

## Научный журнал

---

### Редакционная коллегия:

И.Ф. Никитина (главный редактор),  
Н.В. Голохвастова, А.Ю. Бергфельд,  
Т.В. Евтух, А.Ю. Калугин (отв. редак-  
тор), Е.Г. Кузнецова, И.В. Рязанов,  
А.С. Садовская.

---

**Компьютерная верстка:** Л.Н. Голубцова.

Выход в свет 01.09.2015.  
Формат 60x84/8.  
Бумага офсетная.  
Печать цифровая.  
Цена свободная.

Гарнитура Times.  
Усл. печ. л. 8,36.  
Тираж 60 экз.  
Заказ № 13.

---

Учредитель: АНО ВПО «Прикамский социальный институт»  
Адрес учредителя:  
614036, г. Пермь, ул. Одоевского, д.18а  
Тел.: (342) 244-45-45  
E-mail: psi.2001@mail.ru  
Адрес редакции: 614039, г. Пермь, Комсомоль-  
ский пр., д. 57  
Тел.: (342) 244-24-97

Отпечатано с готового оригинал-макета  
в типографии издательства  
Пермского национального исследовательского  
политехнического университета.  
Адрес: 614990, г. Пермь,  
Комсомольский пр., 29, к. 113.  
Тел. (342) 219-80-33.

---

Пермь 2015

# Психология и педагогика

В научном журнале публикуются материалы по актуальным проблемам психологии и педагогики, теории и методики образования, носящие как теоретический, так и экспериментальный характер.

Основу данного номера составили результаты исследований, представленных в Прикамском социальном институте в рамках краевых научно-практических конференций «Актуальные проблемы психосоматики и психокоррекции» (28 мая 2015 г.) и «Актуальные проблемы образования» (27 августа 2015 г.).

Материалы предназначены для широкого круга специалистов в области психологии и педагогики.

**№ 3 (71) 2015**

Основан в 2001 году

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>I. ПСИХОЛОГИЯ .....</b>	<b>3</b>
<b>МИРОНОВ И.П., РУССКИХ О.А.</b> Эмоциональное выгорание преподавателей высших учебных заведений .....	3
<b>МИТРОФАНОВА Е.Н.</b> Качественная сторона активности студентов с высоким и низким уровнем жизнестойкости .....	11
<b>ПУЗАНКОВА И.Е.</b> К вопросу о связи эмоционального стресса и психосоматических расстройств.....	14
<b>ЗЕЛЕНИНА Е.А.</b> Феномен «двуязычия» в дошкольном образовательном учреждении .....	18
<b>ЗЫКОВА С.М., СЯТЧИХИНА Е.А., ГАЙНУТДИНОВА С.Р., МАМОШИНА Е.А., РОССОЛОВА Т.С., МАЦИЕВИЧ Н.И., КУЗНЕЦОВ М.В.,</b> Принципы разработки программы коррекционной работы для детей с ограниченными возможностями здоровья .....	22
<b>КОЩЕЕВА Г.Н.</b> Роль классного руководителя во взаимодействии с семьями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (из опыта работы).....	27
<b>КРЕСТЬЯННИКОВА Г.И., АГЕЕВА А.Ю., СОЛДАТОВА С.В.</b> Индивидуальная коррекционно-развивающая работа с ребенком-инвалидом в условиях дошкольного учреждения (из опыта работы) .....	30
<b>ЛУШНИКОВА Т.Ф.</b> Подходы к организации учебной деятельности с учащимися специального коррекционного класса.....	33
<b>МОСИНА Н.А.</b> Деятельность педагога-психолога дошкольной образовательной организации (ДОО) по коррекции нарушений самооценки у детей с ограниченными возможностями здоровья .....	36
<b>II. ПЕДАГОГИКА .....</b>	<b>39</b>
<b>БОРОЗДИНА Е.В.</b> Формирование навыков смыслового чтения на уроках литературы в 5 классе.....	39
<b>ГАГАРИНА О.В.</b> Проект «Сказка моего детства» по развитию творческих способностей детей дошкольного возраста (из опыта работы) .....	45
<b>ДЫЛДИНА Е.В.</b> Формирование социокультурной компетенции учащихся на уроках французского языка .....	48
<b>ЛАКИРЕВА Л.М.</b> Школьная медико-психолого-социально-педагогическая служба в условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов .....	51
<b>МЕЛЬНИК Н.В.</b> Детско-родительская акция «Коллекция – путь к познанию» как технология работы с одаренными детьми (из опыта работы).....	55
<b>РАКИНА Н.Н.</b> Портфолио ученика начальной школы как средство мотивации личностного развития .....	57
<b>САДОВСКАЯ А.С., ШАУРОВА Т.Г.</b> К вопросу интенсификации и активизации обучения психологии в вузе.....	60
<b>ТУРОВСКАЯ В.И.</b> Урок музыки – урок искусства .....	64
<b>ЮГОВА В.П.</b> Использование технологии визуализации информации на уроках французского языка.....	67
<b>НАШИ АВТОРЫ .....</b>	<b>71</b>

# **I. ПСИХОЛОГИЯ**

---

## **«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОСОМАТИКИ И ПСИХОКОРРЕКЦИИ»**

(по материалам конференции 28 мая 2015 г.)

### **Секция 1. «ПСИХОСОМАТИКА»**

**Миронов И.П.,**

*психолог управления социальной внеучебной работы,  
ФГБОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский  
политехнический университет», г. Пермь*

**Русских О.А.,**

*клинический психолог  
КГАУ «Центр комплексной реабилитации инвалидов», г. Пермь*

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

С состоянием эмоционального (психического) стресса, развившегося в результате стрессогенного воздействия комплекса социальных, экономических, техногенных факторов, нередко связывается снижение эффективности профессиональной деятельности. При этом состояние стресса характеризуется разнообразными нарушениями на физиологическом, психологическом и поведенческом уровнях, проявляясь дисфункцией межличностных контактов на работе и в семье, появлением проблем в профессиональной сфере, расстройствами психического и соматического здоровья.

Эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [1].

Выгорание отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. Одновременно, могут возникать его дисфункциональные следствия, когда выгорание отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами.

В настоящее время существует несколько факторных моделей выгорания.

Однофакторная модель (Pines, Aronson, 1988). Согласно ей, выгорание – это состояние физического, эмоционального и когнитивного истощения, вызванного длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях. Авторы рассматривают истощение в качестве главной причины (компонента), а остальные проявления дисгармонии переживаний и поведения считают следствием.

Двухфакторная модель. Ее авторы – Д. Дирендок, В. Шауфели, Х. Сиксма.

Синдром выгорания сводится к двумерной конструкции, состоящей из эмоционального истощения и деперсонализации. Первый компонент, получивший название «аффективного», относится к сфере жалоб на свое здоровье, физическое самочувствие, нервное напряжение, эмоциональное истощение. Второй – деперсонализация – проявляется в изменении отношений либо к субъектам взаимодействия, либо к себе.

Трехфакторная модель (К. Маслач и С. Джексон). Синдром психического выгорания представляет собой трехмерный конструкт, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редуцирование личных достижений.

Четырехфакторная модель (Firth, Mims, 1985; Iwanicki, Schwab, 1981). В четырехкомпонентной модели выгорания один из его элементов (эмоциональное истощение, деперсонализация или редуцированные персональные достижения) разделяются на два отдельных фактора. Например, деперсонализация, связанная с работой и с реципиентами соответственно [2].

Процессуальная модель Дж. Гринберга рассматривают выгорание как динамический процесс, развивающийся во времени и имеющий определенные стадии, которые наглядно иллюстрируют изменения, происходящие с личностью. Далее приводится краткая характеристика стадий эмоционального выгорания. Достоинством модели является ее наглядность. По стадиям во времени прослеживаются качественные изменения, деформации профессиональной деятельности.

#### **Стадии формирования эмоционального выгорания:**

*Первая стадия эмоционального выгорания («медовый месяц»).* Работник обычно доволен работой и заданиями, относится к ним с энтузиазмом. Однако по мере продолжения рабочих стрессов профессиональная деятельность начинает приносить все меньше удовольствия, и работник становится менее энергичным.

*Вторая стадия («недостаток топлива»).* Появляются усталость, апатия, могут возникнуть проблемы со сном. При отсутствии дополнительной мотивации и стимулирования у работника теряется интерес к своему труду или исчезают привлекательность работы в данной организации и продуктивность его деятельности. Возможны нарушения трудовой дисциплины и отстраненность (дистанцирование) от профессиональных обязанностей. В случае высокой мотивации работник может продолжать «гореть», подпитываясь внутренними ресурсами, но в ущерб своему здоровью.

*Третья стадия (хронические симптомы).* Чрезмерная работа без отдыха, особенно «трудоголиков», приводит к таким физическим явлениям, как измождение и подверженность заболеваниям, а также к психологическим переживаниям – хронической раздражительности, обостренной злобе или чувству подавленности, «загнанности в угол». Постоянное переживание нехватки времени (синдром менеджера).

*Четвертая стадия (кризис).* Как правило, развиваются хронические заболевания, в результате чего человек частично или полностью теряет работоспособность. Усиливаются переживания неудовлетворенности собственной эффективностью и качеством жизни.

*Пятая стадия эмоционального выгорания («пробивание стены»).* Физические и психологические проблемы переходят в острую форму и могут спровоцировать развитие опасных заболеваний, угрожающих жизни человека. У работника появляется столько проблем, что его карьера находится под угрозой [4].

Целью исследования было выявить ведущие симптомы и выраженность эмоционального выгорания у преподавателей системы высшего образования г. Перми.

В исследовании ставились следующие задачи:

- определить состояние выгорания у преподавателей вузов;
- рассмотреть гендерные аспекты выгорания;
- сравнить выраженность симптомов выгорания у преподавателей технических и медико-социальных специальностей.

Преподаватели ВУЗов в силу специфики деятельности находятся в группе риска в отношении эмоционального выгорания. Данный показатель профессиональной деятельности нас интересует, т.к. непосредственно связан с продуктивной педагогической деятельностью и «долголетием» преподавателя.

Исследование эмоционального выгорания проводилось в ВУЗах г. Перми: Пермском национальном исследовательском политехническом университете (ПНИПУ) группа преподавателей технических специальностей и Прикамском социальном институте (ПСИ), который вместе с Пермским государственным медицинским университетом (ПГМУ) составил группу медико-социальных специальностей. В исследовании приняли участие 55 преподава-

телей в возрасте от 29 до 66 лет, со стажем педагогической работы от 1 года до 40 лет, из них 20 мужчин и 35 женщин. Среди исследуемых 28 преподавателей, работающих в ПНИПУ и 27 преподавателей, осуществляющих свою профессиональную деятельность в ПГМУ и ПСИ.

В качестве исследовательского инструмента была использована методика В.В. Бойко, методы математической статистики.

Методика В.В. Бойко надежно определяет статодинамические деформации в трех фазах эмоционального выгорания. Фазы фиксируются в соответствии с нарастанием нагрузки на эмоционально-волевую сферу личности и определяют: «напряжение», «резистентность», «истощение».

Из трех фаз эмоционального выгорания фаза напряжения является наименее тревожной. Однако степень выраженности симптомов (составляющих) фазы «напряжения» является «лакмусовой бумажкой» состояния перегрузки. Нервное напряжение служит предвестником и «запускающим» механизмом в формировании эмоционального выгорания. Напряжение проявляется латентно, скрыто накоплением разрушительного потенциала эмоционального выгорания. В профессиональной деятельности эта фаза проявляется симптомами, «переживания психотравмирующих обстоятельств», неудовлетворенностью собой, симптомом беспомощности, «загнанности в клетку», в крайнем случае, состоянием интеллектуально-эмоционального ступора, а также тревоги и депрессии, в зависимости от роста степени неудовлетворенности работой.

Рисунок 1 наглядно демонстрирует формирование указанных фаз, их удельный вес и соотношение в исследуемых группах.

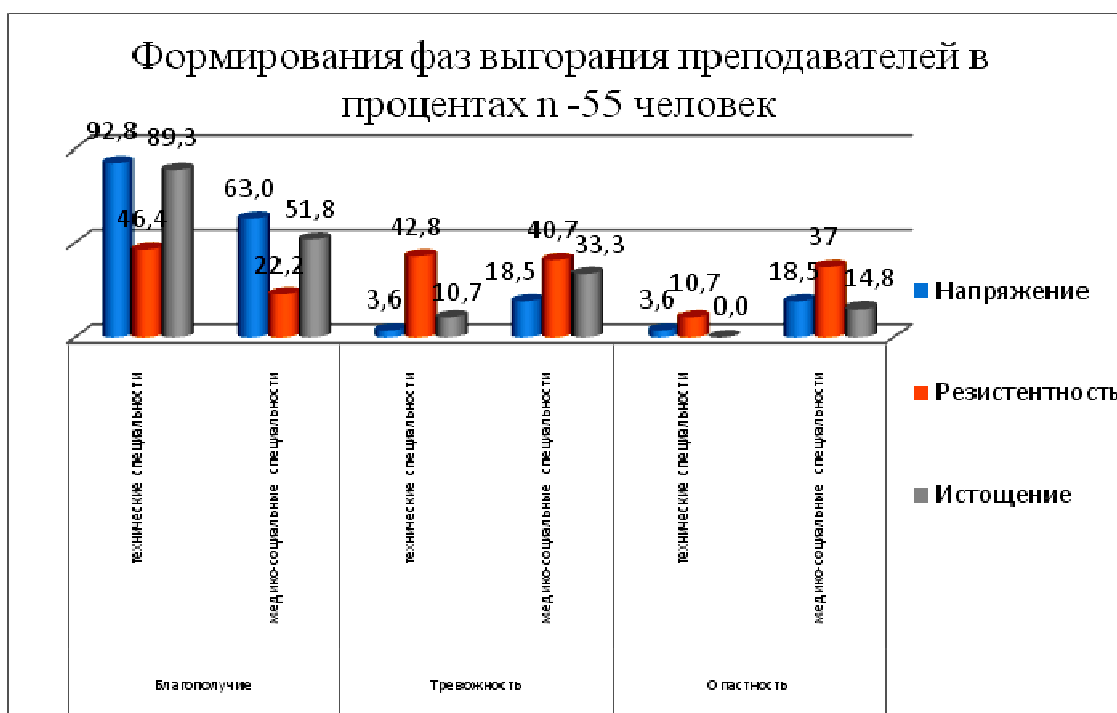


Рисунок 1. Фазы эмоционального выгорания у преподавателей технических и медико-социальных специальностей

Следует отметить, что большинство преподавателей вузов, 92,8% технических факультетов (ПНИПУ) и 63% преподавателей медико-социальных специальностей (ПГМУ и ПСИ) в настоящее время находятся в благоприятной зоне фазы «напряжения», что позволяет сделать предположение о том, что преподаватели вузов не испытывают на себе существенного давления психотравмирующих факторов профессиональной деятельности. При этом необхо-

димо заметить, что преподаватели медико-социальных специальностей имеют меньшую устойчивость к выгоранию, прежде всего в отношении фаз «резистентность» и «истощение».

Фаза «резистентность», то есть сопротивление, – человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений и происходящих событий. Фактически сопротивление нарастающему стрессу начинается с момента появления тревожного напряжения. Это естественно: человек осознанно или бессознательно стремится к психологическому комфорту, пытается снизить давление внешних обстоятельств с помощью имеющихся в его распоряжении средств. Проявление защиты с участием эмоционального выгорания происходит на фоне следующих явлений: «неадекватного избирательного эмоционального реагирования», «эмоционально-нравственной дезориентации», «расширения сферы экономии эмоций», «редукции профессиональных обязанностей».

Вновь обратимся к Рисунку 1. Фаза «резистентность» является определяющей, в отношении выгорания всей выборки и отмечается как у преподавателей технических, так и медико-социальных специальностей. Отметим, что в зоне благополучия находятся 46,4 % преподавателей технических и 22,2 % медико-социальных специальностей. Для 42,8 % преподавателей технических специальностей и 40,7 % медико-социальных фаза находится в стадии формирования, в зоне опасности находятся 10,7 % преподавателей технических и 37 % медико-социальных специальностей. Данное сравнение свидетельствует о различиях в устойчивости к выгоранию преподавателей различных специальностей.

Рассмотрим подробнее несколько актуальных для преподавателей симптомов **фазы «резистентность»**.

*Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование.* При значительной выраженности является предпосылкой эмоционального выгорания, когда профессионал перестает улавливать разницу между двумя принципиально отличающимися явлениями: экономичное проявление эмоций и неадекватное избирательное эмоциональное реагирование.

В первом случае речь идет о выработанном со временем *полезном навыке* (подчеркиваем это обстоятельство) подключать к взаимодействию с деловыми партнерами эмоции довольно ограниченного регистра и умеренной интенсивности: легкая улыбка, приветливый взгляд, мягкий, спокойный тон речи, сдержанные реакции на сильные раздражители, лаконичные формы выражения несогласия, отсутствие категоричности, грубости.

Совсем иное дело, когда профессионал неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов. Действует принцип «хочу или не хочу»: сочту нужным – уделю внимание данному партнеру, будет настроение – откликнусь на его состояния и потребности. При всей неприемлемости такого стиля эмоционального поведения, он весьма распространен. Дело в том, что человеку чаще всего кажется, будто он поступает допустимым образом. Однако субъект общения или сторонний наблюдатель фиксирует иное – эмоциональную черствость, неучтивость, равнодушие.

Неадекватное ограничение диапазона и интенсивности включения эмоций в профессиональное общение интерпретируется партнерами как неуважение к их личности [1].

*Эмоционально-нравственная дезориентация.* Она углубляет неадекватную реакцию в отношениях со студентами и коллегами по работе. Нередко у профессионала возникает потребность в самооправдании. Не проявляя должного эмоционального отношения к студентам, преподаватель защищает свою стратегию. При этом звучат суждения: «это не тот случай, чтобы переживать», «такие люди не заслуживают доброго отношения», «таким нельзя сочувствовать», «почему я должен за всех волноваться». Подобные мысли и оценки, бесспорно, свидетельствуют о том, что эмоции не пробуждают или недостаточно стимулируют нравственные чувства. Ведь профессиональная деятельность, построенная на человеческом общении, не знает исключений.

*Расширение сферы экономии эмоций.* Данная форма защиты осуществляется вне профессиональной области – в общении с родными, друзьями и знакомыми. Когда человек на

работе устает от контактов, разговоров, ответов на вопросы, что ему не хочется общаться даже с близкими. Кстати, часто именно домашние становятся первой «жертвой» эмоционального выгорания. На работе человек еще держится соответственно нормативам и обязанностям, а дома замыкается или, хуже того, проявляет прямую или косвенную агрессию в отношении брачного партнера и детей. Можно сказать, что человек пресытился человеческими контактами, переживает симптом «отравления людьми». Проявления экономии эмоций при- сущие преподавателям медико-социальных специальностей и очень редко встречается среди преподающих технические дисциплины.

Наиболее весомый симптом в педагогической деятельности – редукция профессиональных обязанностей. Термин редукция означает упрощение. В профессиональной деятельности, предполагающей широкое общение с людьми, редукция проявляется в попытках сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат, при этом студенты, как основные участники образовательного процесса, обделяются элементарным вниманием.

**Фаза истощения** – оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тона, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным. В данной фазе выделяют симптомы: «эмоционального дефицита», «эмоциональной отстраненности», «личностной отстраненности, или деперсонализации», «психосоматических и психовегетативных нарушений». Большинство преподавателей 51,8 % медико-социальных и 89,3 % технических специальностей находятся в зоне благополучия по выраженности данной фазы. Тревожная зона характерна для 10,7 % преподавателей технических и 33,3 % медико-социальных специальностей, сформированную данную фазу можно считать у 14,8 % преподавателей медико-социальных специальностей (Рисунок 1).

В аспекте гендерного исследования мы также видим преобладание у мужчин и у женщин-преподавателей фазы резистентности. В тревожной зоне по данной фазе находятся 34,3 % преподавателей мужского пола и 38,4 % женщин-преподавателей (Рисунок 2).



Рисунок 2. Проявления фаз «выгорания» у мужчин и женщин преподавателей

Данные обстоятельства свидетельствуют о незначительной, но большей по сравнению с мужчинами, уязвимости женщин в отношении выгорания.

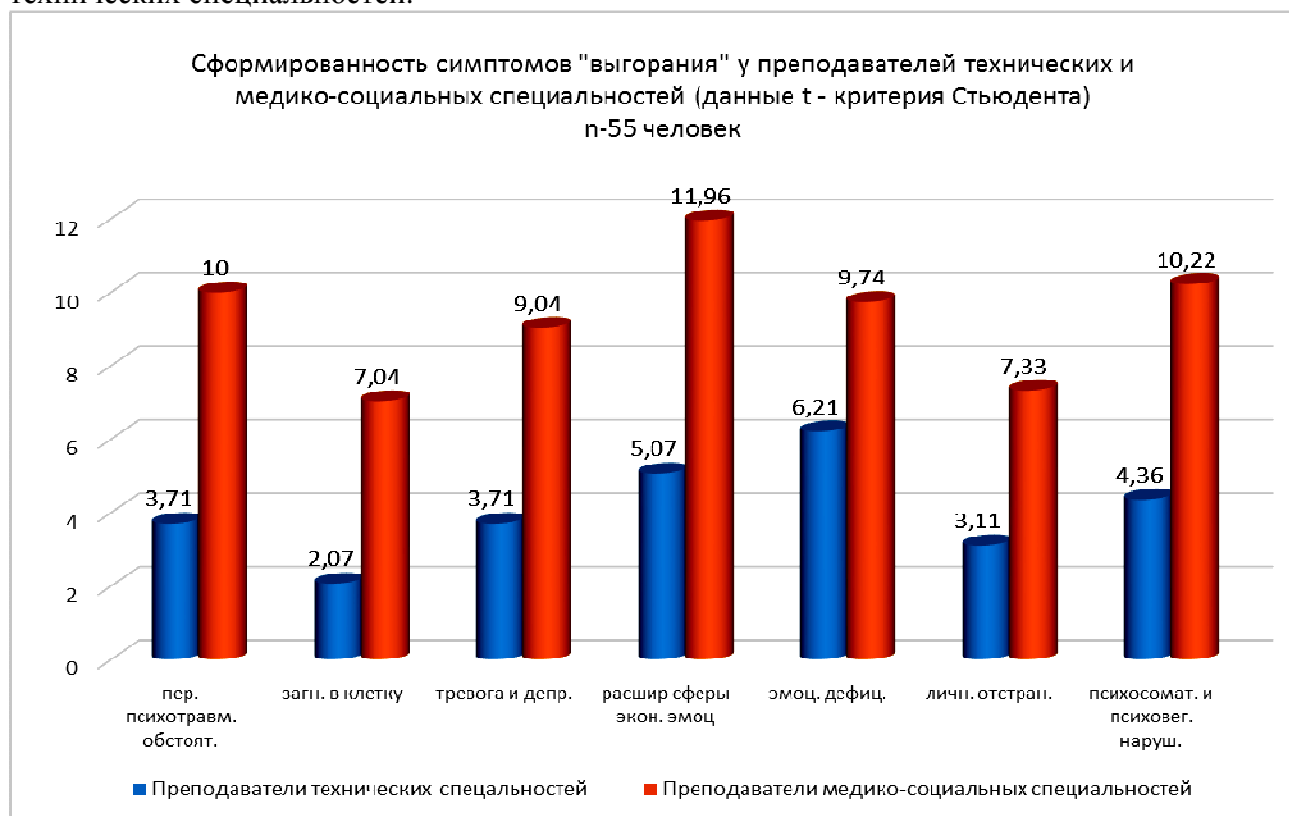
Для выявления взаимосвязи между возрастом преподавателей, стажем профессиональной деятельности и симптомами эмоционального выгорания был проведен корреляционный анализ с использованием программы Statistica 6.1. Результаты корреляционного анализа показали значимые взаимосвязи между стажем работы, проявлением эмоционально-нравственной дезориентации ( $r = 0,46$ ;  $p = 0,001$ ), психосоматическими и психовегетативными

ми нарушениями ( $r = 0,37$ ;  $p = 0,005$ ). В данном случае можно говорить о том, что с ростом стажа преподаватели меньше уделяют эмоционального внимания студентам и коллегам по работе, при этом они ищут оправдание своим поступкам, также со стажем увеличивается количество психосоматических жалоб, у преподавателей возникают головные боли, при мыслях о работе отмечаются вегетативные реакции, нарушается сон, нередко преподавателям приходится прибегать к фармакотерапии.

