив с результативной продуктивностью и общими интересами, идеями и целями. Главная из них – воспитание всесторонне развитой личности с правильным духовно-нравственным потенциалом.

Список литературы

1. Левин, В.А. Воспитание творчества [Текст] / В.А. Левин – Томск: Пеленг, 2011. – 56с.
2. Николаев, А.В. Реализация социально-педагогического потенциала досуга в центрах детского и юношеского творчества [Текст]: Дис. ... к.пед.н. – М., 1995. – 229с.
3. Новикова, Л.И. Педагогика детского коллектива [Текст]. – М.: Просвещение, 2010. – 144с.
4. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. [Текст] / Под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. Т.1. – М.: Педагогика, 1981. – 336 с.

5. Скокова, Г.В. Современные методы духовно-нравственного воспитания [Текст] // Начальная школа. – 2009. – №11.
6. Слостенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст]. – М.: «Академия», 2002. – 576с.
7. Судзуки, С. Возвращенные с любовью. Классический подход к воспитанию талантов / С. Судзуки / Пер. с англ. С.Э. Борич. – М.: ООО «Попурри», 2005. – 192с.

УДК 37.091.8

Хабибова Э.В., магистрант
Хабибова Н.Е., к.филос.н., доцент
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
Карунас Е.В., к.п.н., доцент
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Феномен внеурочной деятельности относится к сложным, многоаспектным явлениям.

1. Внеурочная деятельность представляет собой механизм реализации Федерального государственного образовательного стандарта (уровень государственной политики в области образования).
2. Внеурочная деятельность – это механизм расширения и совершенствования образовательных услуг, позволяющий образовательным организациям достичь нового качества образования и соответственно конкурентоспособности российского образования (уровень образовательной организации).
3. Внеурочная деятельность - это способ самореализации педагога (самостоятельность в наполнении конкретным содержанием внеурочной деятельности, использование многообразия ее форм, применение инновационных педагогических технологий, обеспечивающих личностное развитие и становление обучающихся и др.);
4. Внеурочная деятельность – это средство:
 - формирования (развития) социальной мобильности, а также вид активности обучающихся, способствующий успешному освоению основной образовательной программы (ООП);
 - самоактуализации и самореализации, а точнее самоосуществления обучающихся;
 - развитие творческого мышления и др. (уровень учащегося) [8].

Существующие затруднения, связанные с организацией и реализацией внеурочной деятельности, довольно явно прослеживаются как на теоретическом, так и практическом уровнях.

Кратко рассмотрим следующие мнения исследователей.

Так, эксперт вебинара «Устройство внеурочной деятельности в образовательной организации в условиях реализации ФГОС общего образования» Л. Буйлова, выделила, что проблем, которые связаны с

организацией внеурочной деятельности, скорее всего, сегодня больше, чем решений к ним. И далее «Зачастую это не просто какие-то незначительные недочеты и вопросы, а системные и сложные проблемы. Часто они не соответствуют той идеологии, которую закладывает ФГОС во внеурочную деятельность» [1].

Т. Кальницкая и Э. Демина оценивают внеурочную деятельность с позиции затруднений в определении:

- места и роли программ воспитательной направленности,
- в целом системы воспитательной работы в плане внеурочной деятельности, а также роли педагогических работников и доли их участия в осуществлении внеурочной деятельности, а также смешении понятий «внеурочная деятельность» и «дополнительное образование» и др. [2, с.5].

И. Муштавинская и И. Князева выделяют такие проблемы как:

- отсутствие целостной системы внеурочной деятельности, а также непонимание ее целей и возможностей;
- замена или «перевод» большей части занятий системы дополнительного образования детей в программы курсов внеурочной деятельности;
- организация внеурочной деятельности в традиционных урочных формах;
- «загруженность педагогов» и др. [3; 3].

Выделим и такую проблему как отсутствие научно-методического сопровождения внеурочной деятельности общеобразовательных организаций, которая исходит из необходимости:

- профессионального развития руководителей и педагогов, вовлеченных во внеурочную деятельность;
- обеспечения сопряженности подготовки специалистов в системе вузовского и послевузовского педагогического образования;
- развития системы внеурочной деятельности в соответствии с целями региональной системы образования [8].

Весьма содержательно эта проблема также была рассмотрена и Е. Рожковой. Так, автор справедливо подчеркивает, что реализация внеурочной деятельности требует, в отличие от учебного процесса, иного подхода к организации, не только образовательного процесса, но и оценки результатов деятельности его участников, а также отбору и самого содержания образования. Для образовательной организации это означает не что иное, как интеграцию «в открытое научно-методическое пространство, обновление подходов к повышению профессиональной компетентности педагогов». В том числе и через такие направления, как: диверсификация форм методической работы в образовательной организации, диссеминация передового педагогического опыта на основе новых информационно-коммуникационных технологий, внедрение новых моделей повышения квалификации, в том числе на основе дистанционных образовательных технологий [6].

