

Артемова Н.В.

*Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
Владимирской области «Муромский педагогический колледж»
г. Муром, ул. К.Маркса, д. 24
E-mail: mpc@mit.ru*

Работа над интонацией в классе сольфеджио

Понятие «интонация» произошло от латинского *intonio* – «произношу нараспев, запеваю». Это музыкально и акустически правильное воспроизведение высоты звуков. Чистота и точность интонации зависит от степени развития музыкального слуха и от объема слуховых представлений. Большое значение имеет правильное дыхание, умение сосредоточиться на мелодии, воспроизведение голосом звуков разной высоты. Дисциплина «сольфеджио» является практической и связана с развитием музыкальных способностей. Занятия сольфеджио вырабатывают определенную систему навыков, необходимых для последующей музыкальной деятельности.

Основа предмета сольфеджио – правильное и выразительное пение. Однако уже на первых уроках выясняется, что немалый процент учащихся интонируют, то есть, воспроизводят мелодию неточно. С этим связан целый ряд факторов: отсутствие вокальных навыков, координации между слухом и голосом, проблемы здоровья, связанные с состоянием певческих органов и органов дыхания и другие. Поэтому, задача преподавателя сольфеджио - не только развить голос, но и научить слушать себя при пении, анализировать свое пение со стороны точности высоты, протяженности, штриховки, и, наконец, художественности исполнения.

Вокальные упражнения, интонирование попевок, мелодий классического репертуара, народных песен, пение гамм, ступеней, интервалов, аккордов, гармонических оборотов подготавливают слуховую базу для формирования навыков чтения с листа, сочинения, импровизации. Упражнения для развития интонации закрепляют активным исполнением музыкально-теоретические сведения на предмете сольфеджио. Физические ощущения при систематической работе голосового аппарата способствуют запоминанию точного и чистого исполнения. Таким образом, роль упражнений для развития интонации очень велика.

Существует множество приемов развития навыков точного интонирования на разных этапах обучения сольфеджио. Любое пение необходимо начинать с певческой установки: установка на внимание – это правильная и удобная посадка. Выработка ровности звучания тесно связана с правильностью дыхания. «Научить петь – это значит научить правильно дышать» - так испокон веков говорили педагоги-вокалисты. Спокойное и плавное дыхание прерывает сомкнутые связки мягко, без напряжения. Тогда как излишнее напряжение дыхательных мышц приводит к завышению интонации, а излишняя расслабленность – к ее понижению.

Начальный прием работы над интонацией связан с правильным распеванием – сначала на одном звуке, затем – постепенно расширяя звуковой диапазон. Хорошо укрепляет интонацию распевка на полутоне. В качестве распевания можно использовать секвентный мотив в определенном ритмическом обрамлении, тем более, если он тесно связан с изучаемым на уроке мелодическим или ритмическим оборотом. Уже с упражнения на распевание можно практиковать как хоровое пение, так и чередование его с индивидуальным исполнением с преобладанием последнего.

Более протяженные мелодии для пения должны постепенно усложняться: добавляться скачки, расширяться ее диапазон. Такие песенные номера могут исполняться нотами, ступенями, на определенный слог, закрытым ртом, а также транспонироваться. При таком пении желательно использовать прием «а капелла». При необходимости преподаватель может гармонически поддержать исполнение учащихся.

Работу над интонированием мотивов, мелодий, отрывков из классических произведений или народных песен желательно проводить и в многоголосном звучании: сначала это простые двухголосные примеры, затем – пение отдельных голосов четырехголосной и трехголосной фактуры и наконец – интонирование гармонического четырехголосия (хоральное пение). Эта

работа особенно актуально для учащихся, чья практическая деятельность тесно связана с пением в хоре и работой с хоровым коллективом.

Очень эффективным вокально-интонационным приемом в классе сольфеджио является пение гамм. Он связан с развитием способности точно интонировать тоны и полутоны – самые близкие музыкальные интонации. Для осознания ладовых тяготений в тональностях можно исполнять устойчивые ступени звукорядов, вводные звуки с разрешением, опевание устойчивых ступеней, разрешение неустойчивых ступеней в устойчивые. А упражнения на пение ступеневых последовательностей помогают быстрому ориентированию в ладу.

Интонационное освоение интервалов помогает совершенствованию навыков чтения с листа. Методика в процессе работы связана с запоминанием интонации интервала, умением различить его на слух и повторить голосом, а также представить его интонирование по названию. Умение петь, слышать, различать эти созвучия способствует ловкому и точному написанию музыкальных диктантов. Упражнения с интервалами полезно петь на каждом занятии. Сначала практиковать пение хором, затем переходить к пению по группам и индивидуально.

В практике сольфеджио широко распространено интонирование аккордов. Его хорошо начинать с исполнения трезвучий главных ступеней лада, их обращений, затем переходить к пению трехзвучных аккордов от звука. Учащиеся должны обращать внимание не только на интервальный состав аккорда, но и представлять его целиком. Постепенно в слуховой памяти закрепляются аккордовые мотивы, и их исполнители смогут воспроизвести сходные аккордово-мелодические движения в протяженных мелодиях песнях. А пение аккордовых гармонических оборотов эффективно и в мелодическом интонировании каждого аккорда снизу-вверх, и в исполнении мелодического голоса аккордового трехголосия. В этом случае два других голоса являются как бы гармонической поддержкой и создают условия для более точного интонирования.

Все вокально-интонационные приемы в классе сольфеджио эффективны и необходимы для создания внутренних слуховых представлений учащихся. Это очень кропотливая систематическая работа, которую необходимо проводить на каждом занятии. Безусловно, что на развитие интонации сильное влияние оказывают и другие формы музыкальной деятельности: пение в хоре, прослушивание классических произведений, музицирование на инструменте. Тем не менее, одним из показателей сформированности истинного музыканта-профессионала является способность точного воспроизведения голосом мелодии и гармоничного вплетения пения своей партии в многоголосную ткань хорового сочинения. Поэтому, в учебных заведениях, связанных с музыкальным образованием, большое место отводится дисциплине «сольфеджио», обучающей правильному и точному пению нотами.

Литература

1. Виноградов Л. «Музыка I класс» - Экспериментальное методическое пособие – М., 1979;
2. Вахромеев В. «Вопросы методики преподавания сольфеджио в ДМШ» - М., 1966;
3. Орлова Н. «О певческом рабочем диапазоне школьников» /Музыкальное воспитание в школе вып.7 – М., 1971;
4. Рейниш М. «Мелодии для пения» - М., 2004;
5. Серединская В. «Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджио» - М., 1962;
6. Шатковский Г. «Развитие музыкального слуха» Омск – 1992;
7. Шайхутдинова Д. «Методика обучения элементарной теории музыки» - Ростов-на-Дону, 2009

Балуев А.М.

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Алешунинская средняя общеобразовательная школа»
д. Алешунино ул. Школьная д. 1
ir.balueva2016@yandex.ru*

Развитие познавательной активности подростков посредством проекта «Музей в чемодане»

Современному обществу необходимы люди, имеющие высокий образовательный и профессиональный уровень подготовки, способные к решению сложных социальных, экономических, политических, научно-технических вопросов. Познавательная активность является социально значимым качеством личности и развивается у школьников в учебной деятельности.

Педагогическая действительность ежедневно доказывает, что процесс обучения проходит эффективнее, если учащийся проявляет познавательную активность. Данное явление зафиксировано в педагогической теории как принцип "активности и самостоятельности учащихся в обучении".

Много работ отечественных педагогов посвящено проблеме активизации учебного процесса. Т.И. Шамова отмечает, что познавательную активность не сводится к простому напряжению интеллектуальных и физических сил ученика, а рассматривается как качество деятельности личности, которое проявляется в отношении ученика к содержанию и процессу деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательных целей" [2].

Г.И. Щукина определяет "познавательную активность" как качество личности, которое включает стремление личности к познанию, выражает интеллектуальный отклик на процесс познания. Качеством личности "познавательная активность" становится, по их мнению, при устойчивом проявлении стремления к познанию [3]. Это структура личностного качества, где потребности и интересы обозначают содержательную характеристику, а воля представляет форму.

Проблема развития познавательной активности учащихся актуальна не только в младшем школьном возрасте, но и в подростковом.

Учение для подростка является главным видом деятельности. В средних классах существенно перестраивается характер учебной деятельности.

Наиболее существенную роль в формировании положительного отношения подростков к учению играют содержательность учебного материала, его связь с жизнью и практикой, проблемный и эмоциональный характер изложения, организация поисковой, познавательной деятельности, дающей учащимся возможность переживать радость самостоятельных открытий, вооружение учащихся рациональными приемами учебной работы, навыками самовоспитания, являющимися непременной предпосылкой для достижения успеха [1].

Подростков очень привлекает возможность расширить, обогатить свои знания, проникнуть в сущность изучаемых явлений, установить причинно-следственные связи, учащиеся испытывают большое эмоциональное удовлетворение от исследовательской деятельности. Им нравится мыслить, делать самостоятельные открытия. Для подростка очень важно осознать, осмыслить жизненное значение знаний и, прежде всего их значение, для развития личности. Это связано с усиленным ростом самосознания.

Учащиеся обнаруживают широкие познавательные интересы, связанные со стремлением все самостоятельно перепроверить, лично удостовериться в истинности.

Подростки отличаются повышенной интеллектуальной и творческой активностью, которая стимулируется не только естественной возрастной любознательностью подростка, но и желанием развить, продемонстрировать окружающим свои способности, получить высокую оценку с их стороны.

В подростковом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с расширением знаний, с формированием нужных умений и навыков, позволяющих заниматься интересной работой, самостоятельным творческим трудом.

Выполняя проектную работу, школьники становятся более инициативными и ответственными, приобретают дополнительную мотивацию, учатся применять полученные знания в новых ситуациях. Проект – это «специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий, завершающихся созданием продукта, состоящего из объекта труда, изготовленного в процессе проектирования, и его представлений в рамках устной или письменной презентации» [7].

Одной из форм работы с музейными предметами, документами и материалами является создание проекта «Музей в чемодане». Особенность его в том, что экспозиция умещается в одном или нескольких чемоданах, куда входят экспонаты, а также рисунками, тексты, фотодокументы, творческие задания.

Можно быстро развернуть мобильную выставку, так же манипулировать музейными предметами [6]. Сбор и работа с коллекциями расширяет кругозор, стимулирует познавательную активность школьников.

Целью создания проекта «Музей в чемодане» являлось приобретение личного опыта соприкосновения с реальностью истории и культуры через предметный мир.

Идея организации «Музея в чемодане» оказалась интересной для подростков. Процесс состоял из сбора экспонатов для коллекции, составление библиографии, использование электронных образовательных ресурсов, подбор материалов.

Работа включала три этапа: подготовительный, практический, деятельный.