В различных исследованиях приводятся противоречивые данные, одни исследователи говорят о тенденции к уменьшению выгорания при стаже работы более 11-20 лет и наступающей адаптацией специалиста к особенностям профессии, другие исследования свидетельствуют о снижении проявлений выгорания через 10-15 лет работы, но, в то же время, об истощении психики у проработавших 15-25 лет работы и усилении в этот период профессиональной деятельности симптомов выгорания. Часть исследователей связывает нарастание симптомов выгорания с возрастом, и особенным усилением проявлений выгорания во время возрастных кризисов.

Полученные на данной выборке результаты, показывают, что с увеличением педагогического стажа наблюдается усиление симптомов выгорания. Значимых взаимосвязей между возрастом преподавателей и симптомами выгорания выявлено не было.

С целью выявления значимых различий в выраженности симптомов выгорания у преподавателей технических и медико-социальных специальностей был проведен статистический анализ (Т-критерий Стьюдента). Анализ показал, что преподаватели медико-социальных специальностей более подвержены выгоранию. На Рисунке 3 наглядно представлена неравномерность формирования симптомов у преподавателей медико-социальных и технических специальностей.



*Рисунок 3. Демонстрация диспропорций в формировании симптомов эмоционального выгорания у преподавателей социально-медицинских и технических специальностей*

На статистически значимом уровне выявлено, что у преподавателей медико-социальных специальностей более выражены симптомы: переживание психотравмирующих



обстоятельств ( $t = 3,45$ ;  $p = 0,001$ ), «загнанности в клетку» ( $t = 2,89$ ;  $p = 0,005$ ), тревоги и депрессии ( $t = 3,06$ ;  $p = 0,003$ ), расширение сферы экономии эмоций ( $t = 2,94$ ;  $p = 0,004$ ), эмоционального дефицита ( $t = 2,17$ ;  $p = 0,03$ ), личностной отстраненности ( $t = 2,52$ ;  $p = 0,01$ ), психосоматических и психовегетативных нарушений ( $t = 3,45$ ;  $p = 0,001$ ).

Полученные данные говорят о том, что преподаватели медико-социальных специальностей острее ощущают на себе трудно устранимые травмирующие факторы профессиональной деятельности, им свойственно чувство безысходности, неудовлетворенность работой, повышенная тревожность, разочарование в профессии, они чаще, чем преподаватели технических специальностей ограничивают сферу контактов вне своей профессиональной деятельности, также данные преподаватели ощущают, что не могут входить в положение учащихся и коллег, сопереживать им. Теряется интерес к субъектам своего взаимодействия, в крайних проявлениях от преподавателей приходится слышать: «ненавижу...», «презираю...». У части преподавателей происходят изменения в физическом и психическом самочувствии, проявляющиеся в бессоннице, чувстве страха, сосудистых реакциях, неприятных ощущениях в области сердца, обострениях хронических заболеваний. Переход реакций с уровня эмоций на уровень психосоматического проявления свидетельствует о том, что у части преподавателей медико-социальных специальностей выгорание проявляется в качестве эмоциональной защиты – преподаватель уже самостоятельно не справляется с предъявляемыми нагрузками, и энергия эмоций перераспределяется между другими подсистемами индивида.

Ведущие для данных преподавателей проявления выгорания, такие как «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «эмоционально-нравственная дезориентация», «редукция профессиональных обязанностей» свойственны в равной степени преподавателям и технических, и медико-социальных специальностей.

Таким образом, доминирующей фазой в структуре эмоционального выгорания у преподавателей вне зависимости от специальности является фаза «резистентности», при этом выгоранию как средству психологической защиты более подвержены преподаватели медико-социальных специальностей, осуществляющих свою профессиональную деятельность в ПСИ и ПГМА. Несмотря на относительно благополучное состояние эмоционального выгорания в настоящее время у преподавателей политехнического университета, также существуют выявленные в настоящем исследовании тревожные предпосылки, которые при неблагоприятном развитии ситуации (избыточный стресс образовательного процесса, конфликты личные и профессиональные и т.д.) могут уже в ближайшее время привести к формированию истощения. Выявлена также тенденция усиления отдельных симптомов выгорания в зависимости от стажа работы, что говорит о необходимости профилактики, своевременном обнаружении выгорания и получении требуемой помощи, для сохранения психологического здоровья преподавателей, а также качественного выполнения ими своих профессиональных обязанностей.

Для того, чтобы приостановить процесс эмоционального выгорания и продлить профессиональную активность преподавателей необходимы следующие профилактические меры:

1. знать признаки опасности (ухудшение отношений с близкими, коллегами, друзьями; нарастающий негативизм к себе, своей профессии и деятельности; постоянное чувство вины и неудачи; обидчивость, раздражительность, потеря чувства юмора; повышенная утомляемость, ухудшение памяти, внимания и прочие неприятные переживания);
2. научиться свободно выражать свои чувства и эмоции;
3. уметь оказывать помощь себе самому и обращаться к специалистам, когда это необходимо;
4. уметь рассчитывать и обдуманно распределять все свои нагрузки (работа – всего лишь часть жизни!);
5. иметь реалистическую оценку своих возможностей и уметь проигрывать без самоунижения и самобичевания, так как профессиональные спады и даже тупики – это естественные этапы профессионального развития настоящего специалиста;

6. стараться проще относиться к конфликтам, особенно мелким и не принципиальным;
7. знать свои особенности, чтобы уметь переключаться с одного вида деятельности на другой;
8. культивировать другие интересы, не связанные с профессией;
9. участвовать в мероприятиях, где предоставляется возможность встретиться с новыми людьми;
10. знать свои неэффективные модели поведения и уметь менять их на более эффективные и менее разрушающие и еще много всего, что и является профилактикой (предупреждением) эмоционального выгорания.

#### **Литература**

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М., 1996.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб., 2005.
3. Творогова Н.Д. Нарушение психической саморегуляции медицинских работников. Синдром эмоционального выгорания // Менеджер здравоохранения. – 2004. – № 1. – С. 25-31.

**Митрофанова Е.Н.,**  
аспирант ФГБОУ ВПО «Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет»,  
г. Пермь

## КАЧЕСТВЕННАЯ СТОРОНА АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ С ВЫСОКИМ И НИЗКИМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

Феномен активности в нашем исследовании понимается как качественно-количественная система (А.А. Волочков), представленная, с одной стороны, качественной совокупностью сфер и видов взаимодействия, предпочитаемых на индивидуально-субъектном или социально-типичном уровнях. С другой стороны, целостная активность в этой системе характеризуется количественной мерой взаимодействия субъекта с миром и самим собой в этих сферах.

В данном случае, мы берем в рассмотрение качественную сторону взаимодействия человека с миром, представленную совокупностью сфер взаимодействия:

- общение (как процесс реализации и развития коммуникативных отношений с другими людьми);
- созерцание (как процесс целостного восприятия, переживания и понимания мира и самого себя);
- познание (как процесс реализации познавательного отношения к миру);
- учебная деятельность (в студенческом возрасте процесс и результат осуществления учения);
- рефлексия (обращенность к анализу своих переживаний, мыслей и действий).

Эти сферы взаимодействий универсальны и позволяют описать достаточно широкий спектр активности студента в «поле» его жизнедеятельности.

Жизнестойкость характеризует личностное качество, способность или установку принимать активное участие во всем, что происходит; учиться на собственном опыте, в том числе и негативном; контролировать последствия происходящих событий и т.д. (С. Мадди, Д.А. Леонтьев, Л.А. Александрова и др.).

Жизнестойкость представляется нам той личностной особенностью, которая, в свою очередь, может зависеть от проявляемой человеком активности. Причем такой активности, которая имеет внешнее проявление и может быть оценена социумом. Здесь мы не анализируем отношение и оценку социума и самого субъекта к проявляемой активности.

*Целью* нашего исследования является анализ и измерение актуального уровня активности и жизнестойкости студентов, при этом причины их возникновения не исследуются.

*Гипотеза исследования.*

Наше предположение состоит в том, что уровень активности студентов с высокой жизнестойкостью значимо выше, чем у студентов с низкой жизнестойкостью.

*Методы исследования.*

Для диагностики жизнестойкости использовался «Тест жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой). Активность студентов диагностировалась с помощью опросника «Диагностика активности студентов» (А.Ю. Попов, А.А. Волочков).

*Результаты исследования.*

С помощью кластерного анализа вся выборка студентов (n=188) была поделена на три группы по уровню жизнестойкости (здесь нами был использован общий показатель жизнестойкости по С. Мадди) (таблица 1).

Таблица 1

*Характеристика трех групп респондентов по выраженности жизнестойкости*

	Кол-во испытуемых	Среднее значение	Стандартное отклонение
Высокий уровень выраженности жизнестойкости	53	62,05	4,8
Средний уровень выраженности жизнестойкости	88	49,6	3,2
Низкий уровень выраженности жизнестойкости	47	37,1	4,9

*Примечание:* все «сырые баллы» были переведены в стандартизованную Т-шкалу Мак-Кола.

Далее, с помощью Т-критерия Стьюдента были получены значимые различия в качественной стороне активности студентов (Т-критерий был применен для крайних групп студентов с низкой и высокой жизнестойкостью, студенты со средней жизнестойкостью были исключены из статистического анализа). Результаты проведенного Т-критерия отражены в Таблице 2.

Таблица 2

*Значимые различия в сферах активности студентов с низкой и высокой жизнестойкостью*

Сферы и виды активности	Средние значения качественных параметров активности в группах студентов		Величина статистики	
	с высокой жизнестойкостью	с низкой жизнестойкостью	t-value	p
Общение	<b>52,72</b>	<b>45,38</b>	<b>3,85</b>	<b>0,00</b>
Созерцание	52,15	49,45	1,42	0,16
Познание	<b>55,30</b>	<b>45,29</b>	<b>5,12</b>	<b>0,00</b>
Учебная деятельность	<b>55,33</b>	<b>43,37</b>	<b>6,15</b>	<b>0,00</b>
Рефлексия	<b>52,30</b>	<b>48,16</b>	<b>2,17</b>	<b>0,03</b>

Рассмотрим полученные данные. В результате проведенного Т-критерия были получены следующие значимые различия по сферам активности: общение, познание, учебная деятельность, рефлексия. Уровень выраженности активности в этих сферах значимо выше у высокожизнестойких студентов. Не было получено значимых различий по сфере активности «созерцание». Высоко- и низкожизнестойкие студенты характеризуются примерно одинаковым уровнем целостного процесса восприятия, переживания мира и самого себя (хотя у высокожизнестойких студентов данный показатель в целом выше).

Таким образом, поставленная гипотеза исследования подтвердилась. Качественная сторона активности больше представлена у высокожизнестойких студентов, ее уровень у этих студентов значительно выше. Такая активность характеризуется яркой представленностью во внешнем мире, в социуме. Тогда как низкожизнестойкие студенты характеризуются низким проявлением активности в представленных сферах.

Активность студента напрямую связана с его жизнестойкостью (были получены значимые положительные корреляционные связи), кроме сферы «созерцания». Повышая и стимулируя проявление активности студентов в перечисленных сферах, возможно повышение его жизнестойкости, что приведет к постановке новых целей и их достижению.

**Литература**

1. Александрова Л.А. О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные проблемы современной психологии». – 2005. – № 7 (51). – С. 83-84.
2. Александрова Л.А. Субъективная витальность как личностный ресурс // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 3 (17). [Электронный ресурс]. – URL: <http://psystudy.ru>
3. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. – Пермь, 2007.
4. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М., 2006.
5. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. – 2005. – № 6. – С. 87 – 101.
6. Попов А.Ю. Активность субъекта жизни: структура и функции интегральной индивидуальности (на примере студентов ВУЗа): Дисс. ... кандидата психологических наук. – Пермь, 2009.

**Пузанкова И.Е.,**  
*руководитель центра реабилитации участников боевых действий*  
*ПРО ОООИВА – «Инвалиды войны»*

## **К ВОПРОСУ О СВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТРЕССА И ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ**

Эмоции – это физиологические состояния, охватывающие самые разнообразные чувствования и переживания человека. Эмоции имеют ярко выраженную субъективную окраску; это индивидуальное отношение человека к повседневным событиям, явлениям, ощущениям, к разнообразным сигналам из внешнего мира и внутренней среды самого организма. Эмоции – постоянный спутник жизни человека. Многочисленные сигналы из внутренней среды организма, такие, как боль, сердцебиение, урчание в животе, мышечное напряжение, задержка стула, шум в ушах, воспринимаются с беспокойством, как ощущения неприятные.

Сильные эмоциональные разряды, аффекты могут непосредственно вызывать невротические состояния. Но чаще всего, по-видимому, причинно-следственная связь при этом бывает более сложной. Вероятно, связь невротического состояния непосредственно с бурной эмоцией, с аффектом является последним звеном в цепи предшествовавших, менее сильных, менее заметных, подавляемых отрицательных эмоций, не прошедших бесследно. Следы отрицательных эмоций, повторных и длительных, накапливаясь и суммируясь в клетках головного мозга, достигают таких степеней, когда количественные изменения переходят в качественные, возникает срыв, невротическое состояние.

Бесспорным является факт, что любые эмоциональные состояния, особенно длительные, затяжные отрицательные эмоции сопровождаются изменениями функциональных систем организма, в первую очередь сердечно-сосудистой системы, и неотделимы от них. Физиологические системы организма включаются автоматически, помимо воли человека. Это включение осуществляется как безусловный рефлекс, выработавшийся еще в доисторический период жизни человека. Он сходен с безусловными рефлексам животных.

Стресс, как острый, так и хронический, может быть причиной возникновения вегетозов, с одной стороны, либо значимым фактором поддержания этого патологического процесса – с другой. Стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование. Под требованием понимается всякое раздражение, превышающее порог восприятия сенсорных систем организма. Эти раздражения могут исходить как из внешней среды, так и из внутренних органов человека и иметь различную физическую природу. Роль раздражителя может играть и слово. Под неспецифическим ответом Г.Селье понимал стереотипный ответ организма независимо от природы раздражителя. По физиологической сути стресс понимается как адаптационный процесс, обеспечивающий приспособление организма к новым условиям существования. Формирование ответа организма на раздражитель начинается с поступления сигнала в центральную нервную систему.

Кроме неспецифического ответа организма на стрессорное воздействие существует и специфический компонент реакции, обусловленный характером самого стрессора. Частью такого специфического ответа являются эмоции.

Под эмоциями, или эмоциональными переживаниями, мы подразумеваем самые разнообразные реакции человека – от бурных взрывов страсти до тонких оттенков настроения. При внешней оценке эмоции можно разделить на две группы – положительные и отрицательные. Реакции, ярко окрашенные эмоциями, получили название эмоциональный стресс. Стресс может носить характер острого и хронического эмоционального воздействия и по-разному оказывать воздействие на человека [2, с. 190].

Психоэмоциональная напряженность – это пограничное состояние, формирующееся в результате чрезмерного возрастания психоэмоционального напряжения и характеризующее-

ся временным понижением устойчивости и психических и психомоторных функций, выраженными соматовегетативными реакциями и снижением профессиональной работоспособности. Наиболее частой причиной психоэмоциональной напряженности является многодневные напряженные действия, зачастую в опасных для жизни и здоровья условиях, при невозможности полноценной эмоциональной разрядки и отключения от тревожно-депрессивных переживаний.

Состояние хронической психоэмоциональной напряженности развивается постепенно. Оно характеризуется длительной (более четырех недель) стойкой активацией основных жизненных функций с нарушением их координации и ритмичности на фоне снижения уровня физиологических резервов, что приводит к истощению организма. Снижение работоспособности проявляется, прежде всего, в решении новых, сложных задач, требующих творческого подхода, длительного волевого усилия и концентрации внимания.

Поведение обычно становится беспокойным, с избыточной двигательной активностью, неусидчивостью, нетерпеливостью, потребностью двигаться и мыслить вслух. В сознании преобладает чувство повышенной тревоги в виде внутренней напряженности, общего дискомфорта, нередко без конкретного психологического содержания.

Отмечается повышенная вспыльчивость, раздражительность, обидчивость, повышенная конфликтность, резкие и неоправданные обстоятельствами эмоциональные реакции (слезы, смех) [3, с. 20].

Появляется забывчивость, легкая отвлекаемость внимания. Нарушается процесс засыпания, сон становится поверхностным, с неприятными сновидениями. Сонливость остается и в дневное время. Ощущается отсутствие полноценного отдыха утром (усталость, вялость, разбитость). Такое состояние сопровождается теми или иными соматовегетативными нарушениями: неприятными ощущениями в области сердца в виде учащенного или уреженного сердцебиения; аритмии и чувства «провалов в груди»; «замирания сердца»; «игрой» вазомоторов лица и шеи; стойким красным дермографизмом; головными болями; функциональными желудочно-кишечными и мочеполовыми нарушениями. Могут наблюдаться снижение аппетита и уменьшение массы тела. При отсутствии своевременной и полноценной медико-психологической коррекции хроническая психоэмоциональная напряженность может легко переходить в нозологические формы невротических, психосоматических и психотических расстройств.

Длительно оставаясь в состоянии психоэмоциональной напряженности, человек «бежит от реальности», что проявляется в аддиктивном (употребление алкоголя или наркотиков), агрессивном и даже в суицидальном поведении.

С прекращением воздействия на человека стрессоров экстремальных ситуаций в течение последующих нескольких дней возможно восстановление нормального функционального состояния. Однако в ряде случаев, нормализация психофизиологического состояния организма не происходит, так как следовые переживания психоэмоционального стресса быстро вытесняются в область неосознаваемых процессов и трансформируются в посттравматические стрессовые расстройства.

Таким образом, отличительной особенностью психосоматической дисгармонии является ее многоликость, неопределенность, неустойчивость. Это состояние человека является пограничным во многих отношениях: размытость, неопределенность («здоровый-больной»), особенности проявления – преимущественно расстройства психики или соматики, тем не менее, в каждой нозологической единице можно выделить отдельную группу болезней, развитие которых обусловлено стрессом.

Различные виды напряженности, конфликты могут привести к психосоматическим расстройствам, особенно, если они влияют на деятельность органов, перенесших заболевание или имеющих второстепенное значение в организме. Так, например, желудочно-кишечные жалобы, возникающие при повторных лихорадочных заболеваниях, позднее на основе психических или невротических механизмов могут возникать повторно. Особенно часто их пси-

хическими причинами могут быть не находящие выхода аффекты (гнев, обида, агрессивность, немотивированные страхи), напряженность.

Эмоциональный стресс по-разному действует в молодом и пожилом возрасте. Так, например, в молодом возрасте эмоции могут протекать с выраженными вегетативными проявлениями, но не сопровождаться классическими проявлениями клинической картины ишемической болезни сердца. А в том случае, когда они проявляются, лишь отдаленно напоминают отдельные симптомы заболевания («маски» болезни). Иначе протекают реакции на эмоциональный стресс у пожилого человека.

Кардиологи отмечают, что стенокардии или инфаркту миокарда в 80% случаев предшествуют нервно-психические перегрузки. Иногда незначительные эмоциональные переживания могут вызвать тяжелые клинические проявления, вплоть до летального исхода.

Особую форму клинического выражения имеет эмоциональный стресс у лиц, легко поддающихся внушению

О связи системы кровеносных сосудов с различными эмоциями свидетельствуют и такие весьма известные выражения: «кровь бросилась в лицо», «кровь стынет в жилах», «покраснел», «побледнел», «залился краской» и т.д.

Одним из сложнейших заболеваний органов дыхания является бронхиальная астма.

Бронхиальная астма – собирательное понятие и включает целую группу страданий, объединяемых единым синдромом удушья, но разной этиологии. Большое значение в возникновении болезни принадлежит аллергии и заболеваниям верхних дыхательных путей. Среди многих вариантов бронхиальной астмы клиницисты выделяют как отдельное страдание нервно-психическую форму. В основном к этой группе больных относятся лица, переносящие нервно-психические стрессовые воздействия, как-то: трудные ситуации дома, на работе или утраты близких людей. При этом должны учитываться личные особенности людей (мнительность, боязливость, склонность к ипохондрии).

Роль эмоционального стресса в возникновении язвенной болезни 12-ти перстной кишки врачами не оспаривается, но, как и в предыдущем случае, не является единственной и решающей причиной заболевания.

Питание и пищеварение оказывают существенное влияние на психику человека. На почве отрицательных психических воздействий могут сформироваться тяжелые хронические расстройства глотания, более того, может возникнуть даже расширение пищевода, которое будут стремиться устранить хирургическим путем.

Психогенная тошнота и рвота – явление довольно обыденное. У эмоционально нестабильных лиц эти физиологические реакции развиваются довольно легко. Этот своеобразный способ выражения эмоционального состояния, может впоследствии закрепиться по типу патологического рефлекса. Психогенная тошнота в клинике тревожной депрессии – это, прежде всего страх. Манера изложения жалоб больного свидетельствует об аффективном происхождении симптома.

В категорию функциональных расстройств пищеварительной системы входят также функциональные запоры и поносы. Они возникают, по наблюдениям гастроэнтерологов, особенно часто при невротических состояниях со склонностью к ипохондрии и истерии.

В последние годы широкое распространение получили сексуальные расстройства, как у мужчин, так и у женщин. Функциональные половые расстройства – один из почти обязательных компонентов депрессии и рассматривается как чуть ли не важнейший признак угнетения духа и потери энергии. Особое значение для развития психической импотенции у мужчин имеет страх неудачи – яркая клиническая иллюстрация высокой способности человеческого организма к психосоматическим переключениям с немедленной трансформацией ожидаемого явления в действительное.

Следует сказать несколько слов и о мышечной системе. Тик лицевых мускулов, подергивание рта, неожиданное мигание – повседневно наблюдаемые явления. Психогенными могут быть даже параличи верхних и нижних конечностей.



Психологические причины, которые могут привести к соматическим заболеваниям:

В основе психосоматических расстройств лежит внутриличностный конфликт. Внутриличностный конфликт возникает тогда, когда человек что-то хочет, а получить этого не может. Или есть какое-то желание, а реализовать его не получается из-за страха, например, быть непонятым. В итоге, в теле человека возникают зажимы, застои, и, как следствие, возникает заболевание.