Особо следует выделить и такую проблемную точку внеурочной деятельности как разработка и реализация программ курсов внеурочной деятельности (основного документа педагога).

Рабочая программа курса внеурочной деятельности представляет собой нормативный документ, содержащий нижеследующие обязательные структурные элементы:

во-первых, это результаты освоения курса внеурочной деятельности (определяемые на основе требований к результатам федеральных государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего, среднего общего образования);

во-вторых, содержание курса внеурочной деятельности с указанием форм организации и видов деятельности (выбор формы реализации программы внеурочной деятельности определяются результатами освоения курса внеурочной деятельности (как целевые ориентиры); возрастные (психолого-педагогические) особенности обучающихся; содержание и предполагаемая длительность реализации программы; степень самоорганизации или включенности обучающихся в деятельность).

в-третьих, тематическое планирование.

И здесь возникает вопрос, касающийся характеристики программы курса. То есть, где же указываются цель и задачи, образовательные технологии, а также методы и формы контроля? Выделим, что последнее представляет собой оценочные материалы, то есть формы и способы оценки достижения планируемых результатов; а также методики, задания и другие материалы для оценки степени достижения планируемых результатов.

Подчеркнем, что речь идет не столько об оформлении программы, а о содержательном наполнении. Да, действительно аннотация программы или пояснительная записка не является обязательным элементом. Однако, согласно п.3.4. требований к структуре официального сайта образовательной организации (утверждены приказом Рособнадзора № 785 от 29.05.2014) необходимо разместить на сайте ОО аннотации программ образовательной организации [5]. Как видим, разработка выделенного элемента является необходимой.

Следующей проблемной точкой является разработка диагностического инструментария (по определению, результатами внеурочной деятельности являются личностные, метапредметные и предметные результаты).

Обоснованной является оценка личностного развития учащихся (методические рекомендации Г. Ковалевой и О. Логиновой), включающая такие компоненты, как:

- характеристика достижений и положительных качеств учащегося,
- определение приоритетных задач и направлений личностного развития (с учетом, как достижений, так и психологических проблем ребенка).
- система психолого-педагогических рекомендаций, обеспечивающих успешную реализацию развивающих и профилактических задач развития [7, с. 16].

Вместе с тем, проблема заключается и в разработке (выборе) методик, заданий и других материалов для оценки степени достижения запланированных результатов. Представляется, что исследований, которые сегодня проводятся в данном направлении явно недостаточно.

Актуально, поэтому обратить внимание на профессиональные качества педагога, разрабатывающего программу курса внеурочной деятельности, который должен обладать высокой степенью методической компетентности условием формирования которой, в свою очередь, выступает понятие «исследовательская компетентность».

Исключительность исследовательской компетентности, по мнению Е. Набиевой, состоит в том, что исследовательская компетентность «позволяет учителю стать подлинным субъектом педагогического процесса, способным научно-обоснованно ставить цели, проектировать, прогнозировать и реализовывать деятельность по преобразованию собственной жизнедеятельности и окружающей действительности, создавать новые общественно-необходимые знания о закономерностях педагогической действительности» [4].

Выделим, что вопросам формирования методической компетентности посвящены работы И.В. Бондаренко, Т.Н. Гузиной, А.Л. Зубкова, К.Ю. Кожухова, Н.А. Нагибиной, Н.В. Солововой, С.Н. Татаринцевой, В.С. Шаган и др.

Не ставя целью статьи, определение понятия «методическая компетентность» отметим лишь, что большинством исследователей данный вид компетентности определяется как способность и готовность владеть системой технологий, приемов, способов, методов и средств обучения, используемых в образовательном процессе.

Выделяя методическую компетентность в качестве интегративной характеристики личности педагога, Н. Соловова указывает на такие её отличительные свойства как:

- системный уровень владения методическими знаниями,
- умения диагностировать результаты достижения цели обучения;
- умения проектировать методики и технологии обучения,
- степень освоение инновационных технологии,
- умения производить отбор инновационного содержания обучения,
- умения проводить мониторинг результатов обучения и качества образовательной деятельности [9, 212].

В целом следует отметить, что обозначенные проблемы роли педагога, а точнее его профессиональных качеств, в организации и реализации внеурочной деятельности требует дальнейших исследований.

