



Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»
Chelyabinsk State Pedagogical University
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami

**ACTUAL ASPECTS OF PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY OF ELEMENTARY EDUCATION**

Materials of the II international scientific conference
on April 18–19, 2017

Prague
2017

Actual aspects of pedagogy and psychology of elementary education : materials of the II international scientific conference on April 18–19, 2017. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 83 p. – ISBN 978-80-7526-193-9

ORGANISING COMMITTEE:

Evgeniya Yu. Volchegorskaya, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of pedagogics, psychology and substantive procedures at Chelyabinsk State Pedagogical University.

Natalia A. Belousovova, doctor of biological sciences, assistant professor, head of the department of mathematics and natural sciences and methods of teaching mathematics and natural science at Chelyabinsk State Pedagogical University.

Galina A. Shiganova, doctor of philological sciences, professor, head of department of Russian language and literature and methods of teaching Russian language and literature at Chelyabinsk State Pedagogical University.

Natalia V. Lukinykh, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, dean of the faculty of training primary school teachers at Chelyabinsk State Pedagogical University.

Marina V. Zhukova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of Chelyabinsk State Pedagogical University.

Alla F. Matushak, doctor of pedagogical sciences, professor of Szczecin Higher School Collegium Balticum, Poland.

Galina N. Mousse, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, Dean of the Faculty of Preschool and Primary Education Orenburg State Pedagogical University.

Dilnoz I. Ruzieva, doctor of pedagogical sciences, professor of Tashkent State Pedagogical University named after Nizami.

Iona G. Doroshina, candidate of psychological sciences, assistant professor, chief manager of the SPC «Sociosphere».

Authors are responsible for the accuracy of cited publications, facts, figures, quotations, statistics, proper names and other information.

These Conference Proceedings combines materials of the conference – research papers and thesis reports of scientific workers and professors. It examines actual aspects of pedagogy and psychology of elementary education. Some articles deal with psychological and pedagogical aspects of building a culture of healthy and safe lifestyle of younger students. A number of articles are covered actual problems of teaching of disciplines of philological cycle in elementary school. Some articles are devoted to features of formation of spiritual and moral values in children of primary school age. Authors are also interested in formation of the basis of artistic and aesthetic culture in primary school children.

UDC 37.3

ISBN 978-80-7526-193-9

The edition is included into Russian Science Citation Index.

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», 2017.
© Group of authors, 2017.

CONTENTS



I. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF BUILDING A CULTURE OF HEALTHY AND SAFE LIFESTYLE OF YOUNGER STUDENTS

Жукова М. В., Савинкова М. Н.

Проблема профилактики подверженности кибербуллингу
в начальной школе6

Салихова О. Л.

Интерактивные компьютерные технологии в контексте успешного
образовательного процесса 11

Коламыцина С. А.

Особенности субъективного благополучия детей старшего
дошкольного возраста 15

Кузьмина И. Я., Сырова Н. А.

Психолого-педагогические проблемы обучения, воспитания,
развития младшего школьника 17

Шишкина К. И., Смолин М. В.

Профилактика агрессивного поведения младших школьников
средствами сказкотерапии во внеурочной деятельности 20

II. ACTUAL PROBLEMS OF TEACHING OF DISCIPLINES OF PHILOLOGICAL CYCLE IN ELEMENTARY SCHOOL

Коротовских Т. В., Пяшкур Ю. С.

Изучения особенностей глагольного словаря у детей старшего
дошкольного возраста с ОНР III уровня 25

Лесная Т. Ю.

Развитие связной речи обучающихся на уровне начального
общего образования 32

Чеховская О. Л.

Место и роль родного языка в обучении (по Я. А. Коменскому) 37

III. FEATURES OF FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Астахова Т. Н.

Развитие этических чувств на уроках литературного чтения
в начальной школе41

IV. FEATURES OF FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Лебедева И. А.

Формирование умений планировать свои действия на уроках музыки
в начальной школе43

Лебеденко О. А., Емилова Х. Н.

Взаимосвязь социометрического статуса младшего школьника
и уровня адаптации к школе45

Шишкина К. И., Калиниченко П. В.

Возможности внеурочной деятельности для формирования
логических универсальных учебных действий у младших школьников48

V. FORMATION OF THE BASIS OF ARTISTIC AND AESTHETIC CULTURE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Воробьева С. А., Ярошенко В. С.

Интонационный подход к формированию музыкального мышления
у младших школьников на уроках музыки52

Шамрина Е. А., Голубков В. О.

Значение педагогической концепции Карла Орфа в музыкальном
воспитании младших школьников58

Джафарова О. С.

Развитие исследовательских умений младших школьников в процессе
художественной деятельности64

VI. EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN ELEMENTARY SCHOOL AS THE FACTOR OF DEVELOPMENT OF THE PERSON OF THE YOUNGER STUDENT

Полякова В. В.