Несколько психологических причин инфекционных заболеваний:

Потеря радости жизни: человек перестал чувствовать прекрасное, его ничего не вдохновляет.

Самобичевание, нелюбовь к себе.

Злость, раздражение, нарушение душевного равновесия приводят к слабой сопротивляемости организма, на которую и накладывается инфекция.

Заниженная самооценка.

Противоречие между желаниями и поступками, внутренний разлад.

Склонность к унынию, отсутствие «вкуса жизни».

Суетливость: человек слишком много дел пытается сделать одновременно и боится, что не сумеет. В этой суматохе теряется ощущение себя.

Все виды страхов: страх перед жизнью, будущим, в том числе, и страх говорить правду.

Желание все про всех знать, все контролировать и всех учить «как оно должно быть на самом деле» [1].

#### Литература

1. Куликов Л.В. Стресс и стрессоустойчивость личности. Теоретические и прикладные вопросы психологии. Часть I. – СПб., 1995.
2. Селье Г. Стресс без дистресса. – М., 1979.
3. Сукиасян С.Г., Тадевосян А.С., Чшмаритян С.С., Манасян Н.Г. Стресс и постстрессовые расстройства: личность и общество. – Ереван, 2003.

## Секция 2. «ПСИХОКОРРЕКЦИЯ»

**Зеленина Е.А.,**  
педагог-психолог МБДОУ «Савинский детский сад»  
Пермского муниципального района

### ФЕНОМЕН «ДВУЯЗЫЧИЯ» В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Около половины населения земного шара живет в многоязычной среде, и это накладывает отпечаток на языковую политику и языковое планирование. Страна, государство, школа, семья, культура – все эти понятия связаны с употреблением языка. Политические, социально-экономические, духовные причины вынуждают людей менять свою жизнь, а вместе с ней – и язык. Иногда же, напротив, изучение языка приводит к изменению жизни.

В русском толковом словаре «двужызычный» понимается как: 1) пользующийся двумя языками как равноценными; двуязычное население; 2) составленный на двух языках; двуязычный текст; двуязычный словарь (переводящий слова с одного языка на другой).

Ведущую роль в развитии познавательных способностей дошкольника играет речь. Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Поэтому необходимо заботиться о своевременном формировании речи детей, о ее чистоте и правильности, предупреждая и исправляя различные нарушения, которыми считаются любые отклонения от общепринятых форм русского языка.

Причины двуязычия:

- семья в эмиграции;
- один из родителей – иностранец;
- троязычие (двуязыкие семьи в стране третьего языка)

Считается, что раннее двуязычие, если соблюдается принцип «один язык – одно лицо», должно складываться внешне относительно благополучно, что на практике не всегда оказывается правдой. В теории, при равномерном двуязычном развитии (по типу первого языка) не должно быть доминантного языка, однако даже в этом максимально благоприятном случае он есть. Кроме того, у билингвов (двуязычных людей) существует специфика в использовании языков, например, относительно людей, с которыми происходит общение, и целей, которые выдвигаются при говорении на том или ином языке. Исследования показывают, что между первичным и вторичным процессом овладения двумя языками нет четкого различия, т.к. второй может начаться в любой момент, пока происходит первый. Характер, темперамент, индивидуальный склад личности, особенности памяти, внимания, воображения, общения также сказываются на качестве усвоения языков.

Овладение несколькими языками может происходить параллельно, поочередно, последовательно. Привычное, постоянное речевое употребление – залог стабильного отношения к окружающему. Однако в современном мире охота к перемене мест все чаще овладевает людьми. А взрослые берут с собой детей. Всякий раз столкновение с новой речевой средой вызывает у ребенка стресс. Например, при переезде в другую страну ребенка отдадут в детский сад, где с ним разговаривают на основном языке этой страны. Поскольку ребенок не понимает, о чем идет речь, он замолкает, чувствует себя не комфортно, не усваивает тех сведений, которые дает остальным детям воспитатель. Адаптационный период длится несколько месяцев – столько времени должно пройти, чтобы ребенок успел обобщить незнакомое.

Чем младше ребенок по возрасту, тем меньше требуется родителям объяснять ему, что с ним будут говорить на чужом языке, – это излишне. Первые инициативные конструкции могут появиться через полгода после начала погружения в иноязычную речь. Но на то, чтобы догнать сверстников в речевом развитии, потребуется несколько лет. И этот срок тем меньше, чем младше ребенок. Есть и обратная сторона: если дошкольник в это время не будет получать достаточно интенсивную поддержку со стороны семьи, он может значительно отстать в родном языке.

В возрасте до трех лет ребенок овладевает обоими языками спонтанно, благодаря действию тех же механизмов, которые обеспечивают овладение родным языком. После трех лет эти механизмы начинают меняться и в последующем затихают.

Речевое развитие ребенка-билингва имеет свои особенности. Такие дети в среднем начинают говорить позже. Если в семье не выдерживается принцип «одно лицо – один язык», то дети не могут выделить принцип употребления слов того и другого языка. У некоторых двуязычных детей развивается заикание. Словарный запас на каждом из языков, как правило, меньше, чем у сверстников-монолингвов, но сумма словарей больше, чем у них. Представления, стоящие за понятиями на каждом из языков, различны. Дети расстраиваются, если установленные принципы нарушаются.

Возраст, в котором второй язык подключается к первому, оказывается принципиально важным для характера усвоения языка. До трех лет говорят о двойном овладении языком, после трех – о первичном и вторичном усвоении языка.

Занимаясь двуязычием, необходимо учитывать характеристики социальной группы говорящих, их территориальную отнесенность, возраст, профессию, образовательный уровень, культурно-исторические особенности.

Некоторые зарубежные авторы отмечают, что язык изучается маленькими детьми в ситуации стимул-реакция, слово – физический ответ, в процессе разыгрывания сказок, при условии единства аффекта и интеллекта, когда дети положительно относятся ко взрослому – носителю языка, ведущему обучение. Это происходит за счет многократного использования деятельностно-речевой ситуации, обогащенной элементами других видов деятельности (раскрашиванием, разыгрыванием, музыкальными моментами и т.п.

Практические результаты обучения могут быть связаны также с тем, что педагог/родители/учащиеся ставят перед собой различные цели в изучении второго языка. Одни хотят уметь общаться «в туристическом плане», другие – читать художественную литературу на языке оригинала, третьи – использовать кулинарные рецепты, для других людей хорошее произношение – это как спорт. Есть одна сторона владения вторым языком, достигаемая только в ходе естественного общения с природными носителями языка, – это повседневная коммуникация.

#### Средства общения с двуязычными детьми

##### Речевые

- слово:
- небыстрый темп речи;
- ритмичное повторение;
- наглядное пояснение основной мысли;
- четкое проговаривание слов;
- интонация:
- преобладание мажорного тона;
- пауза (она воспринимается им как упрек, ожидание, отдых).

##### Неречевые

- прикосновения;
- поглаживания;

- дотрагивания;
- ободряющие похлопывания;
- позиция общения:
- «глаза в глаза»;
- средняя дистанция;
- эмоциональность;
- доброжелательная мимика;
- не угрожающие жесты.

Дети мигрантов и иммигрантов по-особому переживают приход в детский сад: для них травмой является не просто отрыв от мамы, с которой они провели в тесном контакте первые годы жизни, но и отрыв от привычной культуры и языка. В детском саду окажется другая, новая еда; незнакомые игры; другие странные правила поведения. Когда все это опосредуется и объясняется на незнакомом еще языке, понять, чего от тебя требуют, во много раз сложнее. Некоторые дети на протяжении первого полугодия просто молчат. Стресс может быть настолько велик, что психологическая травма сопровождается соматическими симптомами: у ребенка пропадает аппетит, его тошнит, нарушается сон, он становится нервным, грызет ногти, возвращается в когнитивно-психологическом развитии на год или на два назад. Самое главное в первые дни в детском саду – удовлетворить базовые потребности ребенка. Ему должно быть комфортно хотя бы физиологически. Он должен научиться пользоваться туалетом, не бояться туда ходить, знать, где он находится, попросить пить, объяснять, тепло ему или холодно, что у него болит, говорить, что он хочет. На это, в самом грубом приближении, уходит обычно первая неделя. Затем ребенок учится вести себя в речевом плане так же, как другие дети группы: показывать в ответ на просьбу воспитателя, называть или находить нужное, обозначать искомое. На это требуется несколько месяцев.

В среде, где активно используется русский язык, ребенок сталкивается с ним в играх, на занятиях, в общении со старшими и сверстниками. Основной способ обучения русскому языку детей идиофанов – целенаправленное общение естественного типа в различных наглядных и предметно-практических ситуациях. К ним подключаются речевые игры, которые разрабатываются в целях развития фонологических, грамматических и коммуникативных навыков детей. Воспитатели стараются обращаться не только к разуму ребенка, но и к его чувствам, опираться на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, осязание и обоняние.

Часто уже через полгода ребенок начинает справляться с большинством повторяющихся и конкретных ситуаций, отвечает адекватно и владеет минимальным словарным запасом. Он приучается быть внимательным, когда взрослый что-то долго говорит или читает, хотя часто еще не понимает, о чем идет речь. В такие моменты он начинает переносить опыт, приобретенный в слушании на родном языке, на второй язык. Так, если ему дома читали на родном языке книгу, которую теперь он слушает на втором, ему легче понимать ее содержание. Если у него есть представление о построении сказки, он будет искать в звучащей речи сюжет, завязку, кульминацию, развязку, повторяющиеся обороты речи, характеристики героев, описания волшебных предметов и т.п. Предварительная подготовка на родном языке помогает понимать суть происходящего.

Через два-три года пребывания в детском саду – при условии, что вне детского сада общение происходит на родном языке, – речь ребенка почти перестает отличаться от речи его сверстников, поскольку среди них тоже есть дети, которые говорят на таком же уровне. Если на родном языке речь ребенка развита достаточно высоко, то речь на втором языке, как правило, еще в течение нескольких лет отстает.

В общей сложности около семи лет уходит на то, чтобы научиться говорить на втором языке так, как следует. Если второй язык окружает ребенка не только в детском саду, но и в свободное время (например, он посещает кружки, играет часами с ребятами во дворе, ходит

к ним в гости, ездит с ними вместе на дачу), то второй язык развивается гораздо быстрее и начинает доминировать, в то время, как первый постепенно теряется.

Воспитателю обязательно нужно учитывать, что в его группе есть ребенок или дети с другим языком или языками. Необходимо рассказывать об иной культуре, о странах или районах, где живут люди, говорящие на этом языке, учить вместе с другими детьми слова незнакомого языка, хотя бы приветствия, прощания, выражение благодарности, поздравление с днем рождения и т.п. Ребенку нужно давать возможность иногда выступить на родном языке, надеть на праздник национальный костюм. Хорошо было бы прочитать на языке большинства детей группы в переводе национальные сказки и истории. Вообще, положительное отношение к иной культуре, иным языкам и людям – не таким, как большинство, положительно сказывается на климате, существующем в коллективе детского сада.

**Зыкова С.М.,**  
учитель-логопед МБОУ Конзаводская средняя школа имени В.К. Блюхера  
Пермского муниципального района

**Сятчихина Е.А.,**  
учитель-логопед МОУ Мостовская ООШ  
Пермского муниципального района

**Гайнутдинова С.Р.,**  
учитель-логопед МАОУ Сылвенская средняя школа  
Пермского муниципального района

**Мамошина Е.А.,**  
учитель-логопед МАОУ Мулянская средняя школа  
Пермского муниципального района

**Россолова Т.С.,**  
учитель-логопед МБОУ Байболовская основная школа  
Пермского муниципального района

**Мациевич Н.И.,**  
учитель-логопед МАОУ Гамовская средняя школа  
Пермского муниципального района

**Кузнецов М.В.,**  
учитель-логопед МАОУ Бабкинская средняя школа  
Пермского муниципального района

## **ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Программа коррекционной работы предусматривает как вариативные формы получения образования, так и различные варианты специального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Это могут быть формы обучения в общеобразовательном классе или в специальном (коррекционном) классе по общей образовательной программе начального общего образования или по индивидуальной программе, с использованием надомной и (или) дистанционной формы обучения. Варьироваться могут степень участия специалистов сопровождения, а также организационные формы работы, позволяющие учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

**Цель программы:** создание системы психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, имеющих трудности в освоении основной общеобразовательной программы (далее – ООП), развитии и социальной адаптации, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов.

### **Задачи:**

- а) своевременное выявление детей имеющих трудности в освоении ООП, развитии и социальной адаптации, обусловленные ограниченными возможностями здоровья;
- б) определение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов;

с) создание условий, способствующих освоению детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы среднего общего образования и их интеграции в образовательном учреждении;

д) осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учётом особенностей психического и (или) физического развития, индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);

е) разработка и реализация индивидуальных учебных планов, организация индивидуальных и (или) групповых занятий для детей с выраженным нарушением в физическом и (или) психическом развитии;

ф) обеспечение возможности обучения и воспитания по дополнительным образовательным программам и получения дополнительных образовательных коррекционных услуг;

г) реализация системы мероприятий по социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья и формирования здорового образа жизни;

h) оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с ограниченными возможностями здоровья.

### Содержание программы

Содержание коррекционной работы определяют следующие принципы:

– Соблюдение интересов ребёнка. Принцип определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребёнка с максимальной пользой и в интересах ребёнка.

– Системность. Принцип обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т.е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с ограниченными возможностями здоровья, а также всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребёнка; участие в данном процессе всех участников образовательного процесса.

– Непрерывность. Принцип гарантирует ребёнку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к её решению.

– Вариативность. Принцип предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и (или) психическом развитии.

– Рекомендательный характер оказания помощи. Принцип обеспечивает соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с ограниченными возможностями здоровья выбирать формы получения детьми образования, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы детей, включая обязательное согласование с родителями (законными представителями) вопроса о направлении (переводе) детей с ограниченными возможностями здоровья в специальные (коррекционные) образовательные учреждения (классы, группы).

Программа коррекционной работы на ступенях начального и основного общего образования включает в себя взаимосвязанные направления. Данные **направления** отражают её основное содержание:

1. диагностическая работа обеспечивает своевременное выявление детей с ограниченными возможностями здоровья, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи в условиях образовательного учреждения;

2. коррекционно-развивающая работа обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в физическом (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях

общеобразовательного учреждения; способствует формированию универсальных учебных действий у обучающихся (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных);

3. консультативная работа обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся;

4. информационно-просветительская работа направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса – обучающимися (как имеющими, так и не имеющими недостатки в развитии), их родителями (законными представителями), педагогическими работниками.

### **Механизм реализации программы**

Одним из основных механизмов реализации коррекционной работы является оптимально выстроенное взаимодействие специалистов образовательного учреждения, обеспечивающее системное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья специалистами различного профиля в образовательном процессе.

Такое взаимодействие включает:

- комплексность в определении и решении проблем ребёнка, предоставлении ему квалифицированной помощи специалистов разного профиля;
- многоаспектный анализ личностного и познавательного развития ребёнка;
- составление комплексных индивидуальных программ общего развития и коррекции отдельных сторон учебно-познавательной, речевой, эмоциональной-волевой и личностной сфер ребёнка.

Консолидация усилий разных специалистов в области психологии, педагогики, медицины, социальной работы позволит обеспечить систему комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения и эффективно решать проблемы ребёнка. Наиболее распространённые и действенные формы организованного взаимодействия специалистов на современном этапе – это консилиумы и службы сопровождения образовательного учреждения, которые предоставляют многопрофильную помощь ребёнку и его родителям (законным представителям), а также образовательному учреждению в решении вопросов, связанных с адаптацией, обучением, воспитанием, развитием, социализацией детей с ограниченными возможностями здоровья.

В качестве ещё одного механизма реализации коррекционной работы следует обозначить социальное партнёрство, которое предполагает профессиональное взаимодействие образовательного учреждения с внешними ресурсами (организациями различных ведомств, общественными организациями и другими институтами общества). Социальное партнёрство включает:

- сотрудничество с учреждениями образования и другими ведомствами по вопросам преемственности обучения, развития и адаптации, социализации, здоровьесбережения детей с ограниченными возможностями здоровья;
- сотрудничество со средствами массовой информации, а также с негосударственными структурами, прежде всего с общественными объединениями инвалидов, организациями родителей детей с ограниченными возможностями здоровья;
- сотрудничество с родительской общественностью.



## **Требования к условиям реализации программы**

### ***Психолого-педагогическое обеспечение:***

1) обеспечение дифференцированных условий (оптимальный режим учебных нагрузок, вариативные формы получения образования и специализированной помощи) в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии;

2) обеспечение психолого-педагогических условий (коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса; учёт индивидуальных особенностей ребёнка; соблюдение комфортного психоэмоционального режима; использование современных педагогических технологий, в том числе информационных, компьютерных для оптимизации образовательного процесса, повышения его эффективности, доступности);

3) обеспечение специализированных условий (выдвижение комплекса специальных задач обучения, ориентированных на особые образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; введение в содержание обучения специальных разделов, направленных на решение задач развития ребёнка, отсутствующих в содержании образования нормально развивающегося сверстника; использование специальных методов, приёмов, средств обучения, специализированных образовательных и коррекционных программ, ориентированных на особые образовательные потребности детей; дифференцированное и индивидуализированное обучение с учётом специфики нарушения развития ребёнка; комплексное воздействие на обучающегося, осуществляемое на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях);

4) обеспечение здоровьесберегающих условий (оздоровительный и охранительный режим, укрепление физического и психического здоровья, профилактика физических, умственных и психологических перегрузок обучающихся, соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм);

5) обеспечение участия всех детей с ограниченными возможностями здоровья, независимо от степени выраженности нарушений их развития, вместе с нормально развивающимися детьми в проведении воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятий;

б) развитие системы обучения и воспитания детей, имеющих сложные нарушения психического и (или) физического развития.

### ***Программно-методическое обеспечение***

В процессе реализации программы коррекционной работы могут быть использованы коррекционно-развивающие программы, диагностический и коррекционно-развивающий инструментарий, необходимый для осуществления профессиональной деятельности учителя, педагога-психолога, социального педагога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога и др.

В случаях обучения детей с выраженными нарушениями психического и (или) физического развития по индивидуальному учебному плану целесообразным является использование специальных (коррекционных) образовательных программ, учебников и учебных пособий для специальных (коррекционных) образовательных учреждений (соответствующего вида), в том числе цифровых образовательных ресурсов.

### ***Кадровое обеспечение***

Важным моментом реализации программы коррекционной работы является кадровое обеспечение. Коррекционная работа должна осуществляться специалистами соответствующей квалификации, имеющими специализированное образование, и педагогами, прошедшими обязательную курсовую или другие виды профессиональной подготовки в рамках обозначенной темы.

С целью обеспечения освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального и основного общего образования, коррекции

недостатков их физического и (или) психического развития следует вводить в штатное расписание общеобразовательных учреждений ставки педагогических (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, социальные педагоги и др.) и медицинских работников. Уровень квалификации работников образовательного учреждения для каждой занимаемой должности должен соответствовать квалификационным характеристикам по соответствующей должности.

Специфика организации образовательной и коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения развития, обуславливает необходимость специальной подготовки педагогического коллектива общеобразовательного учреждения. Для этого необходимо обеспечить на постоянной основе подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников образовательных учреждений, занимающихся решением вопросов образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Педагогические работники образовательного учреждения должны иметь чёткое представление об особенностях психического и (или) физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, о методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса.

### ***Материально-техническое обеспечение***

Материально-техническое обеспечение заключается в создании надлежащей материально-технической базы, позволяющей обеспечить адаптивную и коррекционно-развивающую среды образовательного учреждения, в том числе надлежащие материально-технические условия, обеспечивающие возможность для беспрепятственного доступа детей с недостатками физического и (или) психического развития в здания и помещения образовательного учреждения и организацию их пребывания и обучения в учреждении (включая пандусы, специальные лифты, специально оборудованные учебные места, специализированное учебное, реабилитационное, медицинское оборудование, а также оборудование и технические средства обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья индивидуального и коллективного пользования, для организации коррекционных и реабилитационных кабинетов, организации спортивных и массовых мероприятий, питания, обеспечения медицинского обслуживания, оздоровительных и лечебно-профилактических мероприятий, хозяйственно-бытового и санитарно-гигиенического обслуживания).

### ***Информационное обеспечение***

Необходимым условием реализации программы является создание информационной образовательной среды и на этой основе развитие дистанционной формы обучения детей, имеющих трудности в передвижении, с использованием современных информационно-коммуникационных технологий.

Обязательным является создание системы широкого доступа детей с ограниченными возможностями здоровья, родителей (законных представителей), педагогов к сетевым источникам информации, к информационно-методическим фондам, предполагающим наличие методических пособий и рекомендаций по всем направлениям и видам деятельности, наглядных пособий, мультимедийных, аудио- и видеоматериалов.

Данная программа реализуется специалистами школы в соответствии с их планированием как индивидуально, так и во взаимодействии, с привлечением медицинского работника, заместителей директора школы по УВР и ВР, педагогов школы. Деятельность всех участников коррекционно-образовательного процесса осуществляется через функционирование службы психолого-педагогического сопровождения (СППС), в том числе психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк).

*Кощеева Г.Н.,  
учитель начальной школы  
МАОУ Курашимская средняя школа  
Пермского муниципального района*

## **РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СЕМЬЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Созданию положительной воспитательной среды в классном коллективе детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) способствует реализация Программы «Бумеранг взаимоотношений». Цель данной программы – формирование положительного воспитательного потенциала семей обучающихся с ОВЗ, а именно привлечение родителей к сопровождению ребенка в процессе обучения и воспитания, изучение внутрисемейных отношений, повышение уровня педагогической культуры родителей. Все это позволит установить оптимальные взаимоотношения с родителями и привлечь их к жизни класса и школы.

Современная педагогика рассматривает семью, как один из самых влиятельных факторов, воздействующих на становление личности ребенка. Важнейшее значение в воспитании имеют уровень нравственной культуры родителей, их устремления, семейные традиции и вся атмосфера семейных отношений. К сожалению, многие родители имеют низкий уровень образования и культуры. Однако какую бы сторону развития ребенка мы не взяли, главную роль играет семья. Для ребёнка с ОВЗ значение семейного воспитания возрастает в несколько раз. Отношение родителей к своим детям часто отличается неустойчивостью и имеет ряд проблем.

Можно выделить следующие проблемы, возникающие в отношениях «ученик специально-коррекционного класса (СКК) – родитель»:

– Негативное отношение к своему ребенку из-за смены его образовательного маршрута. Родителям сложно принять тот факт, что их ребенка «посадили» в специально-коррекционный класс. Существует мнение, что туда попадают только «самые плохие» дети. Они стыдятся своего ребенка, хотя он ничем не хуже остальных детей.

– Недостаточное доверие друг к другу. Ребенок боится поделиться с родителями своими проблемами, потому что считает, что его накажут. Ему проще поделиться с друзьями, иногда с учителями, но не с родителями.

– Отсутствие «теплой» домашней атмосферы. Много времени дети проводят на улице. И родители не могут ответить, где их ребенок и с кем он. Причиной тому служит отсутствие нормальных условий проживания и проблемы в семье.