Список литературы

1. Внеурочная деятельность по ФГОС в образовательных организациях [Электронный ресурс].//Академия профессионального развития [сайт].-URL: // <http://academy-prof.ru/blog/vneurochnaya-deyatelnost-po-fgos-organizaciya> (дата обращения 10.04.2020).
2. Кальницкая Т.С., Демина Э.М. Совершенствование содержания и технологий организации внеурочной деятельности, в том числе для детей с ОВЗ, в рамках реализации основной образовательной программы: Методические рекомендации / Мин-во образования и молодежной политики Респ. Коми, Коми респ. ин-т развития Сыктывкар, КРИРО, 2016. - 152 с.
3. Муштавинская И.В., Князева И.В. Методические рекомендации для руководителей общеобразовательных организаций и методических объединений учителей «Технологии

внеурочной деятельности школы в условиях реализации ФГОС общего образования». [Электронный ресурс]. СПб.2017. – 71 с. // СПб АППО [сайт]. - URL: // <https://docviewer.yandex.ru/view/0/> (дата обращения 10.04.2020).

4. Набиева Е.А. Исследовательская компетентность как условие профессионального роста учителя. [Электронный ресурс]//Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2014. URL: // <https://cyberleninka.ru/article/n/> (дата обращения 27.04.2020).

5. Приказ Рособнадзора от 29.05.2014 N 785 (ред. от 27.11.2017) "Об утверждении требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" и формату представления на нем информации" (Зарегистрировано в Минюсте России 04.08.2014 N 33423). - URL: // <https://docviewer.yandex.ru/view/> (дата обращения 15.04.2020).

6. Рожкова Е.М. Основные положения организации внеурочной деятельности [Электронный ресурс]// Пермский педагогический журнал. - 2014.-URL: // <https://cyberleninka.ru/article/n/> (дата обращения 27.04.2020).

7. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2ч. Ч. 1. [М.Ю. Демидова, С. В. Иванов, О.А. Кабанова и др.] /под ред. Г. С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 215 с.

8. Сытина Н.С., Хабибова Н.Е. Феномен «Внеурочная деятельность»: ключевые смыслы, проблемы организации и реализации// Педагогический журнал Башкортостана. 2019. №6 (85). С.41-47.

9. Соловова Н.В. Структура методической компетентности преподавателей вуза на основе корреляционного анализа // Вестник Самарского государственного университета. 2011 № 1-2. С. 212–217.

УДК 37.013.42

Худякова С.А., студент

Гайсина Г.И., д.п.н., профессор

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПОЛОРОЛЕВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Одной из социально-педагогических проблем воспитания подрастающего поколения является сопровождение его полоролевой социализации. Сущность данной проблемы заключается в том, что часть современных детей и подростков сегодня демонстрируют модели поведения и стиль общения, которые не соответствуют принятым в обществе нравственным и культурным нормам полоролевого поведения, что свидетельствует об их нарушенной социализации в целом. В связи с этим мы считаем, что данная проблема имеет социально значимый, прикладной характер. В области науки проблема формирования представления человека о себе как о мужчине или женщине изучалась такими учеными, как У. Бронфенбреннер, Э. Гидденс, Дж. Мид, Т. Парсонс, З. Фрейд, П. Ф. Каптерев, Н. Бердяев, Н. О. Лосский, В. В. Розанов и др. Основные положения трудов данных ученых составляют теоретико-методологическую основу современных исследований в области гендерной проблематики и воспитания.

Представим основные положения исследуемой проблемы. Сущность социализации изучается многими науками. В культурологии - это некий процесс, результатом которого должно быть формирование культурной личности и полноценного члена общества в процессе выработки социальных

норм и правил общественной жизни.

Социальная педагогика трактует социализацию как процесс овладения человеком социальными нормами, ролями и ценностями, а также самоизменения человека в ходе приобретения и воспроизводства культурного опыта на всех возрастных этапах [5].

Выделяют два основных вида социализации: первичная и вторичная. Первичная социализация происходит в период взросления и формирования человека как личности. Именно на этом этапе происходит усвоение социальных (культурных, нравственных, правовых) норм, которое происходит, прежде всего, в семье. Данный этап признан не только самым важным во всем процессе социализации, но и самым сложным, так как у ряда категорий детей происходит под влиянием десоциализирующих факторов. Вторичная социализация происходит на протяжении всей жизни человека и обозначает замещение уже усвоенных ранее социальных норм.

Социальная педагогика выделяет, полоролевою, семейную, трудовую и гражданскую социализацию человека. В нашем аспекте исследования внимание уделено полоролевой социализации человека как процессу овладения нормами, моделями и ценностями полоролевого поведения. Человек в течение жизни овладевает большим количеством разнообразных социальных ролей — образцов поведения, характерных для определенного статуса человека, и одобряемых обществом. В первую очередь — это гендерные роли, связанные с принадлежностью к мужскому или женскому полу. Процесс овладения этими ролями называется полоролевой социализацией.

А.А Денисова под полоролевой социализацией понимает процесс усвоения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами. Вслед за Т.В. Бендас, под гендером мы понимаем систему социокультурных представлений о человеке, мужчине или женщине, и его поведении, напрямую связанную с его полом — исключительно физиологическими различиями между ними [3].