На первом этапе были выбраны направления и определены перспективы создания коллекций и возможности их сбора и пополнения. Следующий этап – практический. Он состоял в оформлении старых чемоданов под нужную коллекцию. Деятельный этап работы был самый значимый. Школьники осуществляли работу с экспонатами [5].

Она основывалась на принципах: наглядности, интеграции, научности, мобильности, доступности для учащихся.

Первая коллекция была посвящена Великой Отечественной войне.

Среди экспонатов были планшет, пилотка, бинокль, металлическая кружка и ложка. О каждом экспонате был подготовлен небольшой рассказ. Эта часть проекта была посвящена «Дню защитника Отечества».

Следующая коллекция представляла вещи, которые использовались в быту в 19 веке. Была подготовлена презентация об истории и использовании этих предметов быта.

Вызвала интерес тема «Откуда свет пришел?». Некоторые экспонаты удалось найти, а некоторые заменили иллюстрациями.

Актуальность проекта заключалась в популяризации историко-культурного наследия, прививании подрастающему поколению уважения к истории своего края.

Проект состоял из интерактивных занятий с привлечением элементов театрализации и мультимедийных возможностей.

Благодаря проекту «Музей в чемодане», у учеников создавались условия для формирования интереса к истории родного края, умения обращаться с музейными экспонатами.

Развивать познавательную активность у школьников следует различными педагогическими технологиями, в том числе и проектной.

Литература

1. textarchive.ru/c-2792180-p3.html
2. studwood.ru...pознаватelnoy_aktivnosti_podrostkov
3. ped.bobrodobro.ru
4. nsportal.ru Начальная школа» Воспитательная работа»...-muzey-v-chemodane
5. kopilkaurokov.ru История» Уроки по истории» muziei-v-chiemodanie
6. infourok.ru socialniy-proekt-muzey-v-chemodane...
7. pedm.ru conference_notes/160

Иголина Л.Н.
*Государственное бюджетное профессиональное
образовательное учреждение Владимирской области
«Муромский педагогический колледж»
г. Муром, ул. Карла Маркса д.24
ludm.igonina@yandex.ru*

Деятельность и саморазвитие дошкольников

Новые нормативные документы (ФГОС ДО), отвечая требованиям времени и обеспечивая непрерывность образования на всех его ступенях, переносят акцент с формирования у детей знаний, умений и навыков на формирование интегративных качеств, нравственных характеристик личности, готовности к саморазвитию, самовоспитанию и самоизменению в течение всей жизни как основного результата образования.

Впервые на уровне нормативных документов в качестве одного из приоритетных целевых ориентиров программы дошкольного образования выделены универсальные предпосылки к учебной деятельности, обеспечивающие социальную успешность дошкольников, их саморазвитие как возможность успешной адаптации при переходе к обучению в начальной школе.

Почему сегодня важен опыт саморазвития детей дошкольного возраста? Ответ прост: задачи более раннего начала обучения «спускаются» из школьной жизни в дошкольную. Таково требование времени.

Саморазвитие - цель и ценность современного антропоориентированного (ориентированного на человеческое в человеке) образования. Опыт саморазвития ребенка-практика уточнения и расширения чувствований, восприятий, представлений себя в окружающем мире и мира в себе.

Содержание и способы осуществления деятельности ребенка определяют процесс психического развития. Деятельность «строит психику» (Л. С. Выготский); бездеятельность, отсутствие возможности чем-либо глубоко и серьезно заниматься ведёт к депривации личности. Именно в самостоятельной деятельности ребенок строит свой образ мира.

Самостоятельность-особое качество личности, своеобразная форма её активности, отражающая актуальный уровень саморазвития ребенка. Она обеспечивает самостоятельные, без помощи взрослого постановку и решение разного рода возникающих задач и проблем.

Самостоятельный ребёнок находится в поиске, имеет право на ошибку и педагогически грамотное отношение к ней взрослого: не как к неудаче, а как нормальному иницирующему моменту развития.

Учить ребёнка мыслить самостоятельно необходимо не для того, чтобы ребёнок умел делать это, а чтобы он мог лучше ориентироваться в окружающем мире, организовывать свою жизнь, становиться более самостоятельным.

Самостоятельная деятельность в дошкольном возрасте только зарождается. Поэтому целесообразно будет рассматривать её как средство формирования у детей методов самоорганизации собственной деятельности.

Вовлечению дошкольников в самостоятельную деятельность будет способствовать:

- наличие познавательной задачи, решаемой в практической деятельности;
- возможность проявления умственного напряжения при выполнении заданий;
- образность и динамичность предлагаемых заданий;
- построение алгоритма действий при выполнении заданий;
- возможность творчески реализовывать замысел;
- оценивать собственную деятельность.

Основная цель организации самостоятельной работы в дошкольном возрасте-обучение ребенка навыкам самостоятельности.

Поскольку самостоятельная деятельность в дошкольном возрасте ещё не сформирована, она выступает как вид практико-познавательной деятельности, предполагающий определённый уровень самостоятельности по её выполнению от построения алгоритма до осуществления

самоконтроля.

Практико-познавательная деятельность в дошкольном возрасте важна, в первую очередь, потому, что она является одним из ведущих компонентов учебной деятельности, поэтому её организация выступает как платформа подготовки ребёнка к обучению в школе. В результате целенаправленного обучения дошкольник учится организовывать свою деятельность, распределять свое время, у него формируются такие волевые качества, как самостоятельность, целеполагание, умение доводить начатое дело до конца, настойчивость, внутренний контроль поведения и деятельности. Кроме того, формируется произвольность познавательных психических процессов.

Литература.

Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

Воробьёва Н.А. Технология самоорганизации практико-познавательной деятельности ребенка. М., ТЦ «Сфера», 2013.

Волосовец Т. В. и др. Познавательное развитие дошкольников. М., «Русское слово», 2015.

Касьянова О.Н.

*Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
Владимирской области «Муромский педагогический колледж»
г. Муром, ул. К.Маркса, д.24
E-mail: mpc@mit.ru*

Психологические аспекты создания благоприятных условий для развития личности на уроках дирижирования.

В настоящее время в самом обществе, в общественном устройстве государства происходят большие изменения. Коснулись они и системы образования. Введение огромного количества инноваций очень часто носит формальный характер и не дает желаемых результатов. Поэтому очень остро стоят вопросы: какая нужна школа? для кого? каким должен быть учитель?

Перестройка традиционной практики обучения и воспитания должна идти в нескольких направлениях, главным из которых является создание благоприятного психологического климата на уроке в процессе взаимодействия всех участников педагогического процесса. Одно из определений психологического климата – это атмосфера доверия и творчества, в которой естественным образом проявляются способности и интересы каждого человека, это атмосфера взаимного уважения и свободы самовыражения.

Принято считать дирижирование самым молодым типом музыкально-исполнительского творчества. Индивидуальный характер занятий по этому предмету дает возможность педагогу благотворно влиять на процесс становления студента как будущего исполнителя, руководителя детского хорового коллектива.

Урок дирижирования - это взаимодействие педагога, концертмейстера и студента, именно они становятся участниками творческого процесса. Необходимым условием благоприятного психологического климата на уроке является организация взаимодействия педагога и концертмейстера. И педагог, и концертмейстер оказывают влияние на студента: педагог – посредством вербального и невербального языка, концертмейстер - посредством музыкального языка, который может быть очень эффективен по силе воздействия на студента, т.к. именно музыка передает чувства. От профессионализма концертмейстера зависит, насколько полным будет представление студента о произведении, его жанре, стилистических особенностях, ибо «стиль – это то, что чувствуют, а не то, что думают» (Э.Ансерме). Озвучивая хоровую партитуру концертмейстер должен иметь представление о динамике и нюансах. О хоровом ансамбле, о ритме и темпе в хоровом пении. Как и педагог он должен знать возрастные и индивидуальные особенности каждого студента.

Каждый участник учебного процесса имеет свой статус, занимает то положение, которое и определяет степень его авторитета. Педагог имеет высокий статус, т.к. именно он мотивирует, планирует, контролирует и корректирует деятельность ученика и очень часто ставит интересы других выше собственных. Между ним и студентом существует определенная дистанция. Концертмейстер является ассистентом педагога, помощником и педагога, и студента. Его отношения с учеником отличаются большей непосредственностью. Поэтому немаловажное значение для успешной совместной работы на уроке имеют сложившиеся в группе личные взаимоотношения между педагогом и концертмейстером, концертмейстером и студентом.

Именно концертмейстер может способствовать росту авторитета педагога в глазах студента или его падению в зависимости от интенсивности и эмоциональной окраски межличностных контактов педагога и концертмейстера, т.к. на уроке перед ними стоят сложные задачи, требующие совместных усилий, вызывающие эмоциональную напряженность. Поэтому организация педагогического взаимодействия, степень сложности репертуара, уровень профессионализма, общий взгляд на художественные задачи, согласованность действий, единство требований к студенту - все это существенно влияет на эффективность групповой работы, успешность учебного процесса в целом.

В практике очень часто опытные педагоги - дирижеры работают с одним концертмейстером на протяжении многих лет. Так создаются творческие союзы, в которых по уровню профессионализма и педагог, и концертмейстер являются равными. Подобное творческое взаимодействие благотворно влияет на студента, дает ему возможность приобщения к духовным ценностям, к классическому музыкальному наследию.

Люди, достигшие определенной степени понимания, автоматически переходят к общей манере языкового выражения. На уроке дирижирования – это язык музыки, то русло, по которому движется эмпатия. Эмпатия – одна из творческих функций личности, чувство, передающее духовное единение людей. В процессе эмпатии возникает взаимное понимание, воздействие и другие значительные отношения между людьми. Положительный опыт общения студента с педагогом и концертмейстером на уроке приводит к тому, что на определенном этапе своего развития студенты начинают уверенно и профессионально пользоваться теоретическими понятиями, музыкальной терминологией, глубже вникать в суть музыкально-педагогической деятельности в целом.

И педагог, и концертмейстер должны быть личностями с ярко выраженным доминированием любви к педагогической деятельности, интересом к ее выполнению, обладающими способностью открыто выражать свои мысли и чувства в межличностном общении со студентами. Только тогда на уроке будет создана атмосфера взаимного уважения и свободы самовыражения всех участников творческого процесса.

Литература.

1. Андреева Л. Методика преподавания хорового дирижирования. – М.: «Музыка», 1986.
2. Методологическая культура педагога- музыканта. Под редакцией Е.Б. Абдуллина. – М.: «ACADEMA», 2002.
3. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М.: «Класс», 1994.
4. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. Под редакцией Г.М. Цыпина-. М.: «ACADEMA», 2003.
5. Рыбаков М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе.- М.: «Просвещение», 1996.
6. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности. – Ярославль: ЯГУ, 1991.