– Отсутствие поддержки со стороны родителей. Детям вследствие нарушения психического и физического здоровья, очень сложно контактировать с окружающим миром. Зачастую вместо поддержки со стороны семьи, они сталкиваются с критикой, нравоучениями и наказанием.

– Наличие вредных привычек в поведении родителей. Дети сбегают из дома, где родители пьют, ведут аморальный образ жизни. И, как правило, дети ищут поддержки на улице.

– Негативное влияние бесцельного времяпрепровождения детей. Находясь на улице, дети могут совершать недальновидные поступки, приводящие к негативным результатам.

– Низкая самооценка детей из специальных коррекционных классов. Дети с ОВЗ ощущают себя в окружающем обществе «хуже, чем все остальные».

Выявив проблемы в отношениях детей и родителей, была разработана и реализована программа «Бумеранг взаимоотношений», которая направлена на развитие положительного воспитательного потенциала семей учащихся специальных коррекционных классов.

**Задачи данной программы:**

- организовать консультирование родителей учащихся по правовым, психологическим, социально-педагогическим вопросам и проблемам;
- способствовать формированию положительного образа семьи;
- сформировать дружеские взаимоотношения детей, родителей, учителей и др.;
- сформировать модель ответственного поведения родителя по отношению к своим детям;
- воспитать у обучающихся с ОВЗ качества личности, которые позволят адаптироваться обучающимся в социальной среде.

**Ожидаемые результаты:**

- Повышение правовой, психологической и социально-педагогической культуры родителей.
- Участие детей совместно с родителями в различных конкурсах и мероприятиях.
- Формирование дружеских взаимоотношений обучающихся с родителями в первую очередь.
- Формирование устойчивых установок детей и родителей к здоровому образу жизни через участие в конкурсах рисунков и выставках поделок.
- Формирование положительного отношения к профессиям, труду.
- Формирование «положительного воспитательного потенциала» семьи.
- Формирование мнения родителей о том, что их дети могут быть успешными.

Мнение родителей об успешности их детей изменилось в лучшую сторону, когда ребята выиграли принтер в конкурсе фирмы Xerox. Следующим призом для ребят были бесплатные билеты на «Шоу сумасшедшего профессора», которые нам предоставила администрация школы за оформление сцены к конкурсу «Битва хоров». А также ученица нашего класса заняла призовые места в двух районных конкурсах по декоративно-прикладному искусству. Все это стало возможным благодаря финансовой поддержке и помощи со стороны родителей. Мы стараемся мотивировать ребят на участие в конкурсах разного уровня. При этом обращаем внимание на то, что главное участие, а не победа.

Существует ряд мероприятий детей с родителями, которые стали традиционными в нашем классе:

- 7) «Праздник Осени»;
- 8) «Наши права и обязанности»;
- 9) «День матери»;
- 10) Поход на пикник в зимний лес.

Общение с родителями в ходе подготовки и проведения различных совместных мероприятий помогло детям увидеть их со стороны. Мы стараемся привлекать родителей к участию в различных конкурсах рисунков и поделок, оказанию помощи в эстетическом оформлении классной комнаты и т.д.

Основная цель данных мероприятий – привлечь родителей к жизни класса, сделать так, чтобы они интересовались победами и проблемами своих детей, жили их жизнью, не оставались равнодушными, не ставили барьеров между семьей и школой. Важно то, что даже не систематические, а единичные коллективные дела класса, проводимые совместно с родителями, производят огромный воспитательный эффект. Например, подготовка и проведение открытого занятия с детьми и их родителями по теме «Дорогою добра!» на районном Форуме «Взаимодействие образовательного учреждения с семьей: опыт, результаты, перспективы».

Важная роль при работе с родителями отводится их педагогическому и психологическому просвещению. Так, в текущем году в план педагогического просвещения родителей

были включены следующие темы: «Родительский дом – начало начал», «Внешкольное времяпровождение моего ребёнка», «Права и обязанности детей», «О родительском авторитете», «Семейные конфликты».

Для проведения родительских собраний применяются нестандартные формы: микрособрание или проблемная группа, разговор за чашкой чая, мастер-класс от родителей, ролевая игра и т.п., используются активные формы организации. Регулярно родители знакомятся (с использованием мультимедийной презентации) с жизнью их детей в школе. В нашем классе стали традиционными новогодние видеопослания «Дети родителям» и «Родители детям».

Большинство родителей болезненно реагируют на рекомендацию обучать их ребёнка в коррекционной школе или классе. В связи с этим наша задача помочь не только своим учащимся стать самостоятельными людьми, подготовить их к жизни и труду, к выполнению гражданских обязанностей, но и показать родителям, что их ребенок может иметь успех.

Таким образом, можно выделить следующие особенности работы классного руководителя с родителями:

1. вселять в родителей уверенность, что обучение и воспитание обучающихся с ОВЗ может иметь успех;
2. поддерживать родителей при неудачах, привлекая внимание к положительным сторонам личности ребенка с ОВЗ.

Важно, чтобы родители увидели позитивное отношение учителя, классного руководителя к их ребенку, и могли быть уверены в том, что педагог действует именно в интересах ребенка.

В ходе реализации программы «Бумеранг взаимоотношений» достигнуты следующие результаты:

Сформированы дружеские и доверительные отношения в 9 семьях учащихся (по результатам диагностики детей и родителей).

Проведено 34 индивидуальные консультации родителей с узкими специалистами и классным руководителем.

Определена модель ответственного родителя по отношению к своим детям (результат совместной работы родителей).

Проведено 4 совместных с родителями классных мероприятия и 1 открытое мероприятие.

Изготовлено 2 буклета «Советы родителям от детей» и «Советы детям от родителей».

Изготовлено 2 поздравительные стенгазеты для родителей.

Записано 2 видеопослания.

Работа по данной программе продолжится и в 2015–2016 учебном году.

Самым главным критерием успеха нашей воспитательной работы считаем доверие и уважение со стороны учащихся и их родителей, а также их желание активно творить, развиваться, совершенствоваться.

**Крестьянникова Г.И.,**  
педагог-психолог МАДОУ Бершетский детский сад «Умка»  
Пермского муниципального района

**Агеева А.Ю.,**  
учитель-логопед МАДОУ Бершетский детский сад «Умка»  
Пермского муниципального района

**Солдатова С.В.,**  
инструктор по плаванию МАДОУ Бершетский детский сад «Умка»  
Пермского муниципального района

## **ИНДИВИДУАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С РЕБЕНКОМ-ИНВАЛИДОМ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Статья раскрывает систему коррекционной работы с ребенком-инвалидом (диагноз «Детский церебральный паралич», далее – ДЦП) в условиях дошкольного образовательного учреждения по индивидуальной образовательной программе.

В Национальном стандарте Российской Федерации установлен комплекс социальных услуг семьям, имеющим детей-инвалидов, в котором определено право детей-инвалидов на помощь в получении достойного и полноценного образования [1].

Но, к сожалению, на сегодняшний день, дети-инвалиды получают лишь специализированную медицинскую и психологическую помощь, но не имеют доступа к посещению обычных дошкольных учреждений, как следствие социальная изоляция детей и их семей, которая усугубляется материальными затруднениями и ощущением отсутствия перспектив для дальнейшего развития.

Наличие данных проблем, социально-экономическая и демографическая ситуации подтверждают целесообразность и необходимость проведения работы, связанной с организацией и улучшением положения детей-инвалидов, улучшением их качества жизни.

Когда в детском саду появляется ребенок с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), с ним проводится определенный комплекс мероприятий, которые в дальнейшем позволят выстроить индивидуальный образовательный маршрут и программу для него, по которой и будет выстраиваться вся последующая работа педагогов-специалистов.

### **Этапы коррекционной работы с ребенком с ОВЗ**

1. Сбор анамнеза.
2. Первичное диагностическое психолого-педагогическое обследование.
3. Разработка индивидуального образовательного маршрута.
4. Разработка индивидуальной коррекционно-развивающей программы.
5. Наполнение программы методическим, дидактическим, развивающим, игровым материалом, исходя из потребностей и возможностей ребенка.
6. Коррекционно-развивающая работа.
7. Итоговое диагностическое психолого-педагогическое обследование [3; 4; 5].

У девочки, с которой нам предстояло работать, тяжелая степень ДЦП, осложненная эпилепсией и параличом частично верхних и нижних конечностей.

Проведя диагностические обследования с ребенком, ознакомившись с медицинскими диагнозами и побеседовав с мамой ребенка, мы приступили к разработке индивидуальной коррекционно-развивающей образовательной программы (ИОП).

#### **Цель индивидуальной коррекционно-развивающей программы:**

1) коррекция и развитие сенсорно-перцептивных, психических, речевых процессов, частичное восстановление двигательных функций организма у ребенка с ДЦП.

#### **Задачи:**

2) Коррекция несформированных высших психических функций: внимания, восприятия, памяти; эмоционально-волевых нарушений и поведенческих реакций.

3) Развитие речевого общения, улучшение разборчивости речевого высказывания для того, чтобы обеспечить ребенку большее понимание его речи окружающими.

4) Снижение эмоционального и мышечного напряжения и тонуса; укрепление и закаливание организма; формирование координации двигательных навыков.

5) Развитие коммуникативных навыков в коллективе при взаимодействии с педагогами и детьми с целью профилактики социальной дезадаптации [4; 5].

#### **Условия реализации индивидуальной программы:**

*Частота занятий* (3 индивидуальных занятия в неделю с психологом, логопедом и в бассейне, 1-2 раза в месяц посещение ребенком группы);

*Периодичность и длительность:* общее количество занятий с каждым специалистом – 24 (сентябрь-май), в группе не менее 10-12 занятий. Продолжительность занятия от 15 мин. (в начале года) до 25 мин. (в конце года);

Исходя из потребностей ребенка и индивидуального образовательного маршрута, вся работа по программе была условно поделена на четыре блока.

Блок 1. Психологическая коррекция.

Блок 2. Речевая коррекция.

Блок 3. Оздоровление, физическое развитие и двигательная коррекция.

Блок 4. Социальная адаптация и коммуникация.

У каждого блока свои коррекционно-развивающие задачи, функции, свой календарный план работы.

Психологическая и речевая работа с ребенком строится поэтапно и включает постепенно усложняющиеся упражнения, игры и задания. Кроме того, занятия имеют четкую структуру, обязательными частями которой являются гимнастики, массаж, релаксация. Педагоги в своей работе опираются на сохранные функции ребенка, с учетом этого выстраивая коррекционные занятия.

Организация такой работы предусматривает активное участие родителей ребенка в развитии, воспитании и лечении больного ребенка.

Физкультурно-оздоровительная работа с ребенком в бассейне ведется по своему календарному плану и включает в свою структуру: гигиенические процедуры, дыхательные упражнения («Подуй на горячий чай», «Ветерок»), упражнения на удержание тела в горизонтальном и в вертикальном положении, передвижение в воде с опорой на ступню с помощью педагога, прыжки в воде («Пружинка», «Баба сеяла горох»), отталкивание от бортиков ногами «пружинка», действия с предметами в воде: с мячом, кубиками, шарами, надувными игрушками, релаксация под музыку [2; 6].

Для мотивации на выполнение упражнений и эмоционального отклика ребенка используется яркий игровой материал, музыкальное сопровождение, стихи и потешки.

Для социальной адаптации ребенок вместе с мамой посещает 2 раза в месяц группу сверстников. Перед его посещением с детьми проводится предварительная работа. Каждое

занятие разрабатывается воспитателем совместно с педагогом-психологом и опирается на возможности ребенка-инвалида и возможности и интересы детей группы. Это определенный подбор игр настольных, пальчиковых, подвижных, дидактических, сюжетных, подбор игрового материала и оборудования. Кроме того, маму и ребенка приглашают на все праздники и развлечения, которые проходят в группе, что способствует социальной адаптации ребенка в обществе.

Таким образом, создавая ИОП, наполняя ее содержанием, мы предполагали выйти на следующие результаты:

- 1) Повышение познавательной активности, повышение работоспособности, развитие произвольности и устойчивости внимания.
- 2) Снижение психоэмоционального и мышечного напряжения, развитие координации движений рук и ног, проявление самостоятельности в двигательной активности.
- 3) Уменьшение степени проявления спастического пареза и развитие подвижности органов артикуляции, увеличение объема пассивного словаря, речевое общение на бытовом уровне с использованием звукоподражательных комплексов, простых слов и фраз.
- 4) Появление игровых и социально-бытовых навыков при взаимодействии с детьми и педагогами ДОУ.

По итогам года мы можем сделать вывод, что результаты были достигнуты.

#### Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования Минобрнауки РФ от 01.01.2014.
2. Винник М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы. – Ростов н/Д., 2007.
3. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М., 2001.
4. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб., 2006.
5. Булгакова Н.Ж. Игры на воде и под водой. – М., 2010.
6. Рыбак М.В. Плавай как мы! (методика обучения детей плаванию 2-5 лет). – М., 2014.



**Лушникова Т.Ф.,**  
учитель специального (коррекционного) класса  
МАОУ Гамовская средняя школа  
Пермского муниципального района

## ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧАЩИМИСЯ СПЕЦИАЛЬНОГО КОРРЕКЦИОННОГО КЛАССА

Для повышения качества обучения и воспитания учащихся специальных (коррекционных) классов большое значение имеет рациональное использование каждой минуты. Но начинать следует с подготовки к нему, – от этого зависит и качество урока, и успехи учеников. В нашей работе используется **индивидуальный подход**. Сущность принципа индивидуального подхода состоит в учете индивидуальных особенностей учащихся в учебном процессе с целью активного управления ходом развития их умственных и физических возможностей. Он предполагает всестороннее изучение учащихся и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей.

Индивидуальный подход – это система воспитания, воздействий, методичных приемов, учитывающая особенности развития и состояние ребёнка в данный момент, в данных условиях. Индивидуальный подход направлен на преодоление возникающих у ребёнка затруднений путем максимального развития здоровых, положительных качеств его личности.

Если ученик отстает в обучении от классного коллектива, испытывает затруднения в каком-либо виде деятельности, если он раздражается, отказывается выполнять требования учителя, его нужно успокоить, вывести из конфликтного состояния, включить в учебный процесс, заинтересовать, пробудить активность, работоспособность, надо применить индивидуальный подход.

Индивидуальный подход можно осуществить при условии хорошего знания ученика, его особенностей и возможностей, положительных склонностей, интересов, взаимоотношений с детским коллективом, а также с семьей, знаний причин возникновения конфликтных состояний, упрямства. Индивидуальный подход требует знания коллектива в целом. Индивидуальный подход – это только одно из условий коррекционно-воспитательного процесса. Его последовательное воздействие неотделимо от других условий, средств воспитания. Это средство, с помощью которого можно стимулировать развитие умственно отсталого ребёнка, внушая ему бодрость, уверенность в собственных силах, вызывая у него интерес к учению, повышая активность в работе, обеспечивая успех, облегчая выполнение учеником требований школы, тем самым помогая ему закрепить необходимые для него навыки. На каждом уроке для детей готовятся индивидуальные иллюстративные карточки. Они очень любят работать с карточками, устраивают соревнования, кто выполнит быстрее, правильнее и аккуратнее.

Помимо индивидуальной работы в малокомплектном классе условия таковы, что требуют на каждом уроке обязательно проводить **самостоятельную работу** с учащимися каждого класса. В то время как ученики одного или нескольких классов (часто, специальные классы – это классы-комплекты) самостоятельно выполняют учебные задания, можно объяснять новый материал, спрашивать, разъяснять очередное задание учащимися другого класса.

В содержание самостоятельной работы мы включаем следующее:

– повторение по учебнику или другим источникам ранее изученного материала, необходимого для усвоения новых знаний на данном уроке, или для выполнения тренировочных упражнений;

– разнообразные упражнения для первичного закрепления изученного на уроке материала с использованием примеров, приведенных учителем, и детально разработанных заданий;

– различные виды тренировочных упражнений с целью закрепления, повторения и обобщения изученного;

– материал проверки за качеством усвоения знаний, уровня сформированности умений и навыков у учащихся.

Содержание и характер самостоятельной работы определяется задачами конкретного урока и целью изучения всей темы, при этом содержание должно быть посильным, а характер деятельности разнообразным, чтобы в усвоении материала принимали участие разные виды восприятия и памяти (слуховая, зрительная, двигательная). Содержание заданий должно быть доступным. Это означает, что формулировка задания чёткая, лаконичная и понятная ребенку; характер задания предполагает, что ученик владеет необходимыми для его выполнения исполнительскими операциями, умениями и навыками.

Наиболее трудное в организации урока – его начало, так как учитель может начать непосредственную работу только с одним классом, а другим своевременно дать задание. Слова и задания пишутся на доске, потом указывается на них, а учащиеся самостоятельно читают и выполняют их.

Самостоятельная работа обязательно завершается проверкой правильности выполненного задания самим учеником, либо контролем со стороны другого ученика, либо учителя.

Использование в работе **компьютерных технологий** решает следующие задачи:

– Научить детей пользоваться новыми орудиями деятельности и помочь не чувствовать себя «оторванными» от жизни. Не каждый ученик класса имеет дома компьютер, а тем более знает, как он работает. Те же у кого есть компьютер, используют его не в учебных целях, а только для игр. Уроки с применением ИКТ помогают решить эту проблему и помогают учащимся понять, что компьютер существует не только для игры, но и для серьезной работы, что он помогает учиться, что с его помощью можно выполнить полезную работу, а ученье может превратиться в увлекательное занятие.

– Использовать новые компьютерные технологии в целях коррекции нарушений общего развития аномального ребенка.

ИК-технологии позволяют осуществить более индивидуальный подход к ребенку и обеспечить возможность подбора каждому ребенку заданий, адекватных его темпу и способам усвоения знаний.

Дети с ОВЗ ввиду своих индивидуальных особенностей не могут организовать свою самостоятельную деятельность, с трудом улавливают инструкцию, могут действовать только по четко, несколько раз отработанной инструкции. А весь процесс самостоятельной работы проходит под контролем педагога. В связи с чем, к сожалению, труд учителя становится более трудоемким, и его энергетические и педагогические затраты возрастают. Но эти затраты компенсируются реальными результатами, которые удивляют.

Наблюдения показывают, что ИКТ формируют у учащихся умение отвечать на поставленные вопросы полным ответом; способствуют развитию творческих способностей, воображения, практических умений. Расширяют кругозор представлений об окружающем мире, обеспечивают взаимодействие и общение с окружающим миром. Под воздействием ИКТ происходит преодоление негативных качеств формирующего характера, коррекция недостатков в эмоционально-волевой сфере, поведенческих отклонений.

Дети специальных (коррекционных) классов лучше воспринимают информацию и запоминают учебный материал, когда на уроке используется наглядность, а компьютер позволяет улучшить качество предложенной наглядности. Дети с удовольствием готовят сообщения на ту или иную тему. Доказательством этого является стремление учащихся с ОВЗ участвовать в конкурсе проектов среди образовательных учреждений. Учащиеся специальных (коррекционных) классов в 2014-2015 учебном году принимали участие в школьном конкурсе на лучшую презентацию, посвященную Великой Отечественной Войне, и заняли призовое 2 место. Таким образом, проектная деятельность позволяет пробудить у детей любопытство, осмысленно задумываться над происходящим вокруг.

Также можно успешно применять в работе с детьми с ОВЗ следующие методы:

Арт-терапия – метод, связанный с раскрытием творческого потенциала человека, высвобождением его скрытых энергетических резервов и, в результате, нахождением им оптимальных способов решения своих проблем.

Изотерапия – терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием, используется в настоящее время для психологической коррекции клиентов с невротическими, психосоматическими нарушениями, детей и взрослых с трудностями в социальной адаптации, при внутрисемейных конфликтах. Одной из техник изотерапии является создание циркулярных композиций – мандал («магических кругов»).

Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром. Мы применяем его на уроках чтения, развития речи, окружающем мире.

Игровая терапия – это метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры.

Песочная терапия в контексте арт-терапии представляет собой невербальную форму психокоррекции, где основной акцент делается на творческом самовыражении клиента, благодаря которому на бессознательно-символическом уровне происходит отреагирование внутреннего напряжения и поиск путей развития. Метод базируется на сочетании невербальной (процесс построения композиции) и вербальной (рассказ о готовой композиции, сочинение истории или сказки, раскрывающей смысл композиции) экспрессии клиентов.

Музыкальная терапия – это контролируемое использование музыки в лечении, реабилитации, образовании и воспитании детей и взрослых, страдающих от соматических и психических заболеваний.

Фототерапия – основывается на применении фотографий или слайдов для решения психологических проблем, а также для развития и гармонизации личности.

Вот лишь немногие методы, которые можно успешно применять в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, вызывающие интерес самого ребенка.

**Мосина Н.А.,**  
педагог-психолог  
МДОУ Кондратовский детский сад  
общеразвивающего вида № 2  
Пермского муниципального района

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (ДОО) ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Известно, что период дошкольного детства наиболее важен в становлении личности. Именно в этот период происходят важнейшие новообразования: ребенок овладевает такими специфическими человеческими качествами, как прямохождение и речь, у него складывается первичная направленность личности, начинается половая идентификация, происходит становление самооценки и многое другое. Раннее и дошкольное детство – сенситивный период для развития почти всех психических процессов и функций. Именно в это время у ребенка появляется самосознание, он становится личностью. Впечатления этого возрастного периода оставляют неизгладимый след в сознании человека и часто служат причиной многих комплексов и проблем, сопровождающих его на протяжении последующей жизни. Упущения данного периода в дальнейшем трудно поддаются коррекции. Особенно трудно во взрослом возрасте исправляется самооценка человека [6, с. 65].

Под самооценкой принято понимать оценку личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. В связи с особой важностью позиции, которую она занимает, ее относят к ядру личности, поскольку именно она выступает важнейшим регулятором поведения [3, с. 42].

Наблюдения и диагностические исследования показывают, что имеется разница в самооценке нормально развивающихся детей и детей с различными проблемами, прежде всего в психическом здоровье.

Существует множество факторов влияющих на формирование правильной, адекватной самооценки у дошкольников. Но наиболее важным, на наш взгляд, является повышение уровня развития эмоционально-личностной и коммуникативной сферы, как у ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), так и у сверстников и даже взрослых. Широко распространены случаи предвзятого, негативного отношения взрослых людей к человеку с отклонениями в развитии, которое приводит к их дискриминации [2, с. 43].

Поэтому нами был выработан алгоритм деятельности по коррекции нарушений самооценки у детей с ОВЗ, который создается на основе индивидуальной образовательной программы и состоит из следующих блоков:

### **1. Консультационный**

Осуществляется на протяжении всего пребывания ребенка в ДОО, но особенно важен при поступлении ребенка в детский сад. Из первой встречи с родителями можно узнать их отношение к своему ребенку и его особенностям, настроить их на волну сотрудничества.

Работа с семьей является основным моментом в процессе обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями. Поэтому в работе с родителями должны присутствовать следующие направления работы:

– оказание психологической помощи членам семьи с целью содействия установлению психологического комфорта и нормализации взаимоотношений;

– реализация программы образовательных мероприятий (лекций, семинаров, практикумов) для родителей с целью расширения репертуара сотрудничества с ребенком и раскрытия его потенциальных возможностей для членов семьи [4, с. 73].