Большое влияние на полоролевою социализацию детей влияют агенты социализации: родители, сверстники, педагоги и другие. В зависимости от возрастного периода развития те или иные агенты социализации занимают важнейшее место в половом и нравственном воспитании детей, приобщая их к тем или иным моделям поведения, который порой противоречат общественно одобряемым. Дети, как правило, ассоциируют себя с родителями своего пола, и отношения между родителями и между родителями и детьми являются некоторое время является единственным примером для подражания. Со временем ребенок переносит характер межполовых отношений в семье на общение с другими людьми.

Для полоролевой социализации детей характерны такие механизмы, как подражание, идентификация, традиционный, стилизованный и межличностный механизмы, степень и глубину влияния которых следует учитывать при педагогическом взаимодействии.

Начиная общаться со сверстниками, дети не только узнают о других моделях поведения и различиях между полами, но и демонстрируют модели поведения женщин и мужчин, которые видели в семье. В зависимости от реакции окружающих, со временем, они редактируют и видоизменяют их.

Половые особенности появляются у человека еще в утробе матери и являются предопределяющими для определенного отношения к нему со стороны других людей, привязывая гендер к его полу и воспитывая его согласно этому гендеру, в ходе чего будет формироваться представление человека о самом себе, как о мужчине или женщине. Так у ребенка и формируются гендерные стереотипы. Ученые выделяют три группы гендерных стереотипов.

К первой группе относятся стереотипы, связанные со свойствами и качествами личности. Мужскими качествами считаются независимость, агрессивность, аналитичность, стремление к соревнованию, амбициозность. К женским качествам относятся застенчивость, мягкость, любовь к детям, умение сострадать, преданность.

Ко второй группе гендерных стереотипов относятся стереотипы, закрепляющие пол с семейными и профессиональными ролями. Успешность женщины связывают с наличием у нее семьи, её умением выстраивать социальные отношения, в то время как успешность мужчины определяется его достижениями, в том числе и в профессиональной деятельности.

К третьей группе относятся стереотипы, связанные с трудовой деятельностью. Как правило, к «мужским» профессиям относятся те, в которых требуется физическая сила, лидерство, уверенность в себе, амбициозность. В «женских» профессиях часто требуются артистизм, мягкость, эмоциональность, любовь к детям.

Анализ научной литературы по проблеме показал, что существует ряд моделей формирования половых ролей. Теория моделирования утверждает, что ребенок, не осознавая, соотносит себя с родителем своего пола или другого взрослого, имитируя его поведение. Согласно познавательной теории ребенок узнает о том, каким должно быть поведение мальчика или девочки, и пытается вести себя соответствующим образом. Теория социального научения делает акцент на том, что поведение ребенка формируется благодаря поощрениям и порицаниям феминного либо маскулинного поведения. Стадиальная теория объединяет в себе все вышеперечисленные, и включает в себя на разных этапах взросления принятие социального опыта, соотнесение своего поведения с поведением других людей, а также соотношение этого поведения с внутренними мотивами. При характеристике формирования полового поведения мы можем говорить о феминности как о проявлении качеств, свойственных женскому полу, и о маскулинности — проявлении мужских качеств.

В детском возрасте критерием определения феминности и маскулинности служит выбор игрушек, ролевые предпочтения в играх, общение со сверстниками и взрослыми, выбор одежды, творчество и стиль поведения. В процессе взросления ребенка, практически с самого рождения, родители

вольно и невольно прививают некоторые гендерные стереотипы, и со временем они становятся частью его самого.

Особую роль в процессе полоролевой социализации играет подростковый или переходный возраст. Он, в первую очередь, характеризуется половым созреванием, что делает этот возраст очень важным в процессе полоролевой социализации. Он характеризуется многими особенностями, которые присущи именно этому возрасту. Для подростков важно быть значимыми и найти своё место в среде окружающих его лиц, поэтому они пытаются самоутвердиться, добиться признания своей личности. При отсутствии реальной возможности утвердить себя среди взрослых, они делают это в среде сверстников. В общении с ними происходит проигрывание различных сторон социальных отношений, в том числе и межполовых. У подростков появляется интерес не только к себе и собственной личности, но и противоположному полу. Для них характерна рефлексия, критическое отношение к себе, а также первое половое влечение. В физиологическом плане происходит биологическое созревание, изменение пропорций тела и гормональная перестройка, что влияет на нестабильное эмоциональное состояние. Одной из особенностей пубертатного периода является физическое развитие. Она характеризуется более быстрым развитием девочек, чем мальчиков. В подростковом возрасте девочки часто выглядят старше и более зрелыми, по сравнению с мальчиками-сверстниками. Последнее характеризуется своеобразием их поведения и выбором стилей общения с противоположным полом, противоречащим элементарным культурным и нравственным нормам.