Формирование глагольной лексики у детей с моторной алалией

Аннотация. В данной работе проведен теоретический анализ проблемы развития глагольной лексики у детей с моторной алалией. Раскрыта сущность понятия моторная алалия. Выявлены особенности формирования и развития предикативного словаря у детей с моторной алалией. Обозначен опыт логопедической работы по развитию глагольной лексики у детей с моторной алалией

Ключевые слова. Алалия, моторная алалия, глагольная лексика, предикативный словарь

Проблема развития лексического строя речи занимает важное место в современной логопедии, а вопрос о состоянии словаря при различных речевых нарушениях и о методике его развития является особо актуальным.

Свободная устная речь делает упор на сформированный лексический строй речи, прежде всего на владение достаточным словарным запасом. Наполнение словарного запаса происходит в процессе ознакомления с окружающим миром, во всех видах детской деятельности, повседневной жизни, общении. Работа над словарем формирует и уточняет представления ребенка, углубляет его чувства, организует социальный опыт. Все это имеет важное значение в дошкольном возрасте, поскольку именно здесь закладываются основы развития мышления и речи, происходит становление социальных контактов, формируется личность ребенка.

Нарушение формирования лексического строя речи у детей с моторной алалией проявляется в бедности словарного запаса, преобладание пассивного словаря над активным, неточное использование слов в речи и недостаточным владением структурой значения слова.

Современные исследователи считают, что при становлении лексического строя речи у детей с тяжелой патологией нужно обратить внимание на развитие предикативного словаря. Сказуемое — основа фразы и основа внутренней речи. Для того, чтобы сформировать навыки верного употребления глаголов, необходимо проводить с детьми систематическую и комплексную коррекционно – логопедическую работу. Чтобы ребенок мог полностью овладеть связной речью, ему важно накопить широкий глагольный словарь. Его недостаточная сформированность может привести к трудностям в дальнейшем обучении и общении.

Внимание к развитию глагольной лексики обусловлено определяющей позицией глагола развитии грамматической системы языка. Усвоение грамматических категорий и систематизация глаголов в речи являются основой для развития грамматической системы родного языка. Для положительно динамики в развитии глагольной лексики необходима специально организованная коррекционно-логопедическая работа по развитию глагольного лексического строя во всех видах деятельности детей с моторной алалией.

В исследованиях Волковой Л.С. утверждается, что моторная алалия — это системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций [1].

Причины моторной алалии - органические поражения головного мозга в пренатальный, натальный или в ранние постнатальные периоды. Существует мнение, что у большинства детей с алалией на ранних этапах развития отмечались нерезко выраженные повреждения в обоих полушариях головного мозга. Механизм алалии еще плохо изучен. Исследователи разных направлений в изучении алалии сходятся в том, что основа расстройства языкового механизма – органическая недостаточность мозга. При этом часть исследователей расстройство работы языкового механизма связывают с патологией моторики, другая часть – с патологией некоторых сторон психической деятельности, третья часть находит связь с недостаточным овладением языка как знаковой системой.

Недоразвитие речи при моторной алалии имеет системный характер и охватывает все ее компоненты: фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую стороны. Волкова Л. С. выделяет группу детей с преобладающими фонетико-фонематическими недоразвитиями и группу с преобладающими лексико-грамматическими нарушениями. Первую группу можно охарактеризовать как группу с ведущим поражением нижних отделов в центральной моторной области коры доминантного полушария, где скапливаются раздражения от мышц, связок, которые возникают при артикуляционных движениях, или в общей мускулатуре, при выполнении общих моторных движений. Вторая группа характеризуется поражением передних отделов моторной области коры мозга (нижние отделы моторно-премоторной зоны и активная речевая зона, которая располагается в задних отделах нижней лобной извилины) [1].

Типичные проявления алалии — аграмматизм, расстройства поиска слова, сложности «выбора» фонем и установления последовательности их следования, искажение слоговой структуры слов. У многих детей с алалией выделяются разнообразные неязыковые нарушения. Уровень недоразвития языка у различных детей может быть разным и возникать в границах от полного отсутствия экспрессивной речи до простых отклонений в действии языковых подсистем.

Если рассматривать более подробно структуру дефекта при моторной алалии, то можно выделить, что проблема усвоения системы специальных знаков, правил их употребления, является главным нарушением в структуре дефекта. У детей плохо развиты процессы программирования, выбора, анализа языковых частиц в процессе речи. Могут быть неразвиты процессы выбора и сочетания, что приводит к нарушению речевого и языкового облика высказывания. Нарушены все части лексико-грамматического структурирования: отбор слов, последовательность их положения, а также введения в речь окончаний и звукового оформления выражения.

Моторная алалия – это сложная система языковых и неязыковых симптомов, которые носят разнохарактерные отношения между собой. Однако в результате исследований в симптоматике нарушений было выявлено, что доминирующими являются языковые расстройства.

При моторной алалии наблюдаются разные уровни развития, выделенные и описанные профессором Р. Е. Левиной, начиная полным отсутствием общеупотребительной речи, заканчивая развернутой фразовой речью с лексико-грамматическими и фонетико-фонематическими недоразвитиями [2].

Первый уровень речевого развития можно описать как почти полное отсутствие речи. Речь ребенка на первом уровне речевого развития при кратковременном общении мало понятна. В глагольном словаре аморфные образования типа «даку ме» (девочка мое) сожно понять только в конкретной ситуации. Глаголы зачастую заменяются жестами, мимикой и звукоподражанием. Дети часто указывают на конкретные предметы, вместо называния их. Например, скрипит – показывают на дверь, бить по мячу – показывают мяч и т.д. Выразить действия или желания, не связанные с сиюминутной ситуацией, ребенок не может и поэтому находится вне речевого общения. Пассивный глагольный словарь шире активного, однако понимание обращенной речи также возможно только в условиях конкретной ситуации.

На втором уровне речевого развития активный глагольный словарь расширяется, ребенок общается не только жестами и лепетными словами, но и с помощью искаженных речевых средств. Понимание речи улучшается, в определенных ситуациях и с большим количеством ошибок дети могут отличать формы числа и рода глаголов. Филичева Т. Б. отмечает, что на втором уровне речевого развития дети начинают использовать фразу. Они выражают свои наблюдения в более доступной для окружающих форме [4].

На третьем уровне речевого развития речь становится более развернутой, но отмечается недоразвитие фонетического и лексико-грамматического строя речи. В активном словаре преобладают простые предложения, при этом связи слов во фразе не наблюдается. Активный глагольный словарь ограничен. Дети плохо знают семантику некоторых глаголов и не умеют правильно их использовать. Например, ребенок не может решить, как надо сказать. Женщина поставила блюдо на стол или положила, поставила или ставит. Глаголы из-за редкого использования могут быть недостаточно закреплены в речи, поэтому дети стараются из не употреблять. Например, топить печь – жечь дрова в печи.

Понимание обиходной речи хорошее, однако часто дети не знают некоторых глаголов и выражений, путают слова-действия близкие по смыслу и сходные по звучанию.

Речь у детей с моторной алалией развивается по-разному. В одном случае, речь ребенка может долго не проявляется, а затем неожиданно и резко начинает развиваться и вскоре становится правильной. В другом — первые слова могут появиться рано, но речь долго будет оставаться бедной и аграмматичной. Встречаются разные варианты речевого развития, но общим остается то, что на первый план всегда выходит бедность словарного запаса, затем аграмматизмы, искажения слов, нарушение звукопроизношения, а позже и затруднения в связной речи. Указанные дефекты усвоения звуковой системы речи приводят к специфическим особенностям словаря моторных алаликов.

Доказано, что дети с моторной алалией понимают большинство значений слов из пассивного и активного словаря своих сверстников. Но у моторных алаликов выделяется расхождение между понимаем семантики слова и его названия из-за трудностей воспроизведения звукового ряда. Этими особенностями можно объяснить бедность активного словаря детей. Она проявляется в неумении правильно употреблять и выбирать знакомые в речи слова. Словарный запас ограничен обиходными рамками, ребенок не в силах объяснить значение слова, и не может пользоваться навыками словообразования. В глагольном словаре наиболее часто встречаются слова, обозначающие простые обиходные действия. Слова используются неточно, в более широком или более узком понимании значений. Иногда дети с моторной алалией используют слово лишь в конкретном случае, слово не вводится в речь при других ситуациях. Таким образом, понимание и использование слова носит ещё ситуативный характер. Трауготт Н.Н. считает, что ребенок вырастает из своих речевых способностей: содержание мысли находится на высокой ступени развития, но ее оформление соответствует оформлению мысли ребенка более младшего возраста [5].

Стоит отметить, что большинство лексических ошибок у детей связано не со значением слова, а с самим процессом поиска слова. Нарушение реализации слов является основанием для различных ошибок: замены слов и их отсутствие, аномальные слова, образованные путем слияния звуков.

Соботович Е. Ф. отмечает узкий характер словаря детей с моторной алалией, который очень зависит от конкретной ситуации. В разных ситуациях речевого общения дети не сразу начинают пользоваться словами, усвоенными на занятиях. При любом, даже незначительном изменении ситуации они теряют, казалось бы, уже усвоенные и используемые в других условиях слова. Автор называет это симптомом повышенной тормозности речевой функции, т.е. моторный алалик просто очень медленно получает возможность свободно оперировать знакомыми словами, без ограничения употребляя их во всех ситуациях [3]. Эта особенность нередко приводит к отказу от названия слов (при понимании их значения), к поиску. При этом поиски нужного слова приводят ребенка к перебору, к замене нужного слова рядом других, близких по значению и звучанию. Часто ребенок не может назвать нужное слово, даже если понимает свою ошибку.

Меньше страдает пассивный словарь. Ребенок понимает обращенную к нему речь, выполняет не сложные указания и инструкции. Но тщательное обследование позволяет сделать вывод, что понимание речи часто лежит в рамках обиходной ситуации.

Большинство детей с моторной алалией не готовы к обучению в общеобразовательной школе не только по причине дефектов языковой системы языка, но также из-за неполноты знаний, расстройств познавательных процессов и личностных качеств. Непонимание речи у детей с моторной алалией не относится к первичному дефекту и может быть преодолено в процессе грамотного и систематического обучения, в отличие от сенсорных алаликов. Для успешной работы и положительной динамики в развитии глагольной лексики необходима специально организованная коррекционно-логопедическая работа по развитию глагольного лексического строя во всех видах деятельности детей с моторной алалией.

Литература

1. Волкова Л.С. Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов / Под ред. Волковой Л. С., С. Н. Шаховской. — М.: Просвещение, 1985. — 680 с. [Режим доступа]: <http://pedlib.ru/Books/2/0049> (дата обращения: 15.04.2018).

2. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – М.: изд: Альянс – 2014. - 368 с.
3. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией)/ Е. Ф. Соботович – М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с
4. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989.—223 с. [Режим доступа]: <http://pedlib.ru/Books/2/0032> (дата обращения: 5.05.2018).
5. Хрестоматия по логопедии/Под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстовой. – М.: Владос, 1997. - 101 с. [Режим доступа]: <http://stomfaq.ru/hrestomatiya-po-logopedii/index.html> (дата обращения: 12.03.2018).

Никольская Н.В.
Государственное бюджетное профессиональное
образовательное учреждение Владимирской области
«Муромский педагогический колледж»
г. Муром, ул. Карла Маркса д.24
mpk.nauka@bk.ru

Экологическое воспитание дошкольников как основа развития личности

У людей, живущих в современном обществе, множество проблем. Но, пожалуй, одной из самых острых и насущных является проблема сохранения окружающей среды. Будущее человечества зависит от уровня экологической культуры каждого человека. В этих условиях экологическое образование во всех его звеньях приобретает особое значение.

Экологическое воспитание детей дошкольного возраста является первой его ступенью, где начинается экологическое образование.

Исследователи отмечают, что старший дошкольный возраст наиболее ответственный в развитии механизмов поведения и становления личности в целом. Несомненно, ведущим личностным достижением ребенка будет являться гуманное отношение к окружающей среде и к человеку как его части. Природа и человек неразделимы, они составляют единое целое.

Именно в этом возрасте закладываются первые представления о существующих в природе взаимосвязях, и на этой основе — начало экологического мировоззрения, гуманного отношения к окружающей среде.

В практике ознакомления детей с природой в экологических целях культивируются знания о природе и практическая ее польза. В этом случае природа выступает для детей в виде полезной вещи, что постепенно формирует утилитарную ценность, установки, потребности. В педагогической литературе констатируется отсутствие связи между уровнем знаний детей о природе и степенью сформированности сознательного к ней отношения.

Важно с помощью создания специальных педагогических условий показать эстетические, познавательные, нравственные ценности природы.

Освоение представлений о них рождает у детей бережное отношение к природе. Такое отношение становится аспектом нравственно - экологической культуры личности, помогает глубже понять взаимосвязь человека и природы.

Исследования Б. Бегак, Н. Рыжовой, Н. Токмаковой, Р. Посылкиной и др. показывают, что в процессе экологического воспитания детей дошкольного возраста необходим творческий поиск, в котором можно выделить такое направление как экологическая сказка.

В.А. Сухомлинский писал «Сказка неотделима от красоты, благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем. И не только познает, но и откликается на события и явления окружающего мира, выражает свое отношение к добру и злу».

Характерная особенность экологических сказок заключается в том, что экологическое содержание всегда реально, а фантастические события и образы делают эту реальность увлекательной, хорошо запоминающейся и понятной детям. Такие сказки привлекают детей новизной сюжета, наличием необычных персонажей и действий, доступной, увлекательной формой, элементами загадочности, обладают неограниченными возможностями для фантазирования, выдумки, игры ума. Экологические сказки повествуют о множестве незримых нитей, которыми связаны населяющие природу живые существа. Сказки способствуют более осознанному пониманию детьми природы, природных явлений и формированию у детей осознанной природоохранной деятельности и навыков рационального природопользования.

Авторы программ и технологий обучения детей дошкольного возраста рекомендуют использовать сказку экологического содержания, однако, подробного описания и обоснования системы работы с экологической сказкой в старшем дошкольном возрасте с целью воспитания бережного отношения к природе в имеющейся педагогической литературе не представлено.

Проблема формирования представлений о сезонных изменениях в природе является актуальной и значимой для экологического образования в детском саду.

Данная тема определила объект исследования - процесс экологического образования в детском саду.

Предмет исследования – экологическая сказка как средство формирования экологических представлений о сезонных изменениях в природе у старших дошкольников. Цель нашего исследования определение педагогических условий использования экологической сказки в формировании экологических представлений о сезонных изменениях в природе у дошкольников.

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Раскрыть содержание представлений о сезонных изменениях в природе у дошкольников.
 2. Подобрать и апробировать экологические сказки как средство формирования представлений о сезонных изменениях в природе у старших дошкольников.
 3. Определить педагогические возможности сказок в формировании представлений о сезонных изменениях в природе у старших дошкольников.
- Методы исследования - анализ литературы, анализ понятийного аппарата, диагностика, беседа, наблюдение.

Мотивация персонала дошкольной образовательной организации как фактор карьерного роста

Руководителю дошкольной образовательной организации важно знать основы менеджмента, а также учитывать особенности профессиональной деятельности педагога. В частности, необходимо находить нужный способ мотивирования для каждого из сотрудников в отдельности и для коллектива в целом.

Стоит заметить, что воспитатель сегодня находится в сложной ситуации. Он должен заниматься самообразованием, а также выполнять свои профессиональные обязанности и проходить повышение квалификации. Но руководителю важно видеть в сотрудниках не просто специалистов, а людей. Понимать их эмоции и поступки, что в свою очередь будет способствовать выявлению мотива деятельности.

Уровни мотивов сотрудников

Рассмотрим уровни мотивов сотрудников:

1) Деньги. Существуют сотрудники, для которых важно зарабатывать как можно большее количество денег. Стоит заметить, что в дошкольной образовательной организации такие сотрудники отсутствуют. Так как чаще всего, помимо заработной платы, их интересует что-то ещё. Они не могут перестать выполнять свои обязанности, если им нужны деньги.

2) Безопасность. Такие сотрудники ценят стабильность, безопасность, предсказуемость завтрашнего дня. Часто при понижении мотивации у них возникает чувство, что работа предсказуема. Например, педагог со стажем уже не раз давал тот или иной урок и знает результат и что на нем произойдёт и проводит его как «робот».

3) Творчество. Для таких сотрудников важно использование новаторских методик, они вечно в поиске, предлагают новые пути решения различных ситуаций воспитательного и образовательного процессов. Любят неизвестность и сложные проблемы и ценят свой результат. Хотят быть во всём первыми. Таких сотрудников руководителю дошкольной организации стоит мотивировать на результат деятельности, на сравнении себя до решения проблемы и после. Показать уровень их профессионального роста.

4) Идеология. Сотрудники-идеологи ради идеи, долга вопреки всему могут пожертвовать себя работе. Они имеют определённую систему ценностей, которых придерживаются большую часть своей жизни. Принципиальны. Важно, чтобы принципы сотрудника не противоречили принципам дошкольной образовательной организации.

Как мы видим, сотрудник будет вести себя по-разному в зависимости от мотива его профессиональной деятельности. Для руководителя важно определить у сотрудников мотив и проводить работу по мотивации опираясь на причину. А также подумать, что мотивирует самого руководителя дошкольной образовательной организации.

Условия эффективного управления

Для повышения мотивации педагогов руководитель дошкольной образовательной организации обязан создать необходимые условия для педагогического коллектива, а именно:

- принимать во внимание советы и наставления предшественников;
- ознакомиться с основными теоретическими работами по данной проблеме;
- получить информацию в результате личных бесед, анкетирования и других диагностик с воспитателями дошкольной образовательной организации об ожиданиях от их работы, определить их мотив;
- показать свой интерес в профессиональной деятельности своих сотрудников;
- при необходимости оказать моральную поддержку подчинённому;
- денежные поощрения только в крайнем случае, данное условие применяется исключительно для привлечения молодых специалистов или новых работников;

- при решении проблем изменения должны касаться не только отдельных сотрудников, но и всей организации в целом;
- если большинство сотрудников немотивированы, то стоит поменять позицию организации, изменить стиль управления;
- принимать активное участие в обучении сотрудников;
- обеспечить обратную связь.

Формы работы

Стоит заметить, что большинство работников дошкольного образования выполняют свой профессиональный долг, не обращая внимания на небольшое денежное вознаграждение. А значит, руководителю дошкольной образовательной организации важно акцентировать своё внимание на различные формы нематериального мотивирования, например, организация конкурсов между воспитателями по разработке программного обеспечения для дошкольной образовательной организации; прохождение сотрудниками курсов повышения квалификации; организация круглых столов, тренингов, коучингов, игр по определённым педагогическим проблемам в сфере воспитания детей; участие в слетах педагогов, форумах, фестивалях педагогического мастерства; участие в региональных и всероссийских конкурсах и др.

После проведения подобных мероприятий, как показывает практика, работа педагогов становится лучше - наблюдается принципиальная новизна, многообразие, активность, самостоятельность деятельности; предлагаются новые способы работы, дающие более эффективные результаты, педагоги самоутверждаются и осознают значимость собственного труда [2].

Работа с молодыми специалистами.

Примечательно, что молодые специалисты, пришедшие в дошкольную образовательную организацию, имеют другие мотивы. Следовательно, работа с «новичками» должна отличаться коренным образом.

Приведём комплекс мер по мотивированию молодых специалистов в сфере дошкольного образования:

- Заработная плата молодого специалиста должна увеличиваться в первые три-пять лет. Так молодой сотрудник поймёт, что в организации имеется перспективный рост материального обеспечения.
- Уменьшить нагрузку (количество занятий, часов работы) до 50% с сохранением заработной платы в первый год. Таким образом молодой специалист благополучно пройдёт профессиональную адаптацию.
- Проведение занятий в первые полгода – год под контролем куратора, наставника.
- Участие молодых воспитателей в слётах молодых педагогов, молодёжных образовательных форумах и т.п.

Данные советы помогут с успехом мотивировать сотрудников дошкольных образовательных организаций и тем самым повысить продуктивность деятельности самого учреждения.

Успешность педагогической работы во многом зависит от способности мобилизовать свои усилия на систематическую умственную работу, рационально строить свою деятельность, преодолевать трудности во время самостоятельной подготовки, снимать эмоциональные перегрузки, управлять своим психическим состоянием и физическим здоровьем. Эти качества не даются при рождении, а приобретаются в результате длительной работы над собой [4].

Принципы работы в дошкольной образовательной организации.

Современные исследователи выделяют принципы, на которых основывается работа руководителя дошкольной образовательной организации и которые наиболее адекватны современным требованиям к организации мотивирования сотрудников. Рассмотрим их.

1. Принцип деятельности заключается в становлении и формировании профессиональной компетентности педагогов в процессе субъектного взаимодействия с использованием активных методов образования.

2. Принцип психологической комфортности состоит в удалении стрессообразующих факторов. Формирование в дошкольной образовательной организации доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей гуманизма.

3. Принцип вариативности подразумевает под собой вариативность мышления педагогов, формирование способности к систематическому перебору вариантов и выбору оптимального варианта.

4. Принцип минимакса позволяет педагогу на максимальном (творческом уровне) определить содержание собственной методической работы, а усвоение теоретического материала и его практическое применение реализовать на уровне социально безопасного минимума в зависимости от индивидуальных особенностей.

5. Принцип креативности максимально ориентирует на творческое начало и приобретение собственного опыта в профессиональной деятельности [1; 4].