Следует отметить, что эффективная работа с семьей ребенка с ОВЗ возможна только при относительно благоприятном психологическом климате в семье. Другим не менее важным условием является желание всех членов семьи включиться в процесс социализации такого ребенка. К сожалению, другие члены семьи очень редко включаются в процесс развития ребенка. Это относится и к папам, и к бабушкам, и к дедушкам, которые чаще всего выполняют роль сопровождающего, что не менее важно в связи с высокой социальной дезадаптацией этой категории детей.

Как правило, задача педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения «отогреть» семью «особого» ребенка, продемонстрировать модель взаимодействия, основанную на сотрудничестве и взаимопомощи в деле развития, адаптации ребенка и его семьи в социуме [1, с. 107].

## **2. Диагностический**

Также осуществляется на протяжении всего пребывания ребенка в ДОУ. На первоначальном этапе происходит наблюдение и диагностика уровня сформированности эмоционально-личностной и коммуникативной сферы ребенка с ОВЗ и отношений сверстников к его особенностям. Используются такие диагностики как «Лесенка», «Два дома», «День рождения».

## **3. Коррекционно-развивающий**

Включает в себя два направления:

1) совместная деятельность с ребенком ОВЗ, направленная на расширение представлений ребенка об окружающем мире, гармонизацию его личности, способность адекватно оценивать себя, свои поступки и продукты деятельности, предъявлять к себе соответствующие требования;

2) занятия с детьми группы, которую посещает ребенок, с целью развития у них чувств сострадания и сопереживания к проблемам других людей.

Занятия организуются в подгруппе из 8-10 детей (здоровые дети вместе с детьми ОВЗ) 1 раз в неделю и составляются по программам «Тропинка к своему Я» О.В. Хухлаевой, «Давайте жить дружно!» С.В. Крюковой и «Раскрой в себе волшебника» Е.Л. Алексеевой.

## **4. Просветительский**

Проводятся семинары-практикумы, беседы, деловые игры, тренинги для педагогов и родителей с целью повышения педагогической компетенции в вопросах воспитания и образования детей с ОВЗ и повышения их самооценки.

Осуществляя коррекционно-развивающую деятельность в рамках данного алгоритма, нам удалось помочь сформировать адекватную самооценку у детей с ОВЗ и достичь основной цели в работе с ними – обеспечить оптимальное развитие обучающихся с ОВЗ и способствовать их успешной интеграции в социум.

Таким образом, деятельность педагога-психолога по коррекции нарушений самооценки у детей с ОВЗ должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами и родителями, так и между учащимися с ОВЗ и их здоровыми сверстниками.

**Литература**

1. Верещагина Н.В. Особый ребенок в детском саду: практические рекомендации. – М., 2009.
2. Гаязова Г.А. Характеристика нарушений у детей с ОВЗ // Медработник. – 2015. – № 2. – С. 43-45.
3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: методические рекомендации. – М., 2009.
4. Семаго Н.Я. Инклюзивное образование. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации. – М., 2010.
5. Якшигулова Г.Г. Социальное развитие дошкольников с ОВЗ // Медработник. – 2015. – № 2. – С. 64-68.

## **II. ПЕДАГОГИКА**

---

### **«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ» (по материалам конференции 27 августа 2015 г.)**

**Бороздина Е.В.,**  
*учитель русского языка и литературы*  
*МАОУ «СОШ № 127»,*  
*г. Пермь*

### **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5 КЛАССЕ**

Введение ФГОС ООО является фактором реализации нового подхода к современной школе. Задачей каждого учителя сегодня является обучение детей грамотному смысловому чтению на уроках по всем предметам учебного плана и в процессе внеурочной деятельности. Прочные и осознанные навыки смыслового чтения во многом содействуют принятию и освоению школьниками социальной роли обучающихся, развитию мотивов учебной деятельности и формированию личностного смысла учения.

И решать эти задачи должны сегодня все без исключения учителя-предметники, но особая роль отводится, на наш взгляд, учителю литературы. Он в сегодняшней ситуации без труда сможет выявить проблемы в формировании грамотности чтения, понимаемой в широком смысле слова как способности обучающихся к осмыслению текстов различного содержания, формата и рефлексии на них, а также к использованию прочитанного в разных жизненных ситуациях.

Работу в данном направлении необходимо проводить поэтапно, опираясь на основные стратегии: поиск информации и понимание прочитанного, преобразование и интерпретация информации, оценка информации.

Работа с пятиклассниками по новым стандартам в этом учебном году строится с учётом первой стратегии, чтобы школьники научились осуществлять поиск информации и понимать прочитанное. Преподавание ведётся по учебнику В.Я. Коровиной и др. Его содержание расширяет литературную эрудицию обучающихся; учит воспринимать, анализировать, интерпретировать и оценивать художественный текст, подводит школьников к пониманию литературы как феномена духовной культуры. Учебник во многом способствует обеспечению достижений предметных, метапредметных и личностных результатов учащихся, освоению образовательной программы основного общего образования по курсу литературы.

1. Чтобы оценить пятиклассников как читателей, увидеть, какому уровню соответствуют их читательские возможности, необходимо начать с диагностики общего уровня чтения. Дети заполняют опросный лист «Как вы читаете?» Школьникам предлагается десять вопросов, и они выбирают один вариант ответа:

2. Всегда ли, начиная чтение, вы имеете какую-либо цель?
3. Удаётся ли вам сосредоточиться на содержании текста?
4. Как вы понимаете структуру читаемого текста?
5. Как вы усваиваете смысл прочитанного?
6. Возвращаетесь ли вы взглядом к прочитанному?
7. Меняете ли скорость чтения?
8. Водите ли по строке пальцем, карандашом или следите за строчками движением головы?
9. Как двигаются ваши глаза при чтении?

10. Проговариваете ли вы вслух, что читаете?

11. Возникают ли у вас образные представления того, что читаете?

Это необходимо, чтобы выстроить стратегию работы с учениками по смысловому чтению.

При работе с любым текстом, обучая пятиклассников поиску информации и пониманию прочитанного, можно выделить три основных этапа: *дотекстовый, текстовый и послетекстовый*, на каждом из которых происходит формирование определённых универсальных учебных действий (далее – УУД).

Целевыми установками *дотекстового* этапа являются формирование речевой задачи для первого прочтения; создание необходимого уровня мотивации у обучающихся; сокращение уровня языковых и речевых трудностей. В связи с этим примерные упражнения и задания могут быть такими:

1. Работа с заголовком. Попытаться определить:

- 1) тематику текста;
- 2) перечень поднимаемых в нём проблем;
- 3) ключевые слова и выражения и так далее.

2. Использование ассоциаций, связанных с именем автора:

- К какому жанру можно предположительно отнести этот текст?
- Кто, по-вашему, будет главным героем (его профессия, национальность и так далее.)
- Где и в какое время может происходить действие?

3. Сформулировать предположения о тематике текста на основе имеющихся иллюстраций.

4. Попытаться ответить на предложенные вопросы до чтения текста.

Таким образом, достигается формирование личностных и познавательных УУД. *Личностные* включают духовно-нравственное развитие средствами предмета, развитие читательской самостоятельности, социализацию личности школьника, готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию. Формирование *познавательных УУД* происходит, когда школьники осуществляют поиск и выделение необходимой информации, осознанно и произвольно строят речевое высказывание в устной форме, свободно воспринимают текст художественного произведения.

Авторы учебника предлагают школьникам найти необходимую информацию на конкретных литературных сайтах Интернета в рубрике «Виртуальная кладовочка». Благодаря поисковой работе школьников создаётся банк материалов, презентаций, которые помогают учителю в работе. Необходимо также ставить перед учениками задачу не только осуществлять поиск, но и научиться перерабатывать найденную информацию и грамотно представлять её на уроке.

*Текстовый этап* имеет цель проконтролировать сформированность различных языковых навыков и речевых умений в целях *осмысления прочитанного*. Примерные упражнения и задания:

1. Найти, выбрать, прочесть, соединить, вставить:

- ответы на предложенные вопросы;
- подходящий заголовок к каждому из абзацев;
- тропы и фигуры речи, используемые авторами при описании кого – либо или чего-либо;
- описание внешности, места события, отношения кого-либо к чему-либо и так далее.

2. Догадаться:

- о значении слова или слов по контексту;
- как будут развиваться события во второй главе, следующей части текста.

В Стандартах второго поколения, при описании различных приёмов осмысления текста, особое внимание уделено постановке вопросов к тексту и поиску ответов на них.



Эффективным средством углубления понимания текста является *прием самопостановки* вопросов к нему в процессе чтения и осмысления содержания читаемого. Этот прием позволяет рассматривать чтение и понимание учебного текста как решение мыслительной задачи, суть которой заключается в умении обнаруживать и решать те проблемы, которые составляют содержание текста. Учитель должен научить школьников читать текст так, чтобы по ходу чтения они ставили перед собой вопросы, отражающие познавательную сущность текста, и с их помощью осознавали его логическую структуру, выделяя в нем главное, основное. Цель работы – пробудить у обучающихся стремление лучше понять текст, разобраться в неясном. Умение и желание ученика задавать вопросы к тексту свидетельствуют: во-первых, о его активной позиции во время чтения, о том, что он вступил в диалог с автором текста; во-вторых, ставит ученика в позицию исследователя текста; в-третьих, развивает у школьников такие качества, как критичность ума и наблюдательность; в-четвертых, формирует прогностические умения учащихся; в-пятых, постановка проблемных вопросов, выявляющих причинно-следственные связи, является показателем, с одной стороны, хорошего развития логического мышления учащихся, а с другой, глубокого понимания ими текста. Стимулирует постановку вопросов и активизирует смысловую догадку такая стратегия, как «чтение с остановками». Развивает умение выделять логическую и последовательную структуру текста составление вопросного плана. Повышает результативность чтения метод взаимопроса обучающихся в работе пар сменного состава. Целесообразно использование педагогом при работе с текстами следующих вопросов ученикам:

- 1) *простых*, требующих перечисления каких-либо фактов, воспроизведения информации;
- 2) *уточняющих* – для уточнения у собеседника смысла того, что он только что сказал;
- 3) *объясняющих*, направленных на установление причинно-следственных связей;
- 4) *творческих*, требующих формулирования предположения, прогноза, проявления фантазии, например: «Что бы изменилось, если бы...?», «Как вы думаете, как будут развиваться события дальше?» и др.;
- 5) *оценочных*, направленных на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов, например: «Почему что-то хорошо, а что-то плохо?», «Чем один герой отличается от другого?» и др.;
- б) *практических* вопросов на установление взаимосвязи между теорией и практикой: «Как бы в этой ситуации поступили вы?», «Что бы вы предложили для решения данной проблемы?» и др.

Таким образом, постановка вопросов к тексту и поиск ответов на них, так называемый приём «диалог с текстом» – первый шаг на пути к его постижению и овладению навыками грамотного, культурного чтения. При работе по данному учебнику организовать такую работу с обучающимися помогают специальные рубрики: «Повторяем пройденное» (*выберите свой вопрос*); «Обсудим вместе» – работа по вопросам, требующим коллективного размышления.

Итак, вопрос или цепочка вопросов – это и старт движения к пониманию текста, и форма этого движения.

На данном этапе особенно ценными являются задания рубрики учебника «Решаем читательские задачи», которые в отличие от математических предполагают не один – единственный ответ, а несколько (даже множество) различных при соблюдении очень важного условия: ответы, мнения и выводы обучающиеся непременно подтверждают текстами произведения, например: «Найдите в тексте А.С.Пушкина фрагменты, где автор называет свою поэму сказкой (речь идёт о «Руслане и Людмиле»)»; «Как шло взросление Петруся, его «умственный рост»? Выделите наиболее важные, на ваш взгляд, эпизоды» (повесть В.Г.Короленко «Слепой музыкант»). Так происходит погружение в текст, и формируются УУД смыслового чтения, которые невозможно представить в отрыве от *личностных и коммуникативных*. Обсуждение представляет собой коллективный обмен мнениями, организуемый рядом про-

блемных вопросов. Этот метод предполагает обдумывание текста, интеграцию его с миром самого читающего ребенка и с окружающим реальным миром. Когда ребенок владеет смысловым чтением, то у него развивается устная речь и, как следующая важная ступень развития, речь письменная.

Третий, *послетекстовый этап*, направлен на использование ситуаций текста в качестве языковой, речевой, содержательной опоры для развития умений в устной и письменной речи. Примерные упражнения и задания:

1. Опровергнуть утверждения или согласиться с ними.
2. Доказать, что...
3. Охарактеризовать...
4. Сказать, какое из следующих высказываний наиболее точно передаёт основную мысль текста. Обосновать свой ответ.
5. Сказать, с каким из данных выражений был бы не согласен автор.
6. Составить план текста, выделив его основные мысли.
7. Рассказать текст от лица главного героя.
8. Кратко изложить содержание текста, составить аннотацию к тексту, дать рецензию на текст и так далее.
9. Придумать, что могло бы случиться, если бы... Придумать новый конец текста.
10. Придумать новое название.
11. Подобрать, отобрать пословицы, которые подходят по смыслу к данной ситуации и наиболее точно передают идею текста.
12. Взяв за основу ситуацию текста, написать собственный текст в другом жанре или выполнить проект.

Важный результат работы на этом этапе – мотивация школьников на умение создания собственных текстов разных стилей и жанров. Текст в условиях классно-урочной системы, с одной стороны, должен стать стимулом для обсуждения различных проблем, с другой стороны, должен представить необходимые факты и языковой материал для создания собственного речевого высказывания. Так, например, после изучения раздела о русских народных сказках школьникам предложены следующие задания: 1. Расскажите о любом событии сказки «Царевна-лягушка». 2. Нарисуйте иллюстрацию к любой сказке. 3. Подготовьте чтение по ролям. 4. Попробуйте сочинить собственную сказку.

В целом характер заданий позволяет развивать творческие и исследовательские навыки школьников, постепенно, не форсируя усилий, подготовиться к ОГЭ и ЕГЭ.

Значительно расширяется кругозор школьников и развиваются навыки смыслового чтения в процессе *проектно-исследовательской деятельности*. Но работа по проекту будет иметь результат, когда учитель сможет организовать работу по производству так, чтобы школьники захотели расширить и обогатить свой читательский опыт, когда они будут не только читать, но и размышлять о прочитанном.

Авторы учебника приглашают пятиклассников к участию в проектной деятельности, предлагая им различные темы. Школьники приобретают на начальном этапе небольшой опыт, участвуя в коллективном проектировании. Так после изучения русских народных сказок был выполнен проект «Библиотечка сказок», сочинённых и оформленных самими пятиклассниками. Знакомство с баснями И.А. Крылова закончилось проектом – газетой «Уроки Крылова», когда ученики должны были представить мораль басни, которой нет в перечне предлагаемых программой. Изучив повесть-сказку В.Г. Губарева «Королевство кривых зеркал», школьники участвовали в создании проекта «Ты – моё зеркало», создавая небезобидные, корректные письменные работы о положительном и отрицательном в характере своих друзей, стараясь не обижать их и не обижаться самим.

Погружению в содержание и художественные особенности стихотворения Н.А. Некрасова «Крестьянские дети» способствовал мини – проект «Строим дом». Стены дома возводили вместе – это кольцевая композиция, начало и конец произведения, в которых

рассказывается о встрече охотника с крестьянскими детьми. Предыдущая работа помогла детям увидеть две большие части (можно сказать, «комнаты», если продолжать метафору дома): светлую, «нарядную сторону» жизни крестьянских детей и трудную, тяжелую сторону. Две группы выстраивают эти комнаты, используя примеры из текста: «светлая комната»: 1–6-й отрывки и «тёмная комната»: 7-8-й отрывки. Авторское отношение к героям, проблеме, поднятой им в произведении, можно сравнить с крышей, которая венчает дом. Приучая детей к такому смысловому прочтению, размышлению над текстом, можно добиться его качественного анализа и понимания.

Чтобы создать проект «Законы Тома Сойера», пятиклассникам пришлось найти и прочесть главы произведения, которых нет в учебнике. Внимательная работа с текстом, наблюдение над поведением героя в разных ситуациях, выяснение мотивов его действий позволили школьникам попасть в привычный и знакомый им мир, где царят законы, отличные от законов мира взрослых, где свои представления о чести и бесчестии, добре и зле, справедливости и обмане. И законы были придуманы учениками именно после внимательного смыслового прочтения произведения, например: «Отменить занятия в школе по понедельникам», «Разрешить детям проникать в опасные пещеры, так как там очень интересно», «Вставить на защиту слабых и трусливых девчонок», «Заботься о тех, у кого нет родных», «Не нравится работа – переложи её на плечи других» и так далее. На первый взгляд, с позиции взрослых людей эти законы звучат, может быть, и абсурдно, но «по-сойеровски» всё правильно, и это поняли школьники в процессе осмысления текста.

Такую работу с учениками необходимо наполнить личностным смыслом и рефлексией.

Обучающиеся делают самооценку, соотнося результат выполнения задания со своим *пониманием учебной задачи*, своим *замыслом* или с предоставленными учителем или разработанными совместно *критериями оценки*. Также они выявляют позитивные и негативные факторы, влияющие на выполнение задания (*что помогает/мешает, полезно/вредно, легко/трудно, интересно/неинтересно, нравится/не нравится* и т.п.) В заключение школьники ставят для себя новые личные цели и задачи (*что надо изменить, выполнить по-другому, дополнительно узнать* и т.п.). При подведении итогов работы по проекту ученики ставят перед собой задачу прочесть произведение в полном объёме, а затем и его продолжение («Приключения Гекльберри Финна»). Это убеждает в том, что владение навыками смыслового чтения позволяет максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить информацию, и как результат – создать продукт совместной деятельности

Работа над проектами формирует у обучающихся весь спектр УУД. *Познавательные УУД* – смысловое чтение, свободная ориентация и восприятие текста художественного произведения, анализ, умение доказывать. *Личностные*, формирующие способность к самооценке своих действий, поступков и, конечно же, *коммуникативные*, когда дети планируют учебное сотрудничество с учителем и сверстниками, соблюдают правила речевого поведения, учатся высказывать и обосновывать свою точку зрения. Формирование *регулятивных УУД* приучает школьников формулировать цель деятельности, осуществлять последовательность действий и при необходимости изменять ее, выбирать наиболее эффективные пути и средства достижения целей, рефлексировать свою работу.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что применение способов смыслового чтения необходимо человеку при чтении любой литературы. Развитие способностей смыслового чтения помогут овладеть искусством аналитического, интерпретирующего и критического чтения. Описанные правила и приемы чтения помогут ученику не только научиться читать и воспринимать тексты, но и избавиться от иллюзии умения читать. Задача учителя – руководить процессом чтения, формировать и закреплять глубокие стержневые интересы детей, добиваясь одновременно разностороннего чтения. Если у обучающегося появляется интерес к чтению литературы любой тематики, то и будет желание исследовать, расширять свой опыт путем включения новых знаний, сопережить и тем самым получать удовлетво-

ние от реализации намеченной цели, от обогащения новыми знаниями и новым взглядом на мир.

#### Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.
2. Кленицкая И.Я. Получится у каждого. Как сделать изучение литературы делом, жизненно важным для подростков // Литература в школе. – 2002. – № 4.
3. Коровина В.Я., Коровин В.И., Журавлев В.П. Литература. 5 класс. – М., 2013.
4. Криволапова Н.А. Внеурочная деятельность. Сборник заданий для развития познавательных способностей учащихся. 5-8 классы. – М., 2012.
5. Кудрявцева Т.С. Текст как критерий культуры речи: текст в речевой деятельности. – М., 1998.
6. Рублёва Л.И. Как пробудить интерес к чтению // Литература в школе. – 2002. – № 7.
7. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2005.
8. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя. – М., 2011.
9. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. – М., 1995.
10. Солганик Г.Я. От слова к тексту. – М., 1993.
11. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя/под редакцией А.Г. Асмолова. – М., 2010.

**Гагарина О.В.,**  
воспитатель МОУ Усть-Качкинская СОШ  
Пермского муниципального района

## **ПРОЕКТ «СКАЗКА МОЕГО ДЕТСТВА» ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

В течение 2 месяцев в нашем дошкольном учреждении реализовался проект «Сказка моего детства».

В проекте приняли участие 18 семей воспитанников и 2 семьи с неорганизованными детьми с ОВЗ. Несколько месяцев родители и дети выполняли творческие задания, проявляя выдумку и фантазию. Семьи раскрылись по-новому, продемонстрировали театральные умения, умения рисовать, сочинять, а главное – дружить. По окончании проекта стало понятно, что родители будут приобщать своих детей к чтению литературы, к увлечению чтением книг, готовят детей к посещению различных театральных и творческих кружков и секций.

В ходе работы проекта родители поделились опытом интересного и увлекательного проведения досуга со своими детьми, привлечения к этой деятельности близких родственников, друзей.

Проделанная работа позволила достичь положительных результатов, лучшее свидетельство тому – активные, творческие, любящие читать родители и дети.

**Цель проекта:** развивать детско-родительское взаимодействие и совместное творчество в процессе изготовления и представления иллюстрированной книги для детей.

**Задачи:**

- развивать общение детей со взрослыми;
- развивать связную речь детей, речевое творчество;
- совершенствовать уровень накопленных практических навыков через продуктивную деятельность.

**Тип проекта:**

- по доминирующему методу: информационно-практико-ориентированный;
- по характеру контактов: социальный;
- по содержанию: открытый, детско-родительский, внутри поселения, фронтальный, краткосрочный.

**Проблема:** отсутствие в группах дошкольного учреждения, в сельской библиотеке по причине отдаленности поселения многообразия детских книг.

**Методы и средства реализации проекта:**

Содержание проекта реализует принцип оптимального соотношения между процессами развития, детерминированными действиями взрослого и процессами саморазвития, обусловленными собственной активностью ребёнка.

**Предполагаемые результаты:**

- создание книг-самоделок для детей;
- проявление заботливого отношения к книгам;
- новые тексты сказок, придуманные детьми и родителями на конкурс «Самая интересная сказка»;
- иллюстрации к любимым детьми сказкам;
- постановка сказок в детско-взрослом сообществе. Выявление талантов детей и родителей;
- создание театрализованных представлений.

**Участники проекта:**

Дети четырёх дошкольных групп; дети, не посещающие детский сад; руководитель структурного подразделения; старший воспитатель, руководитель проекта; музыкальный руководитель; учитель-логопед; библиотекарь сельской библиотеки.

Работа руководителя проекта по подготовке проекта:

- постановка цели, задач проекта на основе изученной проблемы;
- беседа с родителями;
- посещение библиотеки, беседа с библиотекарем, ознакомление с литературой для детей;
- составление плана проекта;
- подбор наглядного и дидактического материала, составление конспектов.

План работы по реализации проекта (Приложение).

**Результаты:**

В ходе работы проекта родители поделились опытом интересного и увлекательного проведения досуга со своими детьми, привлечения к этой деятельности близких родственников, друзей. Были получены отзывы родителей. Прделанная работа позволила достичь положительных результатов, лучшее свидетельство тому – активные, творческие, любящие читать родители и дети.