Для подросткового возраста характерен ряд поведенческих реакций. К ним относятся реакции эмансипации, группирования со сверстниками, увлечений. Первая реакция характеризуется стремлением вырваться из-под влияния и опеки взрослых. Вторая реакция описывается как стремление к сближению со своими сверстниками. Третья реакция - развитие эмоционально окрашенных интересов.

К сожалению, как показывает практика, определенная часть детей подросткового возраста демонстрирует модели поведения, не свойственные верному полоролевому поведению: нарушение полоролевой идентификации, сквернословие, распущенность, неухоженность, ранние и неразборчивые половые связи, неумение общаться с представителями противоположного пола и другие.

Таким образом, полоролевая социализация подрастающего поколения в современных условиях под влиянием внешних и внутренних условий является одной из социально-педагогических проблем и требует обоснованных профессиональных подходов к ее решению.

Список литературы

1. Социализация. Понятие, факторы и этапы социализации личности [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.calc.ru/Sotsializatsiya-Ponyatiye-Factory-I-Etapy-Sotsializatsii-Lic.html>
2. Переходной возраст у девочек: как вести себя с подростком, зная его особенности и проблемы [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://doctorfeel.net/communicating->

children/perexodnyj-vozrast-u-devochek.html#i

3. Бендас Т. В. Гендерная психология: [Текст] Учебное пособие / Т.В. Бендас — СПб.: Питер, 2006. — 431 с.
4. Каган В. Е. Воспитателю о сексологии [Текст] /В. Е. Каган - М.: Медицина, 1995. — 131 с.
5. Мудрик А.В. Социализация человека [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011 — 624с.
6. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития) [Текст] / И.В. Шаповаленко - М: Гардарики, 2005 — 349 с.

УДК 372.881.111.22

Хисматуллина Ф. Б., магистрант

Набиева Т.В., к.п.н. доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

В виду последних изменений в социальной и образовательной системах, современные приёмы образования невольно встали перед острой необходимостью раскрытия и развития у детей их потенциала. Развитие творческих способностей и одаренности учащихся важно на всех этапах обучения.

Одаренные дети имеют общую или специальную одаренность (одарённость к технике, художественная, математическая, лингвистическая, физическая, лидерская одарённости).

Лингвистическая одаренность — это совокупность развитых речевых умений и навыков, которые позволят понять и выстроить новые высказывания в соответствии с коммуникативной ситуацией. При данных условиях развитие речевого навыка обозначает правильное построение высказывания ребенком, а развитие речевого умения подразумевает подчинение формы речевого высказывания задачам коммуникации. Также это способность к целостному и логическому восприятию языкового материала, схватыванию структуры упражнений, задач. Языковая память и интуиция, большой словарный запас, его активное использование. Хорошо сформированная и свободная речевая деятельность [4].

Сталкиваясь с лингвистической одаренностью учащихся, можно говорить о «повышенном уровне способности к ускоренному процессу мышления на чужом языке, а также об активных познавательных активностях в области теории и истории языка, о креативности в выборе методов общения на иностранном языке и устойчивой мотивации в изучении языка». Если говорить об оригинальных способностях, которые проявляются в быстром, устойчивом познании иностранных языков и в достаточно свободном владении ими, то в подобных случаях можно использовать такие понятия, как «чувство языка», «языковые способности», «языковая догадка», «языковая интуиция», «способности к иностранным языкам». Они указывают на условия проявления лингвистической одаренности. И педагогике здесь

отводится ведущая роль: «Становление одаренности – междисциплинарный процесс, но в основе его лежит универсальная константа, которая носит педагогический характер» [6].

Практики, занимающиеся областью иноязычного образования, выделяют некоторые факторы, благодаря которым можно говорить о существовании определённых способностей к иностранным языкам, лингвистической одаренности школьника, а именно:

- успехи в математике, в русском языке и литературе одновременно;
- способности к пению;
- музыкальный слух;
- хорошая память (быстрое заучивание стихов, песен; память на цифры);
- хороший темп речи;
- общее развитие речи (хорошая дикция, умение рассказывать, говорить длинными развернутыми предложениями) [3].

Дети, у которых развита лингвистическая одаренность, могут с особой лёгкостью, используя различные языковые средства, выразительно, интересно, полно и понятно доносить до окружающих различного рода информацию.

К признакам лингвистической одарённости можно отнести:

- 1) владеть высокой слуховой чувствительностью, а именно: уметь различать звуки и их оттенки, узнавать их в потоке речи и имитировать их;
- 2) достаточный объем памяти;
- 3) словесно-логическое мышление.

Однако, не стоит ограничивать лингвистические способности лишь наличием памяти, слуха и логического мышления. Лингвистические способности – это сложное комплексное образование [6].

Существуют определённые сложности при развитии творческих способностей и лингвистической одаренности обучающихся. Как сохранить и развить интерес обучающихся к изучению иностранных языков? Благодаря каким методам и приёмам можно достигнуть особого уровня развития лингвистической одаренности?