Таким образом, творческая активность, креативные находки, неординарные люди - всё это отражение эмоционально-творческого микроклимата, созданного педагогами дошкольной образовательной организации. По нашему мнению, многогранная, системная работа и психолого-методическое сопровождение деятельности педагогов дошкольной образовательной организации в профессиональном сообществе помогут обеспечить целенаправленный переход к качественно новому профессиональному развитию педагога и мотивированию его труда для эффективной работы.

Литература

1. Володина Ю.А. Теоретико-методологические проблемы образовательного права в Российской Федерации // Государственная политика: методология, практика, направления совершенствования. Материалы международной научно-практической конференции (25 мая 2016 г.). Т. 1 / Под редакцией д. ист. н. П.А. Меркулова. – Орёл: Изд-во ОФ РАНХиГС, 2016. – С.92 – 94
2. Володина Ю.А. Человек будущего – человек творческий? // Психология – наука будущего. Материалы V международной конференции молодых ученых / М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С.128-129
3. Мадеева И. Э., Кузнецова И. Ю., Волкова И. М. Мотивация профессионального развития и методическое сопровождение педагогов в условиях ДОУ// Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). - М.: Буки-Веди, 2015.
4. Самойлов, В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрогогическая парадигма: Учебник. / В.Д. Самойлов. - М.: ЮНИТИ, 2015. - 207 с.
5. Федеральный закон "Об утверждении Федеральной программы развития образования" от 10.04.2000 N 51-ФЗ // Российская газета. 13 апреля 2000 г. N 72.

Пронюшкина Т.Г.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
E-mail: TGPrn@yandex.ru*

Социально-психологическая адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении.

Дети-инвалиды (в последнее время наблюдается тенденция называть эту категорию детей "детьми с ограниченными возможностями здоровья ") - это дети со значительными заболеваниями или отклонениями в физическом, умственном, интеллектуальном развитии. Они становятся субъектами специального законодательства, принятого на федеральном уровне. Классификация детей по данной категории осуществляется на основании медицинских показаний специальными медико-педагогическими комиссиями.

В условиях серьезных социально-экономических изменений, происходящих в российском обществе, проблема реабилитации детей-инвалидов приобретает особую актуальность. Данная социальная категория является наиболее уязвимым в процессе реализации экономических, политических, социальных, культурных и личных прав, предусмотренных Конституцией Российской Федерации. Права инвалидов на участие в жизни общества и защита их интересов закреплены федеральным законодательством и рядом подзаконных актов. Однако, существующая в нашей стране система специальных образовательных учреждений для детей - инвалидов, а также теоретические и научные исследования в области специальной педагогики не в полной мере отвечают требованиям Конвенции. Проблемы социализации и социальной адаптации, которые обеспечивают полное вовлечение таких детей в общественную жизнь, не были предметом особого внимания ученых и практиков. Вся система помощи этим детям была в основном ориентирована на их изолированное от общества существование, а потому эти аспекты проблемы не были актуальны.

Современные требования определяют необходимость усиления социально-педагогической составляющей в работе с различными категориями детей-инвалидов. Помощь должна быть направлена на более полную самореализацию и социализацию, на максимально возможное включение их в жизнь общества и социальные отношения, на преодоление изолированности, замкнутости их существования.

Актуальность исследования определяется противоречиями, возникшими в современном обществе:

- с одной стороны, утрата духовных идеалов, ценностей и, с другой стороны, неспособность детей справляться с социальными и личностными проблемами, обусловленная физическими ограничениями, адаптироваться к быстро меняющемуся миру;
- между растущей потребностью в социально-педагогической помощи детям-инвалидам и невозможностью решить эту проблему с помощью социальных служб и юридических лиц;
- между необходимостью подготовки квалифицированных социальных педагогов, способных работать с детьми-инвалидами.

Рост числа детей-инвалидов, разнообразие форм и методов обучения, адекватных потребностям и способностям детей данной категории, отсутствие финансирования программ социально-педагогической поддержки дают основание сделать вывод о несовершенстве их социально-педагогической поддержки в стране.

Вопросы социально - психологической реабилитации, адаптации к образовательной деятельности детей-инвалидов рассмотрены в работах И. Б. Дермановой, О. И. Зотовой, И. К. Кряжевой, Т. В. Середы, С. М. Шингаева. Аспекты личностной адаптации детей-инвалидов рассмотрены в работах С. А. Беличевой, С. С. Ганжа, Н. Л. Коноваловой, В. Н. Мясищева.

Анализ изучения специфики социальной работы с детьми-инвалидами позволил определить, что социально-психологическая адаптация – это результат взаимодействия личности и социальной среды, который приводит к оптимальной координации ценностей и

целей личности и группы. Внеаудиторная работа с детьми-инвалидами повышает уровень социальной активности учащихся с особыми потребностями, в частности, овладение необходимыми навыками адаптации к сложным ситуациям и эффективного общения со сверстниками.

Психолог вместе с педагогом, сопровождая индивидуальное развитие ребенка в процессе обучения, помогает не только максимально использовать образовательные возможности школьной среды, но и адаптироваться под индивидуальные особенности ребенка, особенно детей-инвалидов, к условиям жизни снаружи.

На основе анализа использования форм и методов работы установлено, что специалистам не хватает профессиональных навыков в технологии сопровождения детей данной категории. Это обусловило необходимость разработки практических рекомендаций специалистам по оптимизации исследуемых процессов:

- создание в учебных заведениях благоприятного психологического климата (доброжелательность, поддержка, оказание практической помощи в преодолении трудностей, развлечения) лицам, испытывающих затруднения в адаптации;

- индивидуальный подход к детям с ограниченными возможностями здоровья, учитывая имеющиеся у них проблемы со здоровьем, степени адаптации к учебной деятельности, личностных особенностей (характера, интеллекта);

- формирование у обучающихся, зарегистрированных и включенных в «группу риска», позитивного отношения к дальнейшему образовательному процессу, содействие в решении конкретных задач.

Проведенное исследование по социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении, позволило обоснованно подойти к изучению проблем адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе. Усилия социальных психологов и педагогов по психологическому сопровождению процесса адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья направлены на создание условий для самораскрытия личности ребенка в изменившейся среде, формирование психологической готовности к выполнению воспитательных задач. Разработанная нами модель поддержки социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе интегрировала разнородную диагностику, коррекционно-развивающую и консультативную работу, включила в общую систему субъекты поддержки: педагогический коллектив, дети, семьи детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети-инвалиды в учебной среде с присущими им негативными явлениями, способны и готовы к самораскрытию, а также осознанию причин, создающих психологические барьеры на пути развития учебной деятельности. Они становятся более успешными в образовательной деятельности благодаря психологически комфортной адаптации, благодаря социальному педагогу.

Таким образом, практическая значимость результатов работы обусловлена содержанием поддержке социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной деятельности. Данное содержание раскрывается через комплекс мероприятий в рамках научно-аналитического, организационно-методического, консультационного и коррекционно-развивающего направлений работы психолога.

Литература

1. Брызгалова С.О., Зак Г.Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование, 2010. – № 3. – С. 14-20.
2. Казакова Л.А. Диагностика результатов социального воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья: аспекты социальной адаптации // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2010. – № 4. – С. 77-90.
3. Куваева Н.В. Образовательная интеграция детей с ограниченными возможностями в современном обществе // Вестник Самарского муниципального института управления, 2012. – № 2. – С. 164-171.

Пронюшкина Т.Г.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
E-mail: TGPrон@yandex.ru*

Формирование позитивных установок у подростков, склонных к агрессивному поведению.

Многие специалисты в своей работе сталкиваются с разными людьми, чье поведение не соответствует, а иногда вступает в противоречие с существующими социальными нормами.

Девиации (отклонения) присутствуют в каждой социальной системе. Умение выявлять причины отклонений и находить пути преодоления негативных форм - важнейшая задача социальных институтов и общества в целом.

В связи с нестабильной экономической ситуацией в российском обществе, низким уровнем материального обеспечения, высоким уровнем занятости родителей, духовным отсутствием культуры, снижается степень благоприятного развития подростков. Подростковый период характеризуется проявлением талантов, своего внутреннего "Я", поиском себя, формированием собственных представлений о мире, самостоятельностью и свободой выбора формы воспитания. В условиях ограниченных возможностей, невозможность реализовать желаемое существуют различные формы девиантного поведения, в том числе агрессивных.

Тема агрессивного поведения детей и подростков широко обсуждается в СМИ, в научных изданиях, литературных произведениях и др. Педагоги, психологи, родители отмечают, что в настоящее время количество подростков, склонных к агрессии, значительно возросло, что является фактором риска их противоправного поведения в будущем. В этой связи, изучение причин различных форм агрессивного поведения в подростковом возрасте является актуальной проблемой современной психологической науки.

Изучению феномена агрессии посвящено большое число зарубежных и отечественных исследований, которые были разработаны в различных школах и направлениях. Предметом исследования были различия в понимании агрессии (П. Л. Колосова, Н.Д. Левиов, Т. Г. Румянцев, Л. М. Семенюк, С. Фешбах); причины формирования агрессивности и агрессивного поведения у детей и подростков (Р. Берон, Т. Б. Делова, Н. Д. Левитов, А. К. Осницкая, А. Р. Ратинов, Д. Ричардсон, О. Д. Ситковская); формы агрессивного поведения (Е. В. Куприянчук, С. Фешбах), а также методы его профилактики и коррекции (Р. Кэмпбелл, Г. Линденфельд, Л. М. Семенюк).

В зарубежной психологии существует множество экспериментальных работ, направленных на выявление причин и факторов, способствующих развитию агрессивного поведения у детей и подростков: взаимосвязь легитимного насилия и девиантного поведения (А. Бандура, Р. Мертон, Р. Уолтерс); взаимосвязи между дисциплинарных взысканий со стороны родителей и агрессивности у детей (Перри); агрессивного поведения подростков как формы самоутверждения (А. Басс, Р. Вальтер, Р. Лазарус); манипуляции сознанием с помощью средств массовой информации (С. Г. Кара-Мурза, Ф. Клозе П. Шампань).

В отечественной психологии в последние десятилетия наибольшее внимание было уделено: выявлению биологических причин агрессивности (И. Лалаянц); роль семьи и семейных отношений в формировании агрессивного поведения (А. И. Захаров, А. М. Прихожан, А. В. Толстых); специфика агрессивного поведения детей различных возрастных групп (А. А. Реан, Л. М. Семенюк, Б. Т. Беневольская); изучение психологических особенностей подростков (Л. Н. Собчик, Д. И. Фельдштейн); влияние СМИ на развитие агрессивного поведения у детей и подростков (С. Н.Ениколопов, Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова).

Исследования агрессивного поведения подростков обычно проводятся с изучением как их возрастных, так и половых особенностей. Например, Мухина В. С. занималась проблемой половых особенностей развития самооценки в культурно-социальном контексте. Х. Марш

изучал психологические характеристики подросткового возраста по шкалам: математические способности, физические способности, внешность и эмоциональную устойчивость.