*Приложение*

**План работы по реализации проекта**

<b>Формы работы</b>	<b>Задачи</b>	<b>Место проведения. Результат</b>	<b>Участники</b>
<i><b>Подготовительный этап</b></i>			
<i>Беседа «Обычные и необычные книги»</i>	- познакомить с разнообразием книг для детей; - побудить к сочинению собственных сказок	<i>группы</i>	Воспитатели, дети
<i>Экскурсия в библиотеку. Встреча с библиотекарем</i>	- воспитать культуру поведения с людьми на основе правил поведения	<i>Сельская библиотека</i> - экскурсия по библиотеке	Воспитатели, дети, родители
<i>Конкурс «Самая интересная сказка»</i>	-развить эмоциональный отклик на придумывание сказки; -поддержать стремление ребёнка активно вступать в общение, высказываться; - развить индивидуальные литературные предпочтения; - повысить уровень включённости родителей в творческую жизнь ДОУ	<i>Музыкальный зал</i> - Организация фотовыставки «Я сочинил сказку...». - Сертификаты победителям и участникам	Воспитатели, учитель-логопед, дети
<i><b>Основной этап</b></i>			
<i>Проектирование книги</i>	- развить творческие способности ребёнка в	<i>Группы</i> - Информация для	Воспитатели, дети

Формы работы	Задачи	Место проведения. Результат	Участники
	процессе создания ими индивидуального проекта иллюстрации книги; - закрепить умение связно и последовательно излагать сказку; - сформировать умение договариваться	родителей «Проект вашего ребёнка»	
<i>Продуктивная деятельность «Заготовки к иллюстрациям»</i>	- сформировать умение подбирать соответствующий материал для создания заготовок к иллюстрациям, аргументируя свой выбор; - развить поисковую деятельность, творческую инициативу.	<i>Группы</i> - совместная деятельность с детьми	Воспитатели, дети, родители
<i>Продуктивная деятельность «Оформление книги»</i>	- развитие творческих, изобразительных способностей на основе интеграции художественной литературы и продуктивной деятельности.	<i>Группа</i> - совместная деятельность с детьми	Воспитатели, дети, родители
<b>Завершающий этап</b>			
<i>Выставка в библиотеке «Книги своими руками»</i>		<i>Сельская библиотека</i> - организация экскурсии по выставке	Воспитатели, дети, родители, библиотекарь
<i>Итоговый праздник «Сказки нашего детства»</i>	- создать праздничную атмосферу; - укрепить семейные традиции; - повысить интерес к истории своей семьи; - поднять творческую активность и сплочённость педагогов, родителей и детей	<i>Музыкальный зал детского сада</i> - благодарность родителям за участие в организации и реализации проекта	Воспитатели, дети, родители, музыкальный руководитель

*Дылдина Е.В.,  
учитель французского языка  
МАОУ «СОШ № 127», г. Пермь*

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

В начале третьего тысячелетия наметились общемировые тенденции в развитии общества. Глобализация, переход к постиндустриальному обществу, выход экономической активности за рамки государства, конкуренция на рынке труда требуют от системы школьного образования подготовки высококлассных специалистов, адаптированных к сложным современным условиям, готовых к саморазвитию и самореализации.

На современном этапе развития общества меняется статус иностранного языка, который становится средством познания мира, средством приобщения к мировой науке и культуре. Иностранный язык сегодня является инструментом познавательной и профессиональной деятельности. Роль иностранного языка повышается. Развиваются международные контакты, расширяется география путешествий туристов, происходит обмен специалистами.

Своеобразный «языковой бум», затронувший все слои населения, определяет новую роль иностранного языка. Главное требование, предъявляемое условиями современной жизни к уровню владения иностранными языками, заключается в том, чтобы человек мог решать при помощи иностранного языка свои жизненные и профессиональные проблемы. Иностранный язык перестал быть самоцелью, а рассматривается как способ познания и саморазвития.

Современный человек живет в многополярном мире и поликультурном пространстве. Диалог культур, традиций стал сегодня особенно актуальным. Сформированность социокультурной компетенции как способности понять и принять другую культуру становится необходимым условием успешной коммуникации в современном мире.

Для достижения нового качества обучения иностранному языку социокультурный подход, наряду с коммуникативно-деятельностным и личностно ориентированным подходами к обучению, учитывает интересы и потребности учащегося, помогает в развитии его индивидуальных способностей и формирует образованную личность, уважающую традиции и культуру своего народа и народов других стран. Социокультурная компетенция включает в себя знание учащимися национально-культурных особенностей стран изучаемого языка, правил речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях и умение осуществлять свое речевое поведение в соответствии с этими знаниями и собственными ценностными ориентациями.

Учеными разработаны требования к отбору материалов для формирования социокультурной компетенции. Такими требованиями являются:

- аутентичность используемых материалов;
- информационная насыщенность;
- новизна информации для адресата;
- современность и актуальный историзм;
- учет интересов учащихся, а также увлечений и предпочтений;
- соответствие речевых высказываний литературной норме изучаемого иностранного языка;
- страноведческая и лингвострановедческая значимость материалов;
- отбор и использование учебных материалов в соответствии с уровнями владения иностранным языком обучающихся (с учетом принципа доступности и посильности);
- организация отобранных материалов в соответствии с принципами тематичности и нарастания сложности.



В нашей школе иностранные языки (английский и французский) изучаются углубленно. Современные учебно-методические комплексы дают возможность для развития иноязычной коммуникативной компетенции и, в частности, социокультурной компетенции.

Поскольку обучение иностранному языку в условиях школы происходит вне естественной языковой среды, в такой ситуации способами формирования социокультурной компетенции служат чтение, аудирование, письмо и говорение, то есть все виды речевой деятельности.

Важным фактором формирования социокультурной компетенции является применение новых технологий обучения. Как показывает опыт, проектная деятельность, обучение в сотрудничестве, игровые технологии, технология развивающего обучения развивают интерес к иноязычному общению, расширяют его предметное содержание.

При формировании социокультурной компетенции очень актуально также использование информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ), которые прочно вошли в нашу жизнь. Использование их на уроках иностранного языка оказывает заметное влияние на содержание, формы и методы обучения, повышает мотивацию и познавательную активность учащихся всех возрастов, качество их знаний, уровень информационной культуры, расширяет кругозор обучаемых, помогает создавать условия успешности каждого ученика на уроке. Уроки с ИКТ – это путешествия в страну изучаемого языка. Информационные технологии позволили нам работать с французскими сайтами, использовать фрагменты программ французских телевизионных каналов, слушать французское радио, знакомиться с французскими актерами и певцами.

Изучая в 5 классе тему «Питание. Здоровый образ жизни», мы работаем с французским сайтом для подростков «Manger, bouger» («Есть и двигаться»). Учащиеся изучают советы по здоровому питанию, правила активной жизни, адресованные французским детям, и делают выводы о том, как питаются маленькие французы в школе и дома, какие традиции поддерживаются в семьях. Итогом работы становится создание проекта меню для школьной столовой и проекта «Распорядок дня школьника».

Работая в 9 классе над темой «Живопись», мы проводим виртуальные экскурсии по музеям «Лувр» и «Орсэй». Путешествие на сайтах музеев позволяет узнать режим их работы, познакомиться с мировыми шедеврами, организовать обсуждение картин. Такая работа помогает в подготовке к устной части ГИА. Так обучающиеся учатся покупать билеты в музей, заказывать интересующую их экскурсию, составляя диалоги по данной теме.

Работу с Интернет-ресурсами при обучении иностранному языку мы проводим не только в средних и старших классах, но и в начальной школе. Уже с первых лет учебы в школе учащиеся знакомятся с детскими французскими обучающими сайтами. Так, с помощью сайтов, ребята учатся петь народные и современные детские французские песни. Можно не только скачать песню, но и спеть ее на уроке в режиме караоке.

Организуя виртуальные экскурсии по Парижу, Франции, изучая традиции французских праздников, готовя презентации по истории, географии франкоязычных стран, слушая французскую музыку, учащиеся знакомятся с культурой страны изучаемого языка. Такие уроки являются без сомнения мощным стимулом в развитии познавательной активности школьников, повышении мотивации к изучению иностранного языка.

Формирование социокультурной компетенции на уроках французского языка подразумевает обогащение лингвистических и этических знаний учащихся о стране изучаемого языка. В качестве примера можно рассмотреть работу с использованием проектной деятельности. Проектная методика продуктивна, так как она создает уникальную возможность для личностного роста учащихся, ориентирует их на раскрытие творческого потенциала и развитие познавательных интересов. В 10 классе учащиеся работают над чтением аутентичных общественно-политических текстов, взятых из газет «Монд» и «Фигаро», выявляют проблемы, которые авторы поднимают в своих статьях, обсуждают прочитанные тексты, знакомят-

ся с рубриками и сравнивают российские и французские периодические издания. После выполнения задания учащиеся организуют работу школьной редакции газеты, распределяют обязанности, пишут статьи на французском языке. Газета по традиции выпускается к всемирному Дню франкофонии.

Тематика проектов, над которыми дети работают на уроках, имеет социокультурную направленность и отражает разносторонний спектр интересов учащихся. Вот лишь некоторые темы проектов, над которыми работают обучающиеся:

- «Великие французы в истории человечества»
- «Франция во второй мировой войне»
- «Франция. Социокультурный портрет страны»
- «Регионы Франции»
- «Актеры французского кино»
- «Семейные традиции во Франции» и другие.

Для развития социокультурной направленности, как составляющей коммуникативной компетенции, наиболее эффективными считаются уроки, имитирующие какие-либо занятия или виды работ: путешествие, экскурсия, защита туристических проектов, урок – ролевая игра, урок – конкурс и другие.

Работа начинается в начальной школе. Уже на первых уроках школьники знакомятся с правилами французского этикета, составляют диалоги – знакомства, узнают о традициях празднования Рождества и праздника Бобового короля. Принимая участие в ролевых играх: «В магазине», «День рождения во французской семье», участвуя в инсценировках французских сказок, они учатся проводить сравнения традиций, обычаев, манер поведения, праздников. В ходе подготовки к урокам и мероприятиям закладываются основы страноведческой и лингвострановедческой компетенций в рамках изучаемой темы, которые необходимы школьникам для участия в непосредственном диалоге культур.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что система работы по формированию социокультурной компетенции на уроках не только углубляет и расширяет знание иностранного языка, но и способствует расширению культурного кругозора, эрудиции школьников, развитию их творческой активности, духовно-нравственной сферы, эстетических вкусов. Как следствие, повышается мотивация к изучению языка и культуры другой страны и сквозь призму этих знаний более активно происходит освоение культуры своей страны.

#### Литература

1. Баженова И.С. Культура невербального общения на уроке немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6.
2. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2.
3. Бердичевский А.Л. Межкультурное обучение как модель современного урока иностранного языка в Европе // Коммуникативная методика. – 2003. – № 1.
4. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка (Поиск эффективных путей) // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2.
5. Касюк А.Я. Социокультурный аспект и его учет в процессе обучения иностранным языкам // Инновации в образовании. – 2003. – № 3.
6. Никитенко З.М., Осиянова О.М. К проблеме выделения культурного компонента в содержании обучения английскому языку в начальной школе // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 3.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1991.
8. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык 5-9 классы. – М., 2012.
9. Томахин Г.Д. Лингвострановедение. Что это такое? // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6.
10. Томахин Г.Д. Реалии в языке и культуре // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 5.
11. Французский язык. Программы общеобразовательных учреждений. 2-11 классы. – М., 2010.
12. Хохлова В.В. Особенности восприятия культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3.
13. Цветкова Т.К. Обучение иностранному языку в контексте социокультурной парадигмы // Вопросы филологии. – 2002. – № 2.

*Лакирева Л.М.,  
социальный педагог  
МАОУ «СОШ № 127»,  
г. Пермь*

## **ШКОЛЬНАЯ МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

Современные условия требуют повышения качества предоставляемых услуг в сфере образования. Связано это в первую очередь с теми изменениями в структуре образовательного процесса, которые происходят в школе в связи с реализацией президентской инициативы «Наша новая школа» и внедрением федеральных государственных образовательных стандартов.

Анализ материалов, обеспечивающих введение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), требует определенных изменений необходимых для успешного принятия идеологии стандарта:

- изменения должны произойти на общешкольном уровне, т.е. «единицей» изменений будет являться весь образовательный процесс, а не отдельные его элементы;
- изменения касаются принципиальных отличий от традиционного содержания образования, обуславливают новое содержание и способы деятельности;
- процесс изменений должен строиться на основе соответствующей исследовательской и проектной деятельности;
- изменения должны носить системный и целенаправленный характер, являться результатом постоянного обновления и саморазвития на основе периодического анализа образовательной деятельности педагога;
- данные изменения должны привести к новому уровню качества развития личности учащихся.

Все это определяет ряд новых функций медико-психолого-социально-педагогической службы образовательной организации. Прежде всего, это касается включения в качестве результатов образования универсальных учебных действий. Необходимость измерения метапредметных и личностных компетенций требует создания системы диагностики результатов образовательного процесса, а технологии формирования и измерения указанных компетенций становятся основным предметом деятельности службы.

Как отмечается в концепции психолого-педагогического сопровождения, используемое понятие «универсальные учебные действия», их четкая номенклатура, общая для педагогов и специалистов медико-психолого-социально-педагогической службы школы позволяет по-новому выстроить отношения между ними. «Язык» универсальных учебных действий – это способ междисциплинарной коммуникации. Понимание этого языка, использование его для взаимодействия при решении практических задач и проблем зависит от того, насколько грамотно осуществляется совместное проектирование учебных ситуаций, в которых формируются универсальные учебные действия (далее – УУД), а также от совместного анализа структуры учебной деятельности школьников.

Цель медико-психолого-социально-педагогического сопровождения развития обучающихся МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №127 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Перми обусловлена государственным заказом на результаты учебно-воспитательной работы в школе в условиях внедрения ФГОС и потребностями всех субъектов учебно-воспитательного процесса.

**Цель:** индивидуальное сопровождение учащихся в условиях внедрения ФГОС, предполагающее обеспечение психолого-педагогической, медицинской и социально-педагогической помощи и поддержки детей для наиболее полного развития каждого ребенка; подготовки его к жизни.

Потребности личности в процессе медико-психолого-социально-педагогического сопровождения изучаются методами диагностики.

На основе полученных данных уточняются цель и задачи психолого-педагогического сопровождения.

**Основные задачи:**

Сохранение здоровья обучающихся в процессе получения образования.

Изучение индивидуальных особенностей школьников, интересов родителей, динамики изменений социума, воздействующего на школу, и использование полученных данных в педагогическом процессе.

Профилактика возникновения проблем развития ребенка (психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации учащихся в переходные периоды).

Содействие в решении актуальных задач развития, обучения, социализации обучающихся (учебные трудности, трудности с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями).

Развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогов, родителей. В том числе оказание методической, просветительской помощи всем участникам образовательного процесса.

Развитие адаптационных способностей школьников.

Профилактика социального сиротства, социально-опасного положения и социально-опасных заболеваний.

**Принципы медико-психолого-социально-педагогического сопровождения:**

–научность – использование научно обоснованных и апробированных в педагогической практике технологий и методик;

–системность – **организация системы работы со всеми участниками образовательного процесса;**

–комплексность – **совместная деятельность различных специалистов, всех участников учебно-воспитательного процесса в решении задач сопровождения: классных руководителей, педагогов-предметников, педагога-психолога, социального педагога, логопеда, администрации;**

–превентивность – **обеспечение перехода от реагирования на уже возникшие проблемы к предупреждению возникновения проблемных ситуаций;**

–открытость – **последовательное использование ресурсов сетевого взаимодействия и социального партнёрства, открытость мероприятий для педагогических и руководящих работников образовательного учреждения;**

–технологичность – **использование современных технологий, интерактивной стратегии в работе.**

**Приоритетные направления и содержание деятельности** медико-психолого-социально-педагогического сопровождения МАОУ «СОШ №127» г. Перми в условиях перехода образовательного учреждения на ФГОС:

Профилактика возникновения явлений дезадаптации обучающихся, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Выявление наиболее важных особенностей развития УУД, поведения и психического состояния школьников, которые должны быть учтены в процессе сопровождения при вы-

страивании индивидуальной образовательной траектории развития ребенка через индивидуальную и групповую диагностику.

Оказание социально-педагогической и психолого-педагогической помощи несовершеннолетним, имеющим отклонения в развитии, через организацию индивидуальных и групповых консультаций.

Организация развивающей и коррекционной работы, прежде всего, с учащимися, имеющими проблемы в обучении, поведении и личностном развитии, формирование потребности в новом знании, возможности его приобретения и реализации в деятельности и общении.

Формирование потребности в знаниях об особенностях личностного развития, желания использовать их для самосовершенствования; создание условий для полноценного личного развития и самоопределения обучающихся.

Оказание экспертной помощи педагогам при составлении образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательного учреждения.

К сожалению в настоящее время, во-первых, нет разработанных и рекомендованных социально- и психолого- педагогических программ, обеспечивающих реализацию ФГОС, – это задача ближайшей перспективы. Во-вторых, создание нового не означает полного отказа от старого и не исключает возможность использования уже существующих программ – развивающих, профилактических и профориентационных.

В этом есть ряд резонансов:

Реализация существующих профилактических программ по адаптации, социализации и профориентации, которые отвечают условиям формирования УУД. В условиях внедрения ФГОС их проведение могут составлять значительную часть работы психолога и социального педагога.

Существующие психолого- и социально-педагогические программы при необходимой доработке могут стать основой программ развития универсальных учебных действий.

Существующие программы могут способствовать развитию таких психических свойств и качеств обучающихся, которые обеспечивают успешное формирование универсальных учебных действий. Это программы эмоционального развития (понимание эмоций, умение распознавать, адекватно выражать эмоции и воспринимать эмоции других); программы направленные на сохранение психического и психологического здоровья; знакомящие ребенка с его внутренним миром, направленные на самопознание, они служат базой для профилактики нарушений психического здоровья, формирования «Я-концепции», рефлексии, сопереживания, регуляции поведения.

Психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды занимают важное место в образовательном процессе.

Ведение нового стандарта общего образования существенно изменяет всю образовательную ситуацию в школе, определяя точное место формам и видам приложения медико-психолого-социально-педагогического сопровождения в содержании и организации образовательной среды школы, что делает обязательной, конкретной и измеримой деятельность педагога – психолога, социального педагога как полноценного участника образовательного процесса.

Работа специалистов медико-психолого-социально-педагогической службы, становится необходимым элементом системы управления образовательным процессом школы, поскольку результаты его деятельности предполагают оценку качества обучения в школе по ряду обязательных критериев.

Таким образом мы можем говорить о модернизации системы медико-психолого-социально-педагогического сопровождения МАОУ «СОШ №127» г. Перми в условиях перехода образовательного учреждения на ФГОС.

**Литература**

1. Особенности личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства в современных социально-экономических условиях / под ред. Л.М. Митиной. – М., 2010.
2. Примерная программа психолого-педагогического сопровождения образовательных учреждений при переходе на ФГОС ООО / сост. А.В. Серякина; науч. ред. М.Ю. Михайлина. – Саратов, 2012.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. – М., 2011.
4. Стандарты второго поколения. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / под ред. А.Г. Асмолова. – М., 2011.
5. Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба. – М., 2008.

**Мельник Н.В.,**  
педагог-психолог  
МДОУ Сылвенского детского сада № 1 «Журавлик»  
Пермского муниципального района

## **ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКАЯ АКЦИЯ «КОЛЛЕКЦИЯ – ПУТЬ К ПОЗНАНИЮ» КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Одним из приоритетных направлений работы нашего детского сада является работа с одарёнными детьми. А одарённость мы ищем в каждом ребёнке, развивая задатки и способности детей. Наши педагоги находятся в постоянном поиске новых форм и методов работы, которые бы способствовали познавательной активности детей. Одним из таких методов стало детское коллекционирование в группах ДОУ и в семьях воспитанников.

Почему именно коллекционирование? Чем оно может быть полезным ребёнку и семье?

Дело в том, что все дети любят что-то собирать. Они собирают динозавров, календарики, киндер-сюрпризы, камни и прочее. В кармашке любознательного малыша всегда собираются вещи, которые его заинтересовали. Ведь каждая вещь несёт с собой какую-то информацию. Если родитель внимателен к ребёнку и хочет развить его интересы, то обратит внимание сына или дочки на разные свойства этих предметов (цвет, форму, размер, происхождение и т.д.), поможет рассортировать предметы, вместе с ребёнком найдёт информацию о них. Может быть, с этого и начнётся коллекция юного исследователя. Очень часто именно коллекция открывает ребёнку путь к знаниям.

Коллекционирование – дело серьезное, увлекательное и очень кропотливое. Благодаря ему развиваются такие качества как ответственность, аккуратность, упорство и усидчивость.

Коллекционирование научит ребёнка изучать предметы, находить информацию о них, систематизировать. Малыш научится мыслить системно, концентрировать внимание, расширится его кругозор, появится потребность общаться с людьми с подобными интересами, рассказать друзьям о своей коллекции.

С коллекции начнется приобщение ребенка к миру открытий, загадок и тайн.

Ну и конечно, во многих семьях имеется семейная коллекция, которая передаётся из поколения в поколение. Такая коллекция отражает историю семьи, её интересы, её традиции. Через сотню лет коллекция может стать не только материально, но и информационно ценной для последующих поколений семьи.

Творческий коллектив детского сада организовал акцию **«Коллекция – путь к познанию»**

### **Цели акции:**

1. Приобщение семей воспитанников к коллекционированию, как к одной из форм развития познавательной активности ребёнка.
2. Укрепление детско-родительских взаимоотношений.
3. Повышение значимости семейных ценностей и традиций.

Участники: педагоги, родители, дети.

Продолжительность: 2-3 недели.

### **Этапы проведения:**

1. Объявление о начале акции.
2. Подготовка к проведению акции.

3. Регистрация участников, разъяснение целей и задач акции, представление памятки участника.

4. Оформление, подготовка презентаций (с учётом разных возрастов) и выставка коллекций для детей в группах ДОУ.

5. Посещение выставок коллекций детьми ДОУ (1 неделя).

Цель: знакомство детей с разнообразием существующих коллекций. Побуждение к созданию собственной коллекции.

Проводником в мир коллекционирования для детей стал сказочный персонаж Любознайка и сказка, придуманная психологом ДОУ для участников акции (см. приложение).

В течение недели дети посещали выставки коллекций в группах детского сада, показывали свои коллекции, участвовали в презентациях и представлениях.

А в конце недели все коллекции были выставлены в музыкальном зале для проведения следующего этапа акции.

– Организация «Ярмарки семейных коллекций». На ярмарку были приглашены дети, педагоги и родители соседнего детского сада и начальной школы, где состоялось знакомство гостей с экспонатами выставки, а также вручение дипломов участникам.

– Оформление фотовыставки и видеofilmа «Семейная коллекция».

*Приложение*

### **Сказка «Приключение Любознайки»**

Жил-был мальчик. Все звали его «Любознайка», потому что он был очень любопытный и любознательный. Это значит, что он любил узнавать обо всём на свете. Он задавал взрослым много вопросов. Ему, конечно же, отвечали. Но больше всего на свете Любознайка любил искать ответы на свои вопросы сам. А где можно найти ответ на вопрос? Конечно же, в книгах!

И вот однажды с Любознайкой произошла такая история. В книжном шкафу он увидел яркую, красочную книгу, на которой было написано «Страна коллекционеров». Мальчик не знал, что эта книга волшебная. Любознайка открыл книгу и попал в удивительную Страну, где было много городов, и ни один не был похож на другой. Так начались приключения Любознайки в Стране Коллекционеров. А вы хотите отправиться в эту Страну? Тогда отправляемся!