Решив следующие задачи, можно ответить на эти вопросы:

1. Включение детей в разного рода деятельность. Осуществить эту деятельность можно благодаря подбору определённых видов практических занятий, которые будут стимулировать творческую деятельность учащихся.
2. Выработка умения, которое позволит учащимся быстрее освоить новые виды деятельности, то есть переносить знания и навыки в новую область применения.
3. Развитие сообразительности и быстроту реакции при решении различных новых задач, связанных с практической деятельностью.

В своей педагогической практике я отдаю предпочтение личностно-ориентированному подходу в обучении иностранному языку и представляю учащегося активным субъектом учебной и внеурочной деятельности. Личностно-ориентированное обучение именно то направление в

образовательном процессе, которое способно создать условия для развития каждого ребенка, их самореализации, адаптации, самовоспитания.

По моему мнению, на уроках иностранного языка является необходимым применение различных технологий и методик в поиске действенных систем развития творческих способностей и лингвистической одаренности обучающихся. Для решения поставленных задач я считаю целесообразным применение в своей работе таких педагогических технологий, как игровые технологии, технология проектного обучения и театральной педагогики.

Проводя параллель между школой и театром, можно найти множество точек соприкосновения их друг с другом. Присутствие театра в школе несёт важную роль в развитии личности ребёнка, ведь дети любят вживаться в роль, придумывать костюмы, быть частью сцены.

Говоря о театре, стоит выделить особую категорию детей, а именно тех, у кого главенствующий способ восприятия учебной информации это невербальный и кто в классических школьных дисциплинах не очень успешен. Так, ученик, который не способен выучить текст стихотворения в процессе образования, с лёгкостью осваивает текст порученной роли. Театральное пространство – это возможность раскрыться способностям и интересам ребенка.

Я являюсь руководителем театра на немецком языке «Вундеркинды» (Рис. 5,6), которая реализуется в урочной и во внеурочной деятельности. В нашем репертуаре есть такие спектакли, как “Золушка”, “Колобок”, “Теремок” (Рис.1, 2), “Репка”, “Белоснежка и семь гномов” (Рис. 3, 4) и многие другие. Я стараюсь увлечь этой работой максимальное количество учащихся. Что касается ребят, у которых уже преобладает лингвистическая одаренность, которым легко дается иностранный язык, то им ничего не стоит выучить любую роль.



Рис.1, 2. Сказка на немецком языке «Теремок»



Рис. 3,4. Сказка на немецком языке «Белоснежка и семь гномов»

В рамках кружка немецкого языка у нас есть еще и кукольный театр на немецком языке. Кукольный театр, по природе своей, не только колоритное представление, но и эффективный и интересный способ освоения немецкого языка и развития лингвистической одаренности обучающихся, который знакомит с культурой и традициями страны изучаемого языка.

Ученики, члены кукольного коллектива, не только играют в театре, но и исследуют ее. Так учащиеся 5 классов работали над исследовательскими проектами по теме: «Использование перчаточных кукол на уроке». Им было очень интересно работать с куклами перед классом, они придумывали лексические игры, закрепляли изученный лексический материал, общались друг с другом на немецком языке, что у ребят вызывало бурю эмоций и интерес к изучению языка. Я заметила, что благодаря театру, среди участников театра «Вундеркинды» складывается крепкий коллектив, где каждый чувствует себя комфортно.



Кукольный театр на немецком языке «Вундеркинды»

Рис.



5, 6.

Таким образом, эти формы урочной и внеурочной работы по предмету, безусловно, дают возможность обучающимся в полной мере совершенствоваться и проявить свои языковые способности.

Работу с лингвистически одаренными детьми я рассматриваю как возможность перехода на другой, более качественный уровень образования, в

котором обучающиеся получают опыт, необходимый для саморазвития, самосовершенствования, помогают оценить свои силы и смогут принять самое главное в жизни решение - кем и каким быть.

Список литературы

1. Бабаева Ю.Д. Психология одаренности детей и подростков [Текст] / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Матюрина. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 323.
2. Бекетова, З.Н. Организация работы с одаренными детьми: проблемы, перспективы [Текст] / З.Н.Бекетова // Завуч. - 2004. - №7. с. 83 - 87.
3. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-obuchenie-lingvisticheski-odarenyh-shkolnikov-inostrannomu-yazyku-v-usloviyah-dopolnitelnogo-obrazovaniya#ixzz3c2L48rGF>
4. Бумаженко, Н.И. Социально - педагогические основы работы с одаренными детьми: курс лекций [Текст] / Н.И. Бумаженко. - Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. - 125.
5. Игна О.Н. «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам [Текст] // Вестн. Томского гос. пед. ун - та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 10 (125). С. 109-113.
6. Панфилова В.М., Дудина А.А. Формы работы с лингвистически одарёнными детьми при изучении иностранного языка [Текст] // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-2.
7. Румянцева М. В. Обучение лингвистически одаренных школьников иностранному языку в условиях дополнительного образования [Текст]: дис. канд. пед. наук. - СПб., - 2006. – 188 с.