Переход от детства к взрослости составляет основное содержание и специфическое отличие всех аспектов развития в подростковом возрасте. Психологическое состояние подростков связано с двумя "критическими" моментами этого возраста: психофизиологическим – половое созревание и все что с ним связано, и социальным – конец детства, вступление в мир взрослых. Отклонения в поведении подростка - это результат, как правило, педагогической запущенности и неблагоприятных экологических последствий. Непосредственно агрессивное поведение из-за противоречий между относительно равномерно распространенными и растушими потребностями и существенно различными возможностями их удовлетворения.

Подростковая агрессия может варьироваться по интенсивности и форме, от враждебности и недоброжелательности до словесных оскорблений и применения грубой физической силы. Часто агрессии несовершеннолетних характерны бедность ценностных ориентаций, их примитивность, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. Большое значение в проявлении агрессивного поведения имеют такие внутренние факторы, как степень умственной неполноценности, психастенический синдром, уровень критичности, воспитанность подростка.

Социально-психологическая работа с подростками агрессивного поведения строится на принципах сложности, дифференциации, аксиологии, многообразия, последовательности и легитимности. Предпосылкой социально-психологической работы является диагностика, включающая определение психолого-педагогических, социальных причин как факторов деформации личности. Основное содержание работы социального работника с подростками агрессивного поведения - это создание атмосферы реального сотрудничества и партнерства в отношениях с несовершеннолетними.

Профилактическая и коррекционная деятельность с подростками агрессивного поведения должна быть комплексной, осуществляться на разных уровнях образовательной, воспитательной, правовой и социальной систем, включая слаженную работу специалистов разного профиля.

Выделяют два основных направления социально-психологической работы с подростками агрессивного поведения: во-первых, в сфере приложения усилий - это работа с семьей, педагогами, классными и неформальными объединениями (лекции и тренинги, психодиагностические занятия); во-вторых, на предмет воздействия - это работа по актуализации положительных интересов подростков (учебно-информационные и практические занятия).

Литература

1. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Социодинамическая психиатрия. М., Екатеринбург, 2000. – 350 с.
2. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для вузов / Л.Ф. Обухова. – М. : Высшее образование, 2007. – 603 с.
3. Шишковец Т.А. Справочник социального педагога: 5-11 классы / Т.А. Шишковец. – 2-е изд., перереб. и доп. – М. : ВАКО, 2007. –336 с.

Романова Н.А.

*Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
Владимирской области «Муромский педагогический колледж»
г. Муром, ул. К.Маркса, д.24
E-mail: roman.nadezhda@bk.ru*

Оценивание сформированности профессиональных компетенций в формате конкурса профессионального мастерства по ПМ.01 «Организация музыкального образования детей в дошкольных образовательных организациях»

«Глубочайшим свойством человеческой природы является стремление людей быть оцененным по достоинству» (У.Джеймс). Система оценивания – одна из составляющих образовательного процесса, основное средство диагностики его успешности, механизм его саморегуляции. Пятибальной оценочной шкале не хватает точности, объективности, элементов самооценивания. Конкурс – соревнование на лучшее выполнение определенного задания, в нем есть конкуренция, соперничество, что делает обычный зачет интересным, волнующим событием в жизни. Соперничество активизирует человеческие силы, помогает развиваться личности. Проведение зачета по ПМ.01 «Организация музыкального образования детей в дошкольных образовательных организациях» в формате конкурса вызвано: - необходимостью активизировать подготовку к практике пробных музыкальных занятий, дополнительную работу с каждым студентом, - необходимостью объективного оценивания, развития самооценивания. Цель конкурса: оценивание уровня сформированности профессиональных компетенций, готовности студентов к педагогической практике, мотивация к творчеству, пробуждение интереса к своей профессии, развитие сотрудничества, взаимодействия. В зачете – конкурсе участвуют не отдельные студенты, а весь коллектив, вся группа перед выходом на практику проведения пробных музыкальных занятий. В процессе подготовки к конкурсу мотивация меняется – вначале обязательная подготовка к зачету, затем увлекает творческая работа своя и сокурсников. При подготовке и проведении конкурса необходимо выполнить следующее:

- 1.разработать «Положение о конкурсе»,
- 2.разработать «Задания к конкурсу профессионального мастерства» и «Образцы выполнения заданий»,
- 3.создать «Методические рекомендации по выполнению заданий»,
- 4.назначить консультантов,
- 5.создать независимое жюри, в которое могут входить преподаватели вокала, аккомпанемента, методисты-руководители педагогической практики в ДОО, музыкальные руководители дошкольных образовательных организаций,
- 6.разработать «Критерии оценки выполнения заданий»,
- 7.подготовить грамоты, призы победителям в разных номинациях, в том числе приз зрительских симпатий.

В начале семестра студенты получают задание - разработать комплект документации по выбранной теме (из тем комплексно – тематического планирования в ДОО). В разработанный студентами тематический комплект входят: - конспект НОД (непосредственно- образовательной деятельности) по музыкальному развитию детей старшего дошкольного возраста, -технологическая карта непосредственно- образовательной деятельности, -перспективное тематическое планирование по выбранной теме, -буклет, разработанный для родителей детей старшего возраста по теме. Выступление студента на конкурсе состоит из моделирования деятельности музыкального руководителя по музыкальному развитию детей дошкольного возраста по 3 видам музыкальной деятельности (слушание музыки, пение, ритмика) в рамках календарно – тематического планирования. Роль детей выполняют сокурсники.

В процессе подготовки к конкурсу студенту необходимо выучить музыкальный репертуар, подготовить наглядность, дидактические пособия к НОД, актуализировать или пополнить полученные знания, решить возникшие проблемы, обратиться к педагогам, друг к другу, что способствует укреплению взаимодействия, сотрудничества. На отделении «Музыкальное образование» конкурс - коллективное общее творческое дело. По результатам конкурса из студенческих работ создается учебно - методическое пособие в помощь студентам музыкального отделения на педагогической практике в ДОО. Студенты вносят свое творчество в создание методической работы, в презентацию проекта. Методические работы выполнены, в основном, по музыкальным произведениям, которые не вошли в уже существующие пособия для музыкальных руководителей. Лучшие работы могут быть опубликованы, участвовать в настоящих профессиональных конкурсах. Конкурс не только объективно оценивает сформированность профессиональных компетенций, но и создает условия для творческой самореализации личности, ее профессиональной и социальной адаптации.

Рымарь С.В.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
e-mail: svetlavir@mail.ru*

Развитие эстетического чувства как фактор формирования эстетического вкуса подростков

В настоящее время средства массовой информации способствуют изменению морально-ценностных установок в процессе социализации подростка в обществе. Это ведет к недопониманию эстетических ценностей, снижению эстетической культуры, искажению эстетических вкусов, поэтому возникает необходимость воспитывать эстетическое чувство для способности различать истинно прекрасное от безобразного и развивать в подростках основы культурного языка в общении с человеческой цивилизацией 21 века.

По мнению А. Белик, эстетическое чувство – это психологическая способность воспринимать многообразные предметы с учетом их эстетического достоинства и красоты [2].

Еще в 1898 г. Ц.П. Балталон провел опыт по эстетике зрительно-пространственного восприятия, в котором он пришел к выводу, что эстетическое впечатление и чувство возникает от целостного восприятия пропорциональности и ритма частей, наполняющих предмет, а условиями восприятия красоты являются чувственные сходства в отношении частей фигуры [1].

В подростковом возрасте проявляются потребности в эстетических ценностях, приобретение эмоционально-эстетического, оценочного опыта, утверждении своих предпочтений, интересов и идеалов.

Развитие эстетического отношения подростка к действительности дает способность разбираться в своих чувствах и переживаниях, а также возможность судить об эстетических предметах действительности, пользоваться красотой мира не только интуитивно, но и сознательно, целенаправленно и плодотворно.

Эстетическое чувство развивается под влиянием общения с представителями человеческой цивилизации, культурными ценностями, включающими литературу, музыку, изобразительное искусство.

В эстетических чувствах отражаются все духовные индивидуальные особенности человека, которые отражают культурные потребности, а также поведение подростков в обществе.

Успешному эстетическому развитию учащихся способствует богатство сенсорной культуры (наличие музыкального слуха, чувства цвета, ритма, развитость обоняния и др.), умение мыслить образами, эмоционально реагировать на эстетические ценности предметов и явлений окружающего мира и т. д.

Эстетические чувства, восприятия, эмоции составляют психологическую основу эстетического сознания, которая служит фундаментом для формирования эстетических потребностей и вкусов подростков. При формировании эстетического вкуса формируются эстетические чувства: чувство цвета, формы, пропорции, гармонии и др. Эти чувства определяют повседневное отношение к действительности и поведение людей, а также отношение к окружающим.

Развитое эстетическое чувство связано с восприятием целостных образов предметов, с умением выделять и воспринимать неповторимые их особенности.

Условиями, необходимыми для формирования эстетического чувства, являются:

- эстетические явления;
- эстетические особенности предмета;
- характер практического взаимодействия человека с эстетическим предметом;
- способность реагировать на эстетические явления и предметы.

Возникновение эстетического чувства или эстетического переживания подростков во многом зависит от преподавателя и его отношения к эстетическим предметам. Преподаватель своим примером должен показывать свои чувства, свое отношение к предмету и обладать

способами выражения чувств. Необходимо объяснять эстетическую ценность того или иного предмета, разрабатывать поисковые ситуации, с помощью которых ученик должен уметь давать свою эстетическую оценку. На первом этапе формирования эстетических чувств, преподавателю совместно с учениками необходимо вести диалог в процессе обследования и описания эстетических предметов.

При выработке эстетической позиции подростка важно соотношение первичности чувственного восприятия и вторичности его теоретического оформления в его сознании. Непосредственное восприятие и переживание эстетики объекта должно гармонично сочетаться с собственным опытом анализа. Логика познания должна быть строго объективной: от чувственного и непосредственного восприятия к рациональному и абстрактному размышлению. Эмоциональная отзывчивость должна выражаться в восприимчивости к красоте звуков, в чувстве цвета, чувствовании внешних форм: пропорции, линии, симметрии, в чувстве ритма и темпа.

Для воспитания эстетического отношения к жизни подросткам необходимо научиться смотреть и сравнивать, формировать свои впечатления о произведении, интерпретировать значения объекта. Эстетическое чувство, как способ деятельности, должно стать для подростков формой сопереживания и самовыражения.

При работе над формированием эстетического чувства подростков необходимо:

1. Сформировать запас эстетических впечатлений: от формы объекта, ее цветовых и пластических характеристик.
2. Научить чувственному пониманию прекрасного. «Чувственное понимание» формы как носителя определенных свойств и качеств предметов реального мира [3].
3. Научить выражать чувства подростком через оценку особенностей объекта.