**Ракина Н.Н.,**  
учитель начальных классов  
МАОУ «СОШ № 127»,  
г. Пермь

## ПОРТФОЛИО УЧЕНИКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

В настоящее время образовательная технология «Портфолио» приобрела большую популярность. В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов меняется система требований к результату образования, меняется и система оценивания достижений учащихся. Особое место в новой системе оценивания уделено Портфолио. Данная форма оценивания достижений учащихся частично освоена в нашей школе: все ученики нашего класса накапливают свои результаты и представляют их как в классном, так и в индивидуальном Портфолио. Теперь наличие Портфолио становится обязательным требованием.

Работа над Портфолио (обязательно – бумажный вариант, по желанию – электронный вариант) начинается с 1 класса. Чтобы привлечь родителей к созданию Портфолио ребенка, проводится родительское собрание на тему: «Портфолио ученика начальной школы».

Ниже приводятся материалы, которые обсуждаются с родителями на собрании.

**Цели:** способствовать формированию у родителей потребности в оформлении Портфолио, которое помогает выявлению и развитию индивидуальных способностей ребенка.

### **Вопросы для обсуждения:**

Портфолио в школе.

Нужно ли оформлять Портфолио нашим детям?

Каким мы его видим?

Одной из основных задач обучения и воспитания в начальной школе является выявление и развитие индивидуальных творческих способностей ребенка. Основные задачи ведения Портфолио в начальных классах:

- создание ситуации успеха для каждого ученика, повышение самооценки и уверенности в собственных возможностях;
- максимальное раскрытие индивидуальных способностей каждого ребенка;
- развитие познавательных интересов учащихся и формирование готовности к самостоятельному познанию;
- формирование установки на творческую деятельность и умений творческой деятельности, развитие мотивации дальнейшего творческого роста;
- формирование положительных моральных и нравственных качеств личности;
- приобретение навыков рефлексии, формирование умения анализировать собственные интересы, склонности, потребности и соотносить их с имеющимися возможностями («я реальный», «я идеальный»);
- формирование жизненных идеалов, стимулирование стремления к самосовершенствованию.

Для решения указанных задач необходимо сместить акцент, сделав основной упор не на Портфолио документов, а на Портфолио творческих работ.

Девизом работы с Портфолио ученика начальной школы должна стать фраза «Каждодневный творческий процесс ученика должен быть зафиксирован».

Работа над Портфолио – хорошая возможность проявить себя, подойти творчески к решению задачи, придумать что-то свое, оригинальное. Единственное, чего стоит опасаться, так это того, чтобы Портфолио ученика начальной школы не назывался «Портфель моих достижений» и чтобы не выводился на первый план раздел, документально подтверждающий эти достижения (грамоты и сертификаты).

### **Возможный вариант составления Портфолио:**

Титульный лист. Содержит основную информацию (ФИО ребенка, учебное заведение, класс), контактную информацию и фото ученика. Необходимо дать возможность ребенку самому выбрать фотографию для титульного листа. Не стоит давить на него и склонять к выбору строгого портрета. Нужно дать возможность показать себя таким, каким он себя представляет и хочет представиться другим.

**I. Раздел «Мой мир».** Здесь можно поместить любую информацию, которая интересна и важна для ребенка. Возможные заголовки листов:

«Мое имя» – информация о том, что означает имя, можно написать о знаменитых людях, носивших и носящих это имя. Если у ребенка редкая или интересная фамилия, можно найти информацию о том, что она означает.

«Моя семья» – здесь можно рассказать о каждом члене семьи или составить небольшой рассказ о своей семье.

«Мой город» – рассказ о родном городе (поселке), о его интересных местах.

«Мой маршрут» – нарисованная вместе с ребенком схема маршрута от дома до школы. Важно, чтобы на ней были отмечены опасные места (пересечения дорог, светофоры).

«Мои друзья» – фотографии друзей, информация об их интересах, увлечениях.

«Мои увлечения» – небольшой рассказ о том, чем увлекается ребенок. Здесь же можно написать о занятиях в спортивной секции, учебе в музыкальной школе или других учебных заведениях дополнительного образования.

«Моя школа», «Мои педагоги» – рассказ о школе и о педагогах.

**II. Раздел «Моя учеба».** В этом разделе заголовки листов посвящены конкретному школьному предмету. Ученик наполняет этот раздел удачно написанными контрольными работами, интересными проектами, отзывами о прочитанных книгах, графиками роста скорости чтения и т.д.

**III. Раздел «Мое творчество».** В этот раздел ребенок помещает свои творческие работы: рисунки, сказки, стихи. Если выполнена объемная работа (поделка), можно поместить ее фотографию. Родителям необходимо предоставить полную свободу ребенку при наполнении этого раздела! Если работа принимала участие в выставке или участвовала в конкурсе, также необходимо дать информацию об этом мероприятии: название, когда, где и кем проводилось.

**VI. Раздел «Мои впечатления».** В начальной школе дети принимают активное участие в экскурсионно-познавательных программах, ходят в театр, на выставки, посещают музеи. Необходимо в завершении экскурсии или похода предложить ребенку творческое домашнее задание, выполняя которое, он не только вспомнит содержание экскурсии, но и получит возможность выразить свои впечатления.

**V. Раздел «Мои достижения».** Здесь размещаются грамоты, сертификаты, дипломы, благодарственные письма. Причем в начальной школе не следует разделять по важности успехи в учебе и успехи в спорте. Лучше выбрать расположение не в порядке значимости, а в хронологическом порядке.

**VI. Раздел «Отзывы и пожелания».** В Портфолио ученика начальной школы этот раздел включает положительную оценку педагогом его стараний. Также стоит добавить лист отзывов, где учителя могут высказать свои рекомендации и пожелания, например, по итогам учебного года.

Важно помнить. В самом начале, когда ребенок начинает работать над составлением Портфолио, без помощи родителей ему не обойтись. Но по мере того, как он взрослеет эту помощь надо сводить к минимуму. Необходимо с самого начала построить работу ребенка таким образом, чтобы он сам прикладывал определенные усилия к формированию Портфолио. В процессе работы неизбежно происходит процесс осмысления своих достижений, формирование личного отношения к полученным результатам и осознание своих возможностей.

В начале нового учебного года необходимо внимательно изучить Портфолио, проанализировать собранный в нем материал. При переходе в старший класс содержимое всех разделов надо полностью обновить. Менее значимые работы и документы извлекаются (можно поместить в отдельную папку), а то, что представляет большую ценность, размещается в специальном разделе. Его можно озаглавить «Работы, которыми я горжусь». Портфолио помогает проследить индивидуальный прогресс ученика, осознать свои сильные и слабые стороны. Это происходит в процессе сбора информации о себе, в процессе осмысления своих достижений и в процессе формирования личного отношения к полученным результатам. Портфолио повышает социальную активность школьников, уровень осознания ими своих целей и возможностей. Ребенок должен максимально подробно и всесторонне представить свои достижения в Портфолио, чтобы анализ позволил ему определять цели и поставить адекватные задачи по своему развитию. Это становится возможным благодаря тому, что в качестве источника анализа рассматриваются не только успехи в учебе, но и трудовой опыт, внеурочная деятельность, то есть собственно жизнь.

В этом случае положительно решаются следующие педагогические задачи:

- поддержка высокой мотивации школьников во всех областях их деятельности;
- поощрение их активности и самостоятельности, расширение возможности обучения и самообучения;
- развитие навыков самоанализа и самооценки;
- формирование умения планировать и организовывать свою деятельность.

Чтобы добиться их выполнения, работа с Портфолио должна быть организована и системна. Но это должно сочетаться с принципом добровольности при сборе информации. Данный принцип позволяет более серьезно и вдумчиво относиться к своим занятиям, увлечениям, даже к своему свободному времени, которое можно использовать с большим эффектом для собственного развития.

Безусловная ценность Портфолио заключается в том, что оно способствует повышению самооценки ученика, максимальному раскрытию индивидуальных возможностей каждого ребенка, развитию мотивации дальнейшего творческого роста. Поэтому крайне важно усвоить для себя и пояснить ребенку, что составление Портфолио – это не гонка за дипломами и всевозможными грамотами. Важен сам процесс участия в учебной деятельности или творческой работе, а не его результат.

#### Литература

1. Большая книга о маленькой школе / под ред. Т.В. Светенко, И.В. Галковской. – Псков, 2003.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М., 2000.
3. Новикова Т.Г., Пинская М.А., Прутченков А.С., Федотова Е.Е. Портфолио в профильном обучении (анализ зарубежного опыта) // Профильная школа. – 2005. – № 3. – С. 45-56.
4. Новикова Т.Г., Прутченков А.С. Предупреждение ошибок при использовании портфолио // Профильная школа. – 2006. – № 3. – С. 51-53.
5. Новикова Т.Г., Пинская М.А., Прутченков А.С., Федотова Е.Е. Использование портфолио учащегося в предпрофильной подготовке и профильном обучении. Методическое пособие. – М., 2008.
6. Пейп С.Дж., Чошанов М. Учебные портфолио – новая форма контроля и оценки достижений учащихся // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 76.
7. Портал «Солнышко» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.solnet.ee>.
8. Сеть творчески работающих учителей [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.it-n.ru>.

**Садовская А.С.,**  
к.п.н., профессор  
АНО ВПО «Прикамский социальный институт»

**Шаурова Т.Г.,**  
старший преподаватель  
АНО ВПО «Прикамский социальный институт»

## **К ВОПРОСУ ИНТЕНСИФИКАЦИИ И АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ В ВУЗЕ**

Интенсификация обучения является одной из ключевых проблем дидактики высшей школы. Современные темпы роста научной информации, которую должен усвоить студент за время обучения, побуждают преподавателей искать выход из создавшегося положения и преодолеть цейтнот за счет новых педагогических подходов. Одним из них является интенсификация научной деятельности, предполагающая передачу большого объема учебной информации при неизменной продолжительности обучения, без снижения требований к качеству знаний. Успешная интенсификация учебного процесса предполагает разработку и внедрение научнообоснованных методов руководства познавательным процессом, мобилизующих творческий потенциал личности.

Интенсификация обучения безусловно связана с активизацией учебной деятельности, которая характеризуется как «целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студента в усвоении знаний, формировании умений, навыков, в их практическом применении, а также в формировании способностей прогнозировать производственную ситуацию и принимать самостоятельные решения» [3, с. 177].

В современных условиях стратегическим направлением интенсификации и активизации обучения становится создание дидактических и психологических условий для осмысленности обучения, включение в этот процесс студентов не только на уровне интеллектуальной, но и социальной, и личностной активности.

Одним из наиболее перспективных направлений в этом плане является проблемное обучение, способствующее развитию творческих способностей личности. Идеи проблемного обучения занимали умы многих известных педагогов и психологов (Д. Брунер, Дж. Дьюи, Т.В. Кудрявцев, Н.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь и др.). К ключевым понятиям проблемного обучения относятся проблемная ситуация и проблемная задача.

Проблемная ситуация трактуется исследователями как психическое состояние субъекта, возникающее тогда, когда для совершения какого-либо действия у субъекта не хватает знаний или способов действия, т.е. когда есть противоречие между знанием и незнанием [2]. Это противоречие выступает в форме вопроса самому себе или другому. Но поскольку у субъекта имеются определенные знания по данному вопросу, то у него возникает чувство, что если подумать, поискать, то выход может быть найден. Проблемная ситуация имеет две стороны: противоречие и побуждение (мотивацию к устранению противоречия). В ходе решения проблемной ситуации она превращается в проблемную задачу, когда выделены условия и искомые, а решение уже может быть найдено известными способами.

Ниже следует привести ряд примеров, демонстрирующих использование проблемного обучения в практике нашего вуза.

Содержание проблемной лекции представляется преподавателем в виде системы учебных проблем, которые отражают реальные противоречия науки, практики и самой учебной деятельности. Процесс обучения строится как дидактическое общение, при котором студен-

ты лично, интеллектуально и социально активны и инициативны. Построение проблемной лекции строится следующим образом:

Формулировка противоречия.

Побуждение студентов к его разрешению.

Стимулирование переживания интеллектуального затруднения.

Групповая дискуссия под руководством преподавателя.

Поиск недостающих данных для решения противоречий и выдвижения гипотез с помощью преподавателя.

Выдвижение гипотезы самим преподавателем с целью направления коллективной мысли аудитории в нужном направлении.

Изложение материала проходит в форме «озвученного мышления», в процессе которого особое внимание уделяется доказательности выдвигаемых гипотез и корректности ведения диалога. В результате ситуация переводится в проблемную задачу, которая и решается известными способами. В качестве проблемной ситуации используются реальные научные и практические проблемы.

При подготовке будущих педагогов-психологов в рамках дисциплины «Психологическая служба в образовании» в качестве проблемы может выступить тема: «Безопасная среда как фактор психического здоровья школьников», – а в курсе «Психологическое консультирование»: «Снижение сопротивления клиента – важная задача в работе психолога-консультанта».

В первом случае возникает противоречие между реальным состоянием образовательной среды и необходимостью обеспечения безопасности учащихся в процессе образования (воспитания и обучения). Во втором случае – между необходимостью снижения сопротивления клиента и недостаточно разработанной методикой работы с этим явлением в психологическом консультировании.

В ходе работы по первой проблеме выдвигаются и подвергаются групповому анализу множество гипотез по созданию психолого-педагогических условий для обеспечения безопасной образовательной среды для школьников. А затем проблемная ситуация превращается в проблемную задачу, предполагающую разработку конкретных методов и приемов для обеспечения безопасности образовательной среды. По аналогии проходит работа по решению второй проблемы.

Значительным интересом пользуются у студентов игровые теории, которые имеют различные виды в зависимости от образовательной (учебной) или профессиональной деятельности.

Как известно, целью образовательной деятельности является овладение функциональными научными знаниями, учебными умениями и навыками, развитие познавательной сферы и личности будущего специалиста. Цель профессиональной – обеспечение последовательной трансформации учебной деятельности в профессиональную. В связи со сказанным игры делятся на два класса: учебные (как средство усвоения научных знаний) и деловые (как средство профессионального обучения).

Педагогическая суть учебной игры состоит в активизации познавательной деятельности студента, повышение его самостоятельности, в превращении обучающегося из потребителя информации в требователя, а также в формировании необходимых личностных качеств будущего специалиста.

Для примера приведем понятийно-терминологическую игру, цель которой – обеспечить самостоятельное овладение системой научных понятий определенной темы курса (например, «Восприятие»).

Технология проведения игры заключается в реализации групповой формы работы:

– Группа студентов делится на две подгруппы, каждая из которых получает терминокарту по изучаемой теме, содержащую 10-12 понятий.

- С помощью справочной литературы студенты знакомятся с содержанием понятий (терминов).
- Проверка качества усвоения терминов (ее можно провести между подгруппами).
- Составление терминотекста каждой подгруппой. Он должен быть связан единой темой, включающей изученные термины.
- Один из членов подгруппы озвучивает свой текст.
- Осуществление оценки предъявленных текстов и их коллективная оценка.

Игровые формы обучения в отличие от традиционных в наибольшей степени способствуют глубокому усвоению студентами и профессиональных знаний через личностную причастность к профессии, приобретению навыков социального взаимодействия в ходе игровых действий.

Используя в процессе профессионального обучения психологии, мы проводим следующие игры:

- Анализ конкретных профессиональных ситуаций.
- Ролевые игры.
- Деловые игры.

### **Анализ ситуаций**

При анализе конкретных заданий студентам предлагается реальная ситуация, которая характеризует определенный аспект деятельности психолога. Или при коллективном обсуждении моделируются альтернативные решения, принимается наиболее удачное.

Цель – усвоение профессиональных знаний и умений.

Ситуации могут быть различны. Например:

– Ситуация-проблема, представляющая описание реальной проблемной ситуации. (Тема «Конфликт» из курса «Психологическое консультирование». Цель – отработка действий консультанта по принятию решений в ситуации конфликта. Студент должен найти решение ситуации, либо прийти к выводу о его невозможности).

– Ситуация-оценка описывает положение, выход из которого уже найден. Студент приводит критический анализ принятых решений, дает мотивированное заключение по поводу представленной ситуации и ее решения. (Тема «Процесс консультирования» из реальной практики для анализа и оценки реализации этапов консультационного процесса).

– Ситуация-иллюстрация представляет ситуацию и поясняет причины ее возникновения, описывает процедуру ее решения. В процессе работы студенты оценивают ситуацию в целом, проводят анализ ее решения, формулируют вопросы, выражают согласие-несогласие. В процессе проигрывания ситуации «Семейная ссора» участники игры иллюстрируют различия конструктивной и неконструктивной ссоры.

### **Ролевые игры**

В процессе организации ролевых игр личности находится в двух планах: реальном и условном (игровом). С помощью роли, отведенной в игре, студент проигрывает профессиональные и социальные отношения, учится принимать самостоятельные решения. В основном это небольшие по времени исполнения, с простым сюжетом и ограниченным количеством участников игры. Успешно проходят ролевые игры, предназначенные для школьников. Студентам предлагается организовать «Беседу психолога с родителями проблемного ученика», «Установление контакта с девиантными детьми». Для учителя рекомендуем проводить игру «Консультирование учителя по проблемам обучения детей». Для студентов можно рекомендовать ролевые игры для выработки умений и навыков овладения техниками и процедурами психологического консультирования.

### **Деловые игры**

Специфика деловой игры заключается в том, что она моделирует предметное и социальное содержание будущей профессии в целом.

Цели деловой игры сводятся к:

- формированию целостного представления о профессиональной деятельности и ее динамике;
- формированию профессиональной компетенции специалиста-психолога (профессиональных умений, навыков, способностей);
- развитие социальной компетентности (умения принимать совместные решения, способности к управленческой деятельности, творческого отношения к делу, понимания себя и других);
- формирование профессиональной мотивации.

Примером разыгрывания ситуаций в деловой игре могут быть следующие сценарии: психолог в центре психологической помощи; психолог в школе; психолог в банке, фирме; психолого-педагогический консилиум в школе; пресс-конференция по актуальным проблемам практической психологии; психологическая грамотность родителей.

В итоге следует отметить, что наблюдения, опыт проведения различных форм интенсификации и активизации обучения показывают, что студенты проявляют большую заинтересованность к занятиям, предусматривающим создание психолого-педагогических условий для осуществления осмысленности обучения, активизации их творческой активности. Положительные отзывы обучающихся о всех представленных выше методах и приемах обучения позволяют надеяться, что преподаватели нашего вуза на правильном пути, а студенты приобретают профессиональный и социальный опыт, компенсируя разрыв теории и практики.

### **Литература**

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. – М., 1991.
2. Герасимов В.С. Методика преподавания психологии. – М., 2005.
3. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов н/Д., 2002.

**Туровская В.И.,**  
учитель музыки  
МАОУ «СОШ № 127»,  
г. Пермь

## УРОК МУЗЫКИ – УРОК ИСКУССТВА

Когда задумываешься о нелёгкой жизненной стезе учителя музыки и мировой культуры, то в памяти невольно оживает притча о Сеятеле из Святого Писания. Когда семя – слова Божие – от руки сеятеля падало то при дороге, то на камни или на поле, где его заглушали сорняки, оно не прорастало. И только лишь благодатная, возделанная трудом душа человеческая приняла его, и семя дало плод...

Учителя – подобно сеятелям... Их труд заключается в том, чтобы не просто бросить семя. Главное – это подготовить, «возделают почву»: разбить камни безразличия, вырвать сорняки будничности и пролить в светлые души детей живительную влагу разума, добра и красоты ...

«Урок музыки – урок искусства» – так звучит наше определение урока музыки. Это определение выбрано не случайно.

В образовательном процессе многих учреждений по сей день «Музыка», да и искусство в целом рассматривается и, что греха таить, преподаются в школе не как Искусство, с его огромным духовно-нравственным, эстетическим опытом, накопленным тысячелетиями развития человеческой культуры, а как примитивное «натаскивание» умениям и навыкам, которые вряд ли смогут пригодиться ребёнку в его последующей жизни.

Формирование души – вот главная задача образования. Этот вопрос всегда волновал человечество. Впервые в этом направлении большой вклад сделал композитор Д.Б.Кабалевский, создав художественно-педагогическую Концепцию массового музыкального воспитания и образования и на её основе выстроил поистине новую программу по Музыке, заложив тем самым краеугольный камень в здание художественного воспитания и образования нового поколения. Он писал о том, что найденные им концептуальные подходы к преподаванию музыки в школе, предполагают не только высокий профессиональный уровень учителя, но и его творческую свободу, постоянный и неутомимый поиск индивидуального видения и воплощения основных идей программы. основополагающая мысль системы Д.Б.Кабалевского выражена в словах: «формирование музыкальной культуры школьников как части всей духовной культуры». «Путь к духовности – это поиск истины, добра и красоты» – писал великий древний мыслитель Платон. Не этот ли путь постоянного поиска оставил нам в наследство Д.Б.Кабалевский?

В наше время цифровых коммуникаций, на-на технологий, широкого развития науки, необходимо расширять рамки урока музыки, ставить перед собой более значимую задачу: ввести учащихся в мир большого искусства.

Нашу задачу мы видим в том, чтобы все учащиеся раскрыли прекрасный мир истинного Искусства – создателя и целителя человеческих душ.

Мы считаем, что интегрированный подход к уроку музыки даёт возможность учащимся равноценно воспринимать произведения искусства.

Становление музыкальной культуры с использованием множества педагогических технологий в условиях обновлённой современной школы – вот основная задача учителя музыки.

На уроках музыки мы пытаемся показать жизнь, представленную языком Искусства, Музыка и Народной философии. Обращаемся к произведениям живописи, поэзии, прозы, к произведениям прикладного искусства, к народным традициям, обрядам, к фольклору, архитектурным, скульптурным шедеврам. Такая тесная взаимосвязь даёт возможность лучше по-



нять искусство, помогает воспитывать всесторонне развитую, эмоционально отзывчивую личность.

Свою задачу мы видим и в достижении такого уровня урока музыки, который увлечёт учащихся, сможет воспитать целостное восприятие мира посредством Искусства, сможет развить музыкальное мышление и расширит кругозор учащихся, даст возможность учащимся ориентироваться в огромном и многосложном мире Искусства. Именно на уроках музыки можно провести тесную взаимосвязь между Искусством и Жизнью.

На уроках вместе с ребятами мы не только поём и слушаем, мы рассуждаем, выражаем эмоциональное состояние от увиденного и услышанного. Так, с помощью Музыка, мы проводим тесное переплетение всех видов Искусства, а проводником в тайные уголки детских душ является Музыка, способная увлечь в свой неземной мир человеческие фантазии и воображение.

На уроках музыки учащиеся пытаются найти точки единения мысли человека и его души, мира и природы, мы находим взаимосвязь между Музыкой и другими видами Искусства. Ребятам хорошо знакомы такие высказывания как: «Звучание картины», «Музыка архитектуры», «Живопись музыки», «Интонация Скульптуры».

И не случайно программная тематика по музыке представлена в виде вопросов: «Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы?», «Что стало бы с литературой, если бы не было музыки?», «Можем ли мы увидеть музыку?», «Можем ли мы услышать живопись?», «Музыкальный образ», «Преобразующая сила музыки», «Музыкальная драматургия». На каждом уроке учащиеся пытаются найти ответы на эти вопросы с помощью произведений Искусства.