УДК 37.036

Ямалетдинова Г.М., магистрант

Набиева Т.В., к.п.н., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РОЛЬ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одним из ключевых трендов государственной политики Российской Федерации в сфере образования является гармоничное развитие личности обучающихся и свободное развитие их творческих способностей.

В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования», утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642, определена цель указанной политики - воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций [5].

Согласно этому программно-правовому документу в современной России гармоничному развитию творческих способностей, обучающихся уделяется особое внимание, реализуемое, в том числе, и стимулированием внеурочной деятельности в образовательных организациях.

Предметный анализ научной доктрины и позиций ученых о значении и роли внеурочной деятельности, даёт возможность сделать следующие выводы. В соответствии с общепринятым в педагогическом сообществе мнении, именно внеурочная деятельность является ключевым фактором развития и

формирования личности школьников вне рамок формального образовательного процесса. При этом под внеурочной деятельностью понимается образовательная деятельность, которая осуществляется в отличных от классно-урочных форм и направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы. Внеурочная деятельность объединяет все, кроме учебных, виды деятельности школьников, благодаря которым возможно и целесообразно решение задач их воспитания и успешной социализации.

Системный анализ данных о результатах внеурочной деятельности показывает ее особую эффективность в развитии творческих и художественно-эстетических способностей школьников младшего возраста. Данная проблематика также была предметом исследования ряда ученых, в числе которых Д.Н. Джола, Д.Б. Кабалевский, Б.Т. Лихачев [1]. В свою очередь, проблема воспитания школьников художественно-эстетического характера довольно полно рассмотрена в трудах как отечественных, так и у зарубежных педагогов и психологов. Среди них А.С. Макаренко, Б.М. Неменский, В.А. Сухомлинский, В.Н. Шацкая, А.Б. Щербо и другие. Изучение научной литературы показывает, что существует большое количество различных подходов к определениям эстетического воспитания [4]. Как отмечают многие педагоги, формировать эстетическую культуру личности особенно важно в младшем школьном возрасте. Так, В.А. Сухомлинский считал, что художественно-эстетическое воспитание неразрывно связано с эмоциональным воспитанием [6]. По его мнению, эмоциональное и эстетическое воспитание учеников берёт начало с развития культуры именно ощущений и восприятий. Эстетическое воспитание начинается с богатого эмоционального подтекста отношений между членами коллектива: чуткость, сердечность, задушевность. Большое значение эстетическому воспитанию придавал А.С. Макаренко, который считал, что необходимо у детей и подростков пробуждать стремление утверждать красоту в школе, дома, всюду, где они проводят свое время [2]. М. Монтессори одной из важных задач воспитания выделяла развитие способности эстетического восприятия культурной среды, поэтического и музыкального слуха, чувства цвета, ритма, музыкального слуха детей, ритмики их движений и т.д. [3].

Таким образом, как нам представляется, важным является то, что в научной доктрине уже сформированы теоретические подходы к развитию художественно-эстетических способностей школьников младшего возраста, которые могут быть успешно использованы в практической деятельности. Как представляется, смысловой посыл приведенных позиций ученых сводится к пониманию ими то, что человек по натуре своей – художник, который так или иначе стремится вносить в свою жизнь красоту. Эстетическое начало заложено в самой природе человека, в его деятельности, способствующая изменениям в окружающей жизни и «самого себя». То есть каждому человеку изначально свойственна тяга к красоте восприятия окружающего мира, его гармонизации со своим внутренним миром, тяга,

которая особо чувствуется у младших школьников. Их творческие работы, уникальные рисунки, декоративные аппликации, коллажи из цветной бумаги и картона, объёмные поделки из пластилина и глины наполнены такой живительной энергией и эстетической непосредственностью, которая, к сожалению, в более старшем возрасте уже понемногу утрачивается. Как показывает практика, дети чувствуют себя достаточно раскрепощённо и естественно в мире искусства. С помощью его различных средств, линий, композиций, цвета, ритма, они могут вполне свободно выражать свои чувства, желания, мечты, освободиться от внутренних конфликтов и сильных эмоций, развить свои художественные и музыкальные способности. Практика творческих занятий показывает, что младший школьный возраст - особый период детства, которому характерна эмоциональность, развитое образное мышление, творческое воображение. В этой связи особенно важным представляется развитие именно в младшем возрасте проявляющихся у них творческих способностей в процессе их художественно-эстетического воспитания. Внеурочные занятия также должны проходить в привлекательной для детей форме игрового жанра, возможно с музыкальным сопровождением. При этом для того, чтобы детское творчество не превращалось в тягость, а приносило эстетическое наслаждение, оно должно быть наполнено осязаемой учениками высокой общественно значимой целью, отмечено красотой и точностью движений, вдохновением, увлечённостью.