Для такого действия необходимо теоретическое знание об особенностях объекта и анализ эстетического. Система оценок и система чувств вызывают отношение ко всему окружающему: там, где оценки, там и отношение, а где отношение – там и поведение, поэтому необходимо направить подростка на правильное отношение к миру и к самому себе.

4. Художественная деятельность: без деятельностного воплощения образно-чувственное и сознательное освоение мира остается незаконченным, а весь процесс эстетического развития личности становится бессмысленным.

В художественной деятельности подросток занимает позицию не только созерцателя и мыслителя, но и деятеля, создателя, творца новой художественной реальности. Своим эстетическим чувствам, мнениям и оценкам он ищет равные средства выражения – новые материалы, новые техники их обработки, новые технологические процессы и т. д. Единство теоретического и художественного в познании эстетического вырабатывают эстетический идеал и требовательный эстетический вкус.

Литература

1. Балталон Ц.П. Эстетическое чувство. Опыт по эстетике цветовых и музыкальных восприятий / Ц.П. Балталон // Труды первого всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1906 г.
2. Белик А. Эстетика и современность (очерк некоторых актуальных проблем) / А. Белик. – М.: Изд-во политической литературы, 1967. – 223 с.
3. Брожик В. Эстетика на каждый день / В. Брожик; пер. со словац. С.Д. Баранниковой. – М.: Задание, 1991. – 208 с.
4. Дивненко О.В. Эстетика / О.В. Дивненко. – М.: Издательский центр «Аз», 1995. – 276 с.

Сафонова Т.Н.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
E-mail: tatniks-2011@yandex.ru*

Формы и методы коррекции поведенческих нарушений у дошкольников

Сфера поведенческих нарушений детей интересовала многих известных отечественных ученых. Интересны работы в этой области Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. И. Захарова и др. Они подчёркивали важность планирования коррекционных и психотерапевтических мероприятий, при проведении которых следует учитывать ведущую деятельность детей на каждом возрастном этапе.

Теоретики-исследователи отмечают отсутствие общего толкования термина «нарушение поведения», поэтому нет единого подхода к классификации нарушений. Это связано с тем, что поведение ребенка обычно имеет признаки разных поведенческих нарушений. Однако, всех детей с проблемным поведением можно условно объединить в три группы:

- агрессивные дети. В этой группе необходимо определить уровень и продолжительность действий агрессивного характера, часто скрытые причины нарушенного поведения;
- эмоционально и двигательнорасторможенные дети. Их поведение направлено на привлечение внимания окружающих – вызывающее и громкое, агрессивно-восторженное;
- слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тревожные дети. Такие ребята пытаются не выражать свои эмоции по причине большой стеснительности, не рассказывают о своих проблемах, а тихо их переживают, стараются не привлекать к себе внимание.

Для детей-инвалидов характерно ограничение жизнедеятельности на этапе формирования личности и высших психических функций, в связи с чем при организации и осуществлении работы с такими детьми необходимо помнить о параметрах физического развития и биологическом возрасте ребенка, условиях развития, различных патологиях дошкольника. Возможности детей старшего дошкольного возраста справляться со своим неблагополучием формируются в деятельности. Важным фактором является также непосредственное общение со взрослыми и сверстниками.

Обеспечить процесс психологической коррекции поведенческих нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья возможно при организации системы психологических воздействий. Эти воздействия должны смягчить эмоциональный дискомфорт дошкольников, способствовать увеличению активности и самостоятельности детей, устранению агрессивности, повышенной возбудимости, тревожности, мнительности и т. п.

По мнению автора «Общей психопатологии», Марилова В. В., большая часть педагогов считают, что психологическая коррекция – это «определенная форма психолого-педагогической деятельности по исправлению таких особенностей психического развития, которые по принятой в возрастной психологии системе критериев не соответствуют гипотетической «оптимальной» модели этого развития, норме или, скорее, возрастному ориентиру как идеальному варианту развития ребенка на той или иной ступени онтогенеза» [4].

Работа коррекционно-развивающего характера способствует обеспечению профессиональной помощи, которая позволит преодолеть специфические поведенческие недостатки у детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Подобного рода деятельность сформирует такую эмоциональную устойчивость, которая будет соответствовать возможностям и личностным ресурсам дошкольника.

Среди форм и методов коррекционной работы с дошкольниками наиболее эффективными признаются: рисуночная терапия, сказкотерапия, музыкальная терапия. При этом, игровая деятельность, как ведущая деятельность дошкольников, должна сопровождать продуктивные виды деятельности детей, например, рисование, которое организуется и проводится в игровой форме. Арт-терапия часто используется в коррекционной работе в случае наличия у дошкольников тяжелых форм эмоциональных нарушений и несформированности игровых

действий и общения. Она способствует адекватному эмоциональному реагированию, сглаживанию агрессивных реакций дошкольников и формированию навыков коммуникации.

Результатом применения арт-терапевтических методов в коррекционной работе с детьми, как отмечается в детской практической психологии, является обеспечение эффективного эмоционального реагирования, а в случае агрессивных проявлений – социально одобряемых форм реакций дошкольников. Кроме этого, коммуникативный процесс у замкнутых, стеснительных, не ориентированных на сверстников детей облегчается, развивается саморегуляция, произвольность процессов, осознание ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний [1].

По мнению Кудриной Г. Я., важно соблюдать в коррекционной работе условия и учитывать особенности психического развития ребенка, а также основные принципы психологической коррекции. Поведенческие нарушения детей разнообразны, тем не менее, у них наблюдаются общие особенности: сниженное интеллектуальное и коммуникативное развитие, саморегуляция, не развита игровая деятельность, заниженный уровень самооценки, нарушены отношения со сверстниками. Современная наука и практика располагают эффективными методами коррекционной работы, с помощью которых можно исправить нарушение эмоционального и поведенческого развития у детей с ограниченными возможностями здоровья [3].

Захаров А. И. считает важным при подборе методов психокоррекции необходимость учета определенных факторов:

- психологических, предполагающих личностные характеристики ребенка, специфику отношений в семье, особенности внутрличностных и межличностных конфликтов;
- педагогических – имеется в виду, на каком уровне развития находится игровая деятельность ребенка, степень его социализированности, а также особенности педагогической деятельности окружающих взрослых;
- клинических факторов – особенности перинатального онтогенеза, моторных дисфункций – все то, что обычно сопровождает эмоциональные нарушения в дошкольном возрасте [2].

Литература

1. Детская практическая психология: Учебник /Под. ред. Т. Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2005. – 225 с.
2. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребёнка. – М.: Просвещение, 1986.
3. Кудрина Г. Я. Диагностические методы обследования детей. – Иркутск, 1992. – 157 с.
4. Марилов В. В. Общая психопатология: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.

Сафонова Т.Н.

Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
E-mail: tatniks-2011@yandex.ru

Эмоциональные нарушения детей-инвалидов дошкольного возраста

Эмоциональные нарушения дошкольников отличаются разнообразием. В психологической литературе эмоциональное неблагополучие у детей рассматривается как отрицательное состояние, возникающее на фоне трудноразрешимых личностных конфликтов.

Выделяются две группы признаков нарушений эмоциональной сферы у детей-инвалидов дошкольного возраста:

– сложности общения со взрослыми и сверстниками: неуравновешенность, возбудимость, бурные аффективные реакции – гнев, истерический плач, обидчивость; негативизм, упрямство, неуступчивость, конфликтность, жестокость, устойчивое негативное отношение к общению, застревание на отрицательных эмоциях, эмоциональная холодность, отчуждение, скрывающее неуверенность в своих силах;

– особенности внутреннего мира: острая восприимчивость, впечатлительность, болезненная чувствительность, наличие страхов, тревожность, мнительность.

Психологи считают, что нарушенное поведение детей проявляется в повышенной агрессивности, замкнутости, аутизации, тревожности [4]. Агрессивное поведение – это один из признаков нарушения эмоциональной сферы.

Необходимо указать на важность дальнейшего изучения психологических основ (причин) возникновения измененного детского поведения. Выявленные причины помогут разработать адекватные программы психопрофилактической и коррекционной работы. Этому уделяется большое внимание исследователями и практиками. Причинами изменения эмоционально-волевой сферы детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья могут быть ситуации, травмирующие психику ребенка, неправильное семейное воспитание и установки родителей, продолжительные госпитализации. Проявлениями влияющих негативных факторов являются частая раздражительность, повышенная тревожность ребенка, проявление страхов, подавленное и неуверенное поведение. Интеллектуальной сфере особенного ребенка также свойственны изменения – это, прежде всего, ее недоразвитие.

Следует учитывать и своеобразие социальной ситуации развития детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Ситуация такова, что на личность ребенка отрицательно влияют различного рода психотравмирующие факторы: физическая беспомощность, частое пребывание на лечении, что сказывается в дальнейшем на протекании социальной адаптации. На это указывали А. В. Запорожец, Я. З. Неверович и другие авторы [1]. Все выше названное подтверждает необходимость психологической поддержки и реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Нарушения эмоциональной сферы у детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста встречаются достаточно часто. Поэтому, важно определить степень тяжести имеющегося у ребенка расстройства и возможные отклонения в их поведении. М. Раттер выделяет критерии оценки отклонения в любом поведении, которые в обобщенном виде можно представить следующим образом:

– возрастные и половые нормативы. Некоторые особенности поведения считаются нормальными только для детей определенного возраста;

– временная продолжительность сохранения расстройства. Достаточно часто у детей проявляются страхи, припадки и другие расстройства. Но долгое сохранение этих состояний наблюдается редко. Подобные случаи должны насторожить взрослых;

– обстоятельства жизни. Изменения в поведении и эмоциональном состоянии детей, которые наблюдаются иногда, считаются нормальными и объясняются временными регрессивными проявлениями в развитии ребенка. Колебания в развитии происходят чаще в

определенных жизненных условиях. Поэтому необходимо учитывать жизненные обстоятельства, в которых находится ребенок;

– социальное окружение. Нормальное и аномальное поведение должно определяться с учетом социальной и культурной окружающей среды. Существующие в обществе культурные традиции также могут оказывать влияние на проявление отклонений в нормальном, в целом, поведении;

– степень нарушения. Группа симптомов нарушения встречается реже, чем отдельные симптомы, в связи с чем, следует обращать внимание на детей, у которых наблюдается комплекс эмоциональных и поведенческих расстройств;

– тип симптома. Одни из них могут быть следствием неправильного воспитания, а другие обусловлены непосредственно расстройствами психики;

– тяжесть и частота симптомов. Слабо выраженные и редко возникающие нарушения поведения обычны для детей. Следует насторожиться ситуациями серьезных и часто повторяющихся неблагоприятных симптомов;

– изменения поведения. Детское поведение необходимо сравнивать с характерными чертами поведения всех детей и с обычными проявлениями данного ребенка. Особого внимания требуют изменения поведения ребенка, которые необъяснимы законами нормального развития и созревания;

– ситуационная специфичность симптомов. Более серьезным считается расстройство, проявляющееся вне зависимости от ситуации [2].