Программа, составленная Д.Б. Кабалеvским – это основа эстетического воспитания учащихся. Но современная жизнь диктует и новые задачи, и соответственно возникает и новый подход к уроку «Музыка» с использованием педагогических технологий.

Постоянный системный подход к уроку позволяет наращивать потенциал умений и навыков учащихся. Мы живём в современном мире, который сам диктует новые подходы к образованию будущего подрастающего поколения.

**Главную цель** урока музыки мы видим в воспитании культурного человека, в формировании музыкальной культуры учащихся, как части духовной культуры. Произведения Искусства должны стать предметом размышления, духовного мира и восприятия учащегося.

**Главные задачи** – воспитание интереса и любви к Искусству, познание его закономерностей на основе интонационной природы и многочисленных связей с жизнью и другими видами искусства; усвоение форм проявления и функционирования музыки в жизни современного учащегося, специфика воздействия её на человека, а также освоение музыкального искусства через овладение учащимися музыкально-практическими умениями и навыками в различных видах деятельности (вокально-певческой, восприятия музыки, размышления о ней, а также навыками творческой деятельности). Важно и развитие личностно-творческого отношения к музыке, соотношение жизненной правды и красоты в искусстве на примерах произведений поэтов, художников и музыкантов.

Наша главная задача, как учителей музыки – раскрыть глубину жизненного содержания произведений искусства, красоту и правду через мир культуры, сравнить музыку разных веков, стилей и раскрыть её содержание. Необходимо дать возможность детям почувствовать красоту и правду музыки, отображающуюся в природе и раскрыть отношение человека к природе и воздействие природы на человека. Мы пытаемся ввести учеников в волшебный мир Искусства и научить их ценить и понимать красоту.

Нашим жизненным кредо стали слова Ромена Ролана «Всё сущее на земле есть музыка, нужно только её услышать».

Искусство создаётся для того, чтобы отобразить богатство мира, душевную красоту человека и отражается это в звуках, словах и цветах, пластике.

Программа «Музыка», разработанная Г.П.Сергеевой, Е. Д. Критской, Т.С. Шмагиной, на наш взгляд, очень актуальна в рамках современной школы. Интегрированный подход к уроку музыки даёт возможность учащимся равнозначно оценивать искусство как процесс созидания. Программа интересна, современна и многогранна, отвечает всем требованиям современной школы – школы будущего.

Значение урока «Музыки» велико в образовательном процессе, так как произведения Искусства являются незаменимым средством формирования духовного мира учащегося, делают его способным тоньше и глубже чувствовать, сопереживать, сострадать, стать частью творения и мысли автора.

Домашними заданиями становятся творческие работы по прослушанному и увиденному на уроке. Это даёт возможность с помощью слова, рисунка выразить свои мысли, свои чувства и переосмыслить свое эмоциональное состояние.

«Искусство существует для того, чтобы не только образовываться, а и для того, чтобы знать какими мы становимся», Оскар Уальд.

**Югова В.П.,**  
учитель французского языка  
МАОУ «СОШ № 127», г. Пермь

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

Мы живем в динамично изменяющемся мире и трудно предсказать, какие профессиональные задачи будут решать сегодняшние школьники, и какие технологии им предстоит использовать в будущем. Современный ученик находится в таких условиях, когда из огромного потока учебной информации приходится выбирать необходимое, систематизировать информацию, выделять главное и второстепенное. На уроках практически каждый педагог учит детей обращаться с информацией: искать ее, обрабатывать, представлять. Безусловно, что использование разнообразных приемов визуализации информации будет способствовать более успешному и эффективному усвоению учебного материала.

По классификации Г.К. Селевко [3], технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей относится к группе педагогических технологий на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся.

Суть технологии визуализации состоит в использовании в учебном процессе визуальных моделей, а также в научении учеников рациональным приемам сжатия информации и ее графического представления.

Исследователи выделяют 3 этапа процесса восприятия и переработки учебной информации:

- анализ структуры информации;
- создание новых образов;
- поисковая деятельность.

Специалисты выделяют понятие «учебного элемента», представляющее собой логически законченную часть информации, подлежащей усвоению. В зависимости от содержания учебной информации в качестве учебного элемента могут быть: понятие, факт, явление, процесс, способ действия, характеристика объекта, вывод или следствие.

В литературе выделяют следующие способы графического представления информации:

- схема «фишбоун» (т.е. «рыбий скелет» (понятие ввел Кауро Ишикава); в голове скелета располагается проблема, на верхних косточках отмечаются причины возникновения проблемы, на нижних – факты, подтверждающие наличие причин);
- денотатные графы (выделение ключевого понятия, от которого следуют ответвления, раскрывающие данное понятие; в графе чередуются глаголы и существительные);
- кластеры (от англ. рой, скопление; в центральном овале представлено основное понятие, в дополнительных – слова, раскрывающие смысл ключевого);
- ментальные карты (разработка Тони Бьюзена, известного писателя и психолога; карты позволяют «застенографировать» мысли, идеи, которые приходят в голову при размышлении над проблемой, а также позволяют оформить информацию так, что мозг ее легко воспримет).

Эти, так называемые, «визуальные организаторы» позволяют графически представить мыслительные процессы, способствуют пониманию темы.

Проявив интерес к данной теории, мы решили использовать ее на уроках французского языка в 5 классе. Учебный материал 5 класса достаточно сложен и разительно отличается от учебника 4 класса. В учебнике «Le français en perspective» (Кулигина А.) содержится много страноведческой информации, тексты для чтения объемны. По окончании изучения каждой

темы обучающиеся должны составить развернутое монологическое высказывание, опорой для которого могли бы послужить вышеуказанные способы представления информации.

На уроках нами использовались денотатные графы, кластеры и ментальные карты.

Естественно, что на первых порах ученики составляли схемы с помощью учителя. Приведем пример схемы в виде кластера, которую мы составили по теме «Le repas» (рис. 1).

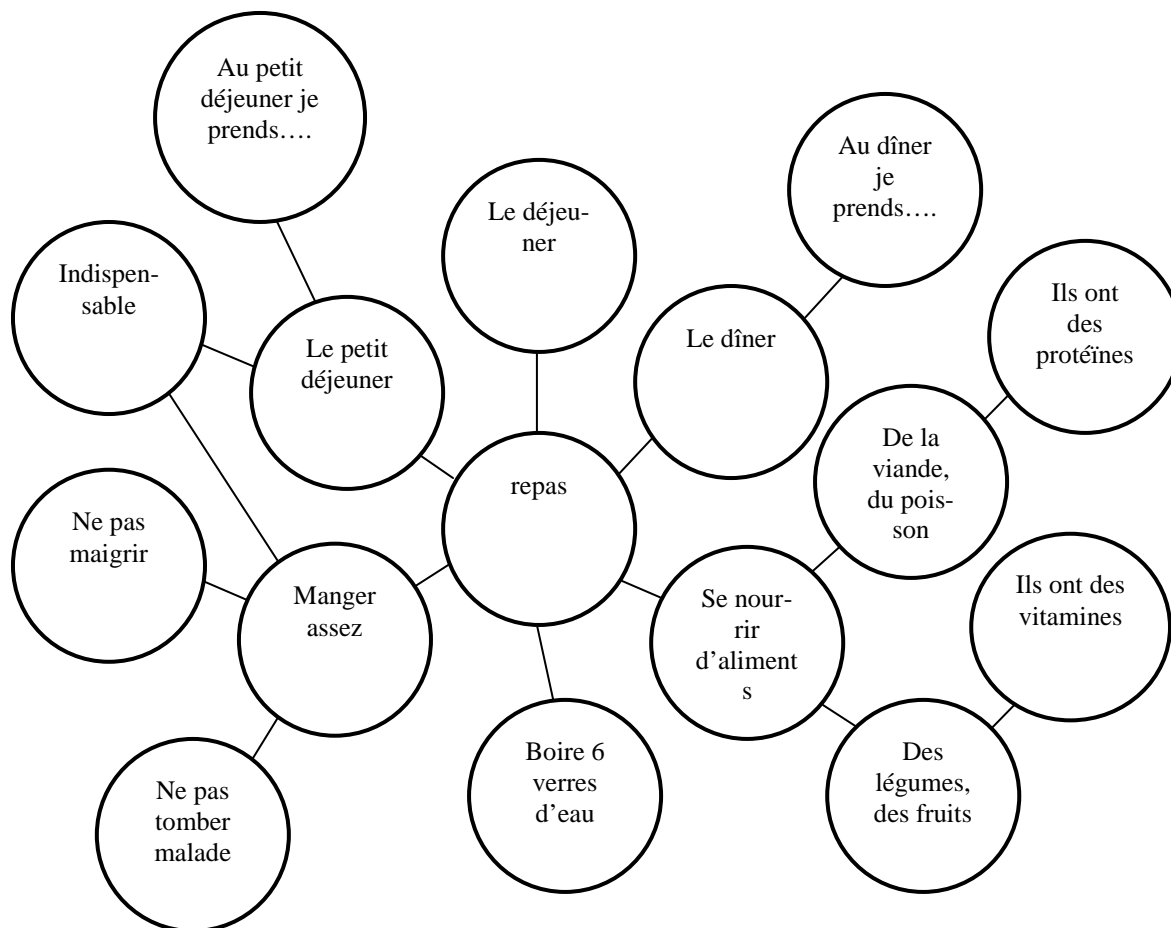


Рис. 1. Схема в виде кластера к теме «Le repas»

Данный кластер является моделью темы «Le repas», что позволяет увидеть тему целиком. Кластер – не просто рисунок. При использовании данного способа ученики выдвигали гипотезы, классифицировали, моделировали, формулировали выводы, и, таким образом, овладевали познавательными учебными действиями. Учащиеся выражали свои мысли, эффективно работали в группе, то есть овладевали коммуникативными учебными действиями.

Изучая тему «Le système scolaire en France», мы использовали денотатный граф в качестве способа представления темы (рис. 2).

Такая схема позволила ученикам выявить ключевые слова по теме. Представление информации учащимися в виде такой схемы способствовало ее творческой переработке, поэтому обеспечило усвоение информации на уровне понимания. Такой вид работы заинтересовал учащихся, и можно с уверенностью сказать, что использование данного визуального организатора позволяет сузить круг репродуктивной деятельности обучающихся. Практика показала, что денотатный граф поддерживает познавательную деятельность, способствует запоминанию информации, а также позволяет установить связи между объектами.

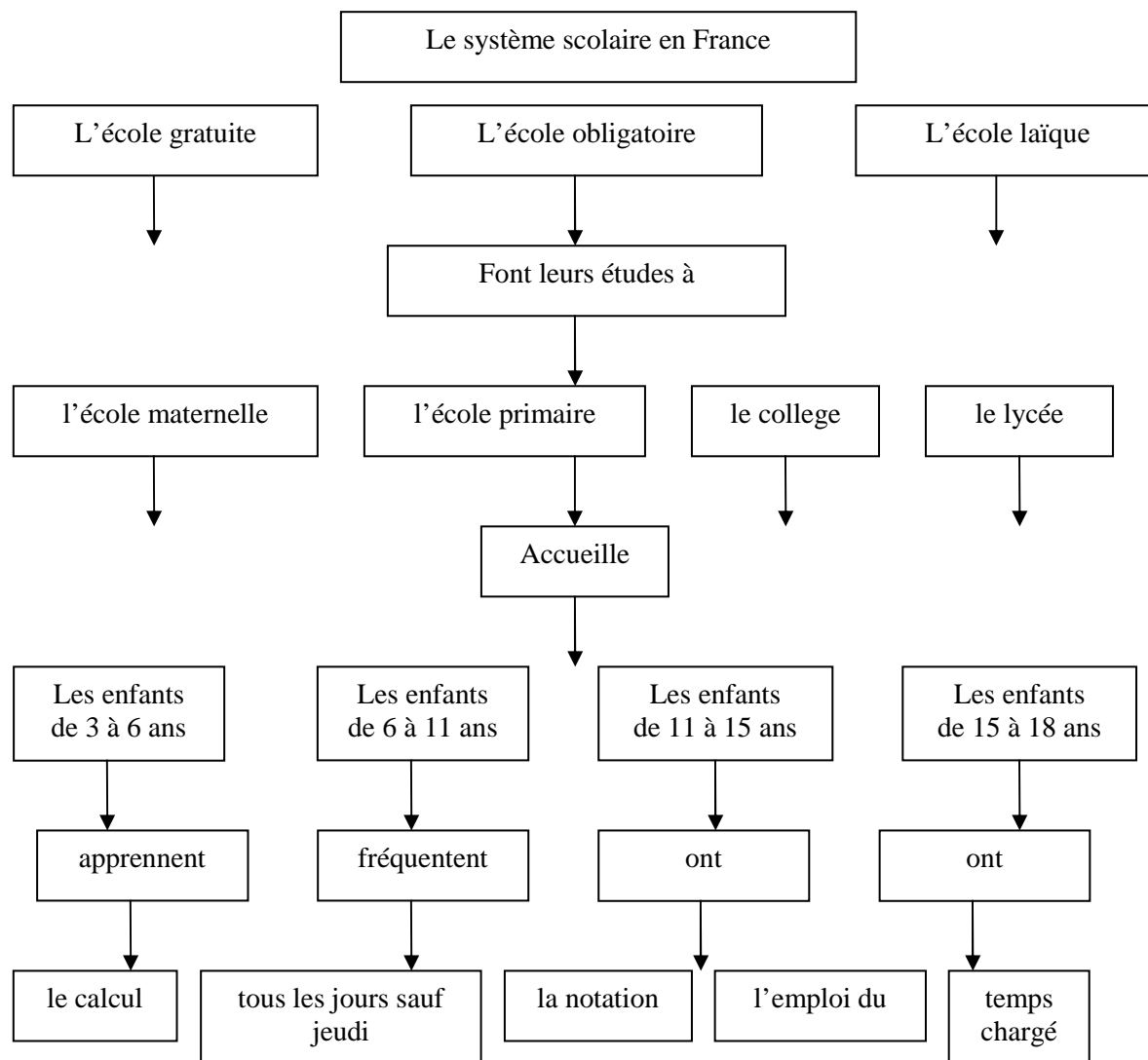


Рис. 2. Денотатный граф на тему «Le système scolaire en France»

Изучая тему «Семья», мы использовали ментальную карту, так как данная тема предполагает достаточно свободное высказывание, не имеющее строгих рамок. Использование данного приема также способствует развитию творческого мышления, позволяет обучающимся находить нестандартные решения, развивает инициативу. Каждый ученик включается в три вида речевой деятельности (думаю, пишу, проговариваю), что обеспечивает внутреннюю обработку информации. Ментальную карту можно рисовать от руки, так как данный способ позволяет «стенографировать» те мысли и идеи, которые проносятся в голове при размышлении над какой-либо темой.

В сети Интернет существует огромное количество сервисов, на которых в режиме онлайн можно создавать схемы, диаграммы, ментальные карты.

Для создания ментальной карты по теме «Семья» нами использовался ресурс [www.casoo.com](http://www.casoo.com). Для работы с сайтом необходимо зарегистрироваться, дождаться подтверждения регистрации по электронной почте, а затем уже работать на сайте. При этом можно копировать свои диаграммы, делиться ими в сети с друзьями. Ученики, несомненно, оценят такой тип работы. Работая на сайте, мы создали следующую карту (рис. 3).

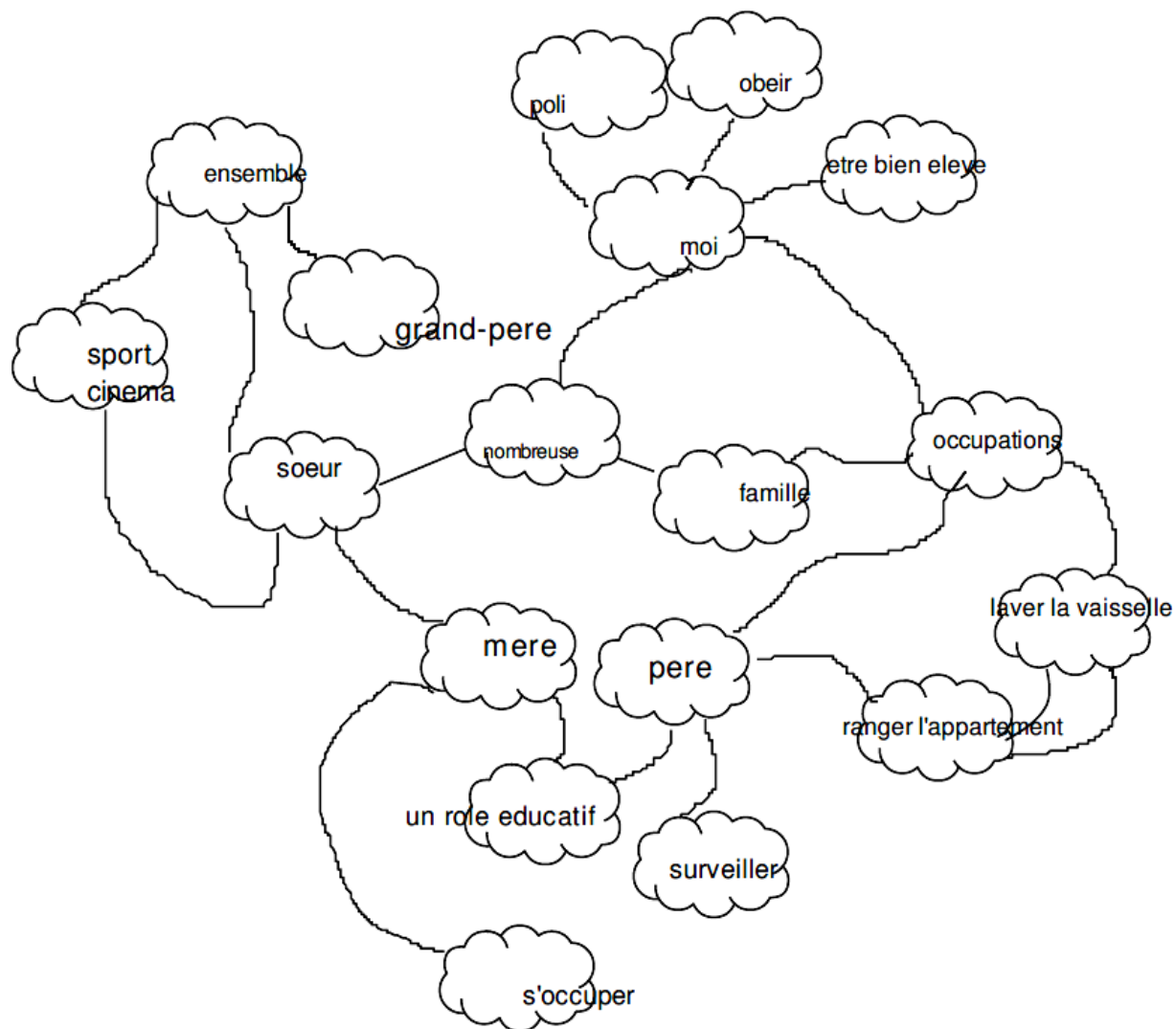


Рис. 3. Ментальная карта по теме «Семья»

Использование вышеперечисленных способов в практике показало, что все обучающиеся справились с монологическим высказыванием по изученным темам. Можно с уверенностью сказать, что материал был усвоен на уровне понимания и осмысления, что способствовало развитию учебно-познавательной мотивации и активности учащихся. В своей последующей работе мы решили использовать шире данные способы визуализации информации, а также научить школьников самостоятельному применению визуальных организаторов на практике.

#### Литература

1. Неудахина Н.А. О возможностях практического внедрения технологии визуализации учебной информации в вузе // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. – Вып. 2 (78). – С. 35-38.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.

## **НАШИ АВТОРЫ**

---

**Агеева Алевтина Юрьевна** – учитель-логопед МАДОУ Бершетский детский сад «Умка» Пермского муниципального района.

**Бороздина Евгения Владиславовна** – учитель русского языка и литературы МАОУ «СОШ № 127», г. Пермь.

**Гагарина Ольга Викторовна** – воспитатель МОУ Усть-Качкинская СОШ Пермского муниципального района.

**Гайнутдинова Светлана Романовна** – учитель-логопед МАОУ Сылвенская средняя школа Пермского муниципального района.

**Дылдина Евгения Владимировна** – учитель французского языка МАОУ «СОШ № 127», г. Пермь.

**Зеленина Екатерина Александровна** – педагог-психолог МБДОУ «Савинский детский сад» Пермского муниципального района.

**Зыкова Светлана Михайловна** – учитель-логопед МБОУ Конзаводская средняя школа имени В.К. Блюхера Пермского муниципального района.

**Кошеева Галина Николаевна** – учитель начальной школы МАОУ Курашимская средняя школа Пермского муниципального района.

**Крестьянникова Галина Ивановна** – педагог-психолог МАДОУ Бершетский детский сад «Умка» Пермского муниципального района.

**Кузнецов Михаил Вячеславович** – учитель-логопед МАОУ Бабкинская средняя школа Пермского муниципального района.

**Лакирева Любовь Михайловна** – социальный педагог МАОУ «СОШ № 127», г. Пермь.

**Лушникова Татьяна Фёдоровна** – учитель специального (коррекционного) класса МАОУ Гамовская средняя школа Пермского муниципального района.

**Мамошина Елена Алексеевна** – учитель-логопед МАОУ Мулянская средняя школа Пермского муниципального района.

**Мациевич Наталья Ивановна** – учитель-логопед МАОУ Гамовская средняя школа Пермского муниципального района.

**Мельник Наталья Витальевна** – педагог-психолог МДОУ Сылвенского детского сада № 1 «Журавлик» Пермского муниципального района.

**Миронов Игорь Петрович** – психолог управления социальной внеучебной работы ФГБОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», г. Пермь.

**Митрофанова Елена Николаевна** – аспирант ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь.

**Мосина Нэля Александровна** – педагог-психолог МДОУ Кондратовский детский сад общеразвивающего вида № 2 Пермского муниципального района.

**Пузанкова Ирина Евгеньевна** – руководитель центра реабилитации участников боевых действий Пермской региональной организации общероссийской общественной организации инвалидов войны в Афганистане и военной травмы – «Инвалиды войны», старший преподаватель АНО ВПО «Прикамский социальный институт», г. Пермь.

**Ракина Нина Николаевна** – учитель начальных классов МАОУ «СОШ № 127», г. Пермь.

**Россолова Татьяна Сергеевна** – учитель-логопед МБОУ Байболовская основная школа Пермского муниципального района.

**Русских Ольга Александровна** – клинический психолог КГАУ «Центр комплексной реабилитации инвалидов», преподаватель АНО ВПО «Прикамский социальный институт», г. Пермь.

**Садовская Алла Сергеевна** – к.п.н., профессор АНО ВПО «Прикамский социальный институт».

**Солдатова Светлана Владимировна** – инструктор по плаванию МАДОУ Бершетский детский сад «Умка» Пермского муниципального района.

**Сятчихина Елена Алексеевна** – учитель-логопед МОУ Мостовская ООШ Пермского муниципального района.

**Туровская Валентина Ивановна** – учитель музыки МАОУ «СОШ № 127», г. Пермь

**Шаурова Татьяна Григорьевна** – старший преподаватель АНО ВПО «Прикамский социальный институт».

**Югова Валерия Павловна** – учитель французского языка МАОУ «СОШ № 127», г. Пермь.