Роль внеурочной деятельности заключается еще и в том, что дети младших возрастов в результате расширения своего творческого кругозора становятся более успешны не только по предметам художественного цикла, таким как изобразительное искусство, технология, музыка, но и по иным предметам, таким как черчение, математика, литература, биология, история. Более грамотно и красиво оформляют письменные домашние задания, аккуратно оформляют рисунки и контурные карты, пишут рефераты и эссе, также выполняют и другие виды работ. То есть, налицо прямая связь между вовлечением детей младшего школьного возраста во внеурочную деятельность, направленную на развитие их художественно-эстетических способностей и уровнем их прилежания, успеваемостью по учебным предметам в рамках общей образовательной программы. Практика показывает, что для достижения вышеуказанных целей недостаточно изучение только школьных предметов эстетического цикла. Большую помощь в развитии художественно-эстетических способностей оказывает организация внеурочной деятельности. Ребята посещают кружки по музыке и иностранным языкам, спортивные секции и театральные студии, занимаются художественным творчеством и рукоделием, другими видами деятельности. Большое значение в формировании личности младшего школьника имеют уроки изобразительного искусства и внеурочная деятельность, основным средством развивающей работы которых является художественно-продуктивное творчество. Основным направлением данной работы является ознакомление учащихся с различными видами искусства, архитектурой,

скульптурой, живописью, графикой, декоративно-прикладным искусством, приучении их к эстетическому восприятию и простым эстетическим суждениям. На занятиях внеурочной деятельностью дети общаются друг с другом и выполняют доступные по содержанию творческие живописные, графические и декоративные работы, приобщающие их к традиционной культуре восприятия мира. Это пейзажи родной земли, портреты друзей и родителей, автопортреты, декоративные натюрморты с национальным колоритом, коллективные панно на темы народных обрядовых и православных праздников. Ребята изучают нетрадиционные техники изобразительного искусства: монотипия, муаровая живопись, ниткография, набрызг, штампование, кляксография, граттаж.

От того, какими методами и приёмами пользуется педагог изобразительного искусства, напрямую зависит успех воспитания и обучения. Благодаря этим приёмам и методам педагог доносит до детей определенное содержание обучения, формирует у них знания, умения, навыки и развивает определенные творческие способности. Для решения задач художественно-эстетического воспитания в процессе обучения изобразительному искусству нами используются различные методы: информационно – рецептивный, словесный, репродуктивный, эвристический, исследовательский, метод проблемного изложения.

Деятельность на проводимых нами занятиях в кружках весьма разнообразна: ребята слушают классическую музыку, репертуары великих композиторов, рассматривают произведения известных художников, участвуют в обсуждении задаваемых вопросов. В ходе творческих занятий учащиеся обращают внимание на особенности живописного стиля каждого художника; на способы создания основных физических иллюзий (света и тени, блеска и прозрачности и т.д.); на умение ориентироваться в жанре картины (натюрморт, пейзаж, анималистический жанр, марина, батальный жанр, историческая картина, бытовая картина, портрет); на определении темы картины и настроение автора, которым он хотел поделиться со зрителями, в особенностях композиционного решения художником поставленной задачи. На каждом уроке используется электронное или интерактивное приложение, просмотр презентаций и видеороликов, ведь именно тот материал, который наполнен эмоциями, оставляет глубокий отпечаток в душе ребенка, и станет основой развития эстетического вкуса впоследствии.

Результативность таких занятий внеурочной деятельности несомненна: средства искусства оказывают на ребёнка младшего школьного возраста своё неограниченное воздействие. С эстетическим развитием неразрывно происходит и духовное развитие человека. То, что сегодня ребенок воспринимает эмоционально, в конечном итоге перерастает в осмысленное отношение и к искусству, и к жизни.

Из этого следует, каждое мероприятие, проводимое в классе, школе в рамках внеурочной деятельности младших школьников, подчинено воспитанию гармоничной личности, способствует эстетическому развитию и становлению личности, а также направлена на их культурно-творческую,

художественно-эстетическую деятельность, высокий уровень самосознания, способность сделать правильный нравственный выбор.

Список литературы

1. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников [Текст]. – М., 1985
2. [Макаренко А.С.](#) / [Богуславский М. В.](#) // Ломоносов — Манизер [Электронный ресурс]. — 2011. — С. 499
3. Монтессори М. Воображение в творчестве детей и великих художников. Пер.с итал. А. П. Выгодской [Текст] // Русская школа. — Кн. 5—6. — 1915. — С. 72—91.
4. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания [Текст]. – М., 1987.
5. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования".
6. Сухомлинский В.А. «Избранные произведения в 5-ти томах» [Текст]. - Киев, 1980г. - Т.4. - С.387.