Для определения подлинных причин отклонений поведения ребенка важно выделить симптомы типичных и повторяющихся нарушений поведения. Это, по мнению Марилова В. В., позволит педагогу совместно с психологом не только правильно построить работу с ребенком, но и определить, не переходят ли те или иные осложнения в болезненные формы, требующие квалифицированной медицинской помощи [3].

Необходимо помнить о сочетании всех названных критериев как при определении отклоняющегося от нормы поведения ребенка, так и коррекционной работы.

Литература

1. Неверович Я. З. Мотивация и эмоциональная регуляция деятельности у детей дошкольного возраста /Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверовича. – М., 1986.
2. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
3. Марилов В. В. Общая психопатология: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
4. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. – М.: Академия. 2001. – 224 с.

Фомина О.Е.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
e-mail: olgazemskova@inbox.ru*

Проблема буллинга в школьной среде

Педагогическое сообщество России в последние два десятилетия столкнулось с серьезной проблемой, которая до недавнего времени считалась совершенно не свойственной российской школе. Глубокое социальное и финансовое расслоение общества, отсутствие единой для страны идеологии воспитания, крах духовных ценностей - способствуют значительному увеличению агрессии и эскалации насилия в среде подростков и молодежи.

Драки, унижение, моральное и физическое насилие стали почти повседневным явлением в общеобразовательных учреждениях. Все чаще и чаще школьные учителя в нашей стране сталкиваются с проблемой жестокого обращения детей по отношению к сверстникам. Ученые охарактеризовали данное понятие как «буллинг», что в переводе с английского означает «травля, запугивание».

Проблема насилия в образовательной среде изучается такими исследователями, как Л.С. Алексеева, Н.И. Алёшкин, Е.Н. Волкова, Е.В. Гребенкин, И.А. Щукина и др. В своих научных публикациях корни возникновения буллинга раскрывают отечественные психологи И.С. Кон, И.А. Фурманов, Л.В. Петрановская и др.

В зарубежной педагогике и психологии ситуация насилия в отношении личности в образовательной среде (школьная травля), известна уже более тридцати лет. Проблему буллинга в европейской и североамериканской системе образования изучали такие авторы, как Р. Хайзер, К. Ригби, Э. Роланд, и др. Во многих странах Европы регулярно проводятся исследования явления буллинга среди учеников.

Исследователями было замечено, что в ситуациях насилия деуствуют, как правило, постоянные участники. Практически в каждом классе есть ученики, каким-то образом отличающиеся от других сверстников, такие ученики, зачастую, и становятся жертвами насилия со стороны других учеников.

По мнению Л.В. Петрановской, буллинг имеет негативное влияние на личность не только жертвы насилия, но и зачинщиков, и участников травли. Ощущение безнаказанности, возможность унижать другого человека только потому, что он «не такой», «другой», «не нравится» и т.д. приводит к деструктивным изменениям в психике, разрушает внутренние законы морали.

Отсюда следует, что любая форма насилия над ребенком-школьником создает возможность закрепления в его самосознании негативных представлений о себе, формированием комплекса «жертвы», «неудачника», расхождением в идеальном и реальном образе «Я», неадекватным уровнем притязаний, неопределенностью жизненных планов и неуверенностью в себе, зависимостью от внешних обстоятельств.

Дети, в школьном возрасте пережившие травлю со стороны одноклассников, получают на всю жизнь травму, становятся виктимными. Педагоги выделяют два вида школьного буллинга: физический и психологический.

Физический школьный буллинг, помимо телесных повреждений, толчков и ударов, так же включает в себя сексуальный буллинг, то есть действия, содержащие сексуальный характер.

Психологический буллинг является травлей, наносящей психологическую травму жертве и включает в себя вербальный буллинг (обзывания, распространение слухов и т.п.), обидные жесты и действия (плевок в жертву), запугивание, игнорирование жертвы, вымогательство, повреждение имущества и школьный кибербуллинг (унижение в социальных сетях Интернет, мессенджерах мобильных операторов связи и т.п.).

По разрушительному, негативному воздействию на личность ребенка, не имеет значения, какому виду буллинга был подвержен ребенок: физическому или психологическому. Буллинг –

в основном, латентный для окружающих процесс, но дети, подверженные травле, получают различной степени тяжести психологическую травму, способную привести даже к таким тяжелым последствиям, как суицид, поэтому предотвращение случаев школьного насилия должно стать одной из важнейших задач системы образования.

Рассматривая сценарии буллинга, мы пришли к выводу, что участники школьной травли имеют различные роли, например, роль обидчика (булли) – зачинщика травли; роль жертвы, преследователи, а также нейтральные лица – наблюдатели.

Преследователями является основная масса детей, под руководством зачинщика осуществляющая травлю жертвы.

Нейтральные наблюдатели – это дети, знающие о факте травли, но по каким-либо причинам, не сообщающие о ней или поощряющие унижения, но никак не препятствующие буллингу.

Случается, что среди группы детей появляются и защитники жертвы. Появление защитника способно в корне изменить ситуацию, особенно, если их несколько. При появлении защитника преследователи могут оставить жертву в покое, и конфликт будет исчерпан в самом начале. Но, так же, довольно часто, защитник сам становится изгоем. В случаях, если ребенок вынужден сидеть за одной партой с жертвой, то постепенно он сам может стать объектом для насмешек, или же вступить в ряды преследователей и принимать участие в травле соседа по парте.

Несмотря на то, что жертвой может стать абсолютно любой ребенок, независимо от возраста, национальности, религиозной принадлежности, внешности, состояния здоровья, успешности в учебе и так далее, ученые выявили «факторы риска» для ребенка, становящегося жертвой в ситуациях школьной травли. Среди этих факторов выделяют 5 групп:

- особенности семейного воспитания, когда приобретенные личностные особенности могут стать одной из причин отвержения ребенка в школьном коллективе;
- взаимоотношения с учителями, когда в зависимости от того, как ребенка воспринимает и оценивает учитель, происходит принятие и оценка его личности коллективом одноклассников;
- особенности школьного коллектива, где большую роль играет степень сформированности детского коллектива, его групповые нормы (в классах, где отсутствует сплоченность, высокий риск проявления агрессии);
- успешность или безуспешность в учебной деятельности, общественной жизни, творчестве, спорте и т.д.;
- индивидуальные особенности внешности и /или здоровья ребенка (заболевания аутистического спектра, заболевания опорно-двигательного аппарата, энурез, детский церебральный паралич, дислексия, косоглазие, лопухость, заикание и так далее).

Помимо этих причин возникновения школьного насилия, выделяются такие, как социальное неравенство, финансовое положение семьи, многодетность, различия в религиозных убеждениях и др. Буллинг охватывает широкие возрастные группы учащихся. Травля может проходить как в младших классах, так и в средней и даже старшей школе. Не имеет значения и статус образовательного учреждения. Факты насилия зафиксированы и в обычных школах, в провинциальных городах России, так и в элитных гимназиях и языковых школах, школах для одаренных детей столичных регионов.

Для выявления фактов наличия буллинга в образовательных учреждениях Владимирской области нами было проведено психолого-педагогическое исследование, для которого была разработана авторская анкета на тему школьной травли. Анкетирование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 4» г. Меленки Владимирской области, среди учеников 5 «Б» класса. Цель исследования - изучение школьного буллинга и его распространенности среди учеников младшего подросткового возраста.

Количество респондентов – 21 человек в возрасте 11-12 лет, по гендерному составу: 10 человек - девочки, 11 – мальчики.

Методом исследования было выбрано анкетирование, методами анализа полученных данных стали квалиметрические методы.

В результате анализа полученных в ходе опроса данных, было выявлено, что 10% учеников, т.е. 2 человека являлись жертвами буллинга и так же, 2 человека являлись жертвами травли и оскорблений в интернете.

Один из учеников признался в том, что принимал участие в кибербуллинге в качестве агрессора, некоторые из учеников принимали участие в буллинге и кибербуллинге в качестве наблюдателей.

71 % (15 человек) учеников указали, что сталкивались с ситуациями издевательства, травли, постоянных насмешек одних одноклассников над другими, при этом, 52 % (11 человек) учеников класса, указали, что подобные ситуации встречались в форме словесных оскорблений.

62 % учеников считают, что чаще всего ситуации травли случаются именно в школе. 47 % (10 человек) опрошенных считают, что подвергается травле тот, кто слабее и не может дать сдачи. Тревожным сигналом стал ответ одного из учеников, который отметил, что постоянно наблюдает травлю со стороны взрослых, и при уточнении, отметил, что этими взрослыми являются учителя школы.

12 учеников (56 %) считают, что избежать травли в школе возможно, если это вовремя заметят взрослые, при этом, 10 % (2 человека) считают, что она неизбежна.

На вопрос анкеты: «Кто, по-вашему мнению, способен пресечь буллинг в школе?», 3 человека (14 %) ответили, что директор и завучи; 8 человек (38 %), что классный руководитель; 2 человека (10 %), отметили, что это должны сделать учителя; так же 2 человека ответили, что помочь могут родители; 6 человек (29 %), что сами ученики должны прекратить травлю, и 3 человека (14 %) отметили вариант ответа «другое», пояснив, что не знают ответа на этот вопрос

К сожалению, не все дети серьезно отнеслись к проводимому анкетированию. Один из учеников откровенно саботировал исследование, отвечая на вопросы анкеты не относящимися к теме опроса фразами.

В группе детей, ответивших, что они когда-либо подвергались травле, два ученика привели подробные примеры унижений и оскорблений, с которыми им пришлось столкнуться: обзывание в социальных сетях; неприличные комментарии к личным фотографиям; унижительные высказывания в адрес как самого ребенка, так и его семьи, родителей; фотожабы; порча тетрадей и учебников; толчки, подножки; плевки; демонстративное игнорирование, нежелание сидеть за партой, играть. Один из учеников признался, что травля вызывала у него неоднократное желание лишить себя жизни, так как он не видел для себя выхода из сложившейся ситуации.

Все полученные в ходе исследования данные были переданы классному руководителю и администрации школы для немедленного решения проблемы и устранения травли детей.

1. Литература

2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации».
3. Алёшки Н.И., Шукина И.А. «Мультагрессия», (Классный журнал) 2002, №2.
4. Бютнер К. «Жить с агрессивными детьми», М.,1991.
5. Гребенки Е.В. «Профилактика агрессии и насилия в школе». Ростов-на-Дону, «Феникс», 2006.
6. Петрановская Л.В. «В класс пришел приемный ребенок», М., АСТ., 2017.