Внеурочная деятельность художественно-эстетического направления
как средство развития когнитивных способностей
младших школьников 69

Шейна О. Н.

Личностное развитие первоклассников в рамках внеурочной
деятельности «Психологическая азбука» 72

VII. THE SPECIFICS OF THE PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL AGE

Платонова А. В.

Психологическое сопровождение первоклассников с нарушением
адаптации к школьному обучению 74

План международных конференций, проводимых вузами России,
Азербайджана, Армении, Болгарии, Белоруссии, Казахстана,
Узбекистана и Чехии на базе Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ» в 2017 году..... 78

Информация о научных журналах 80

Издательские услуги НИЦ «Социосфера» – Vědecko vydavatelské
centrum «Sociosféra-CZ»..... 81

Publishing service of the science publishing center «Sociosphere» –
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»..... 82



I. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF BUILDING A CULTURE OF HEALTHY AND SAFE LIFESTYLE OF YOUNGER STUDENTS



ПРОБЛЕМА ПРОФИЛАКТИКИ ПОДВЕРЖЕННОСТИ КИБЕРБУЛЛИНГУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М. В. Жукова
М. Н. Савинкова

*Кандидат педагогических наук, доцент,
студентка,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Россия*

Summary. The article discusses the problem of cyberbullying as one of the negative consequences of uncontrolled use of information and communication technologies, especially cyberbullying in the Junior school age. The data of the study exposure to cyber-bullying primary school pupils. Examines the role of family and school in the prevention of cyberbullying.

Keywords: harassment; bullying; cyberbullying; children of primary school age.

Рост компьютерных технологий в современном мире оказывают большое влияние на развитие личности ребенка, поскольку компьютер становится неотъемлемой частью жизни. Ребенок получает свободный доступ к социальным сетям, компьютерным играм, и массе новых развлечений. Распространение компьютерных игр, поток новой информации, заполняет воспитательное пространство, в котором находятся дети. Дошкольников уже не интересуют обычные игрушки, они быстрее бегут домой, потому что там их ждет заветная компьютерная игра. Школьники прогуливают занятия, потому что всю ночь провели у экрана компьютера и не сделали уроки, которые стали менее важными, чем общение в социальных сетях. А на переменах в школе одной из обсуждаемых тем являются компьютерные игры и количество набранных за них очков.

Сегодня интернет-угрозой номер один считают явления «киберунижения» (для европейских стран более характерен термин «кибербуллинг») – трансляцию сцен, связанных с физическим насилием и различного рода унижениями. В последнее десятилетие участились случаи проявления кибербуллинга у детей младшего школьного возраста.

В России кибербуллинг распространен весьма широко (5 место из 25). Согласно сведениям исследований, проведенных Microsoft в 2016 году, объектами кибербуллинга становились около 50 % россиян в возрасте от 8 до 17 лет.

По данным исследования ВОЗ (2013–2014), около 11 % детей младшего школьного возраста подвергались оскорблениям в интернет-сообщениях более двух раз в месяц, что является самым большим показателем среди 42 стран (средний – 3–4 %).

По данным российских исследований, объектами травли в Интернете становятся 10 % подростков (для Европейских стран этот показатель составляет 6 %). При этом исследования показывают, что учителя в российских школах уделяют гораздо меньше внимания вопросу кибербуллинга, нежели в других государствах. А сами российские школьники значительно реже говорят родителям о возникших сложностях.

Английский термин буллинг (bullying, от bully – хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) обозначает запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы спровоцировать у другого страх с целью подчинения. Из разряда житейских, в последние 20 лет – это понятие перешло в ранг международных социально-психологических и педагогических терминов, за которым стоит целая совокупность общественных, психологических и педагогических проблем [2].

Под кибербуллингом понимают особое направление травли индивида, неспособного к самозащите, агрессивные систематические действия преднамеренного характера, которые осуществляются одним человеком или группой с использованием электронных средств с целью ухудшения эмоционального состояния жертвы или разрушения ее социальных контактов [3].

Изучения буллинга в многочисленных странах начались ещё в 70-е гг. прошлого века. И в настоящее время значимость данной проблемы не ослабевает. Согласно мнению большинства ученых, буллинг имеет следующие особенности: агрессивное и негативное поведение, систематичность, дисбаланс власти во взаимоотношениях участников, умышленность.

Как показывают исследования, в школе преобладают «обзывание», исключение из совместной деятельности и распускание слухов. При этом нередко, кроме агрессора и жертвы, в буллинг вовлекаются и другие лица – те, кто поддерживают буллинг, однако не считаются зачинщиками, «зрители», не участвующие активно в буллинге, защитники и прочие. Этому способствует процесс общественного заражения, ослабление запретов насилия, диффузия ответственности в группе (Olweus Bulling Prevention-Program, 2011). Выделяется большое количество типов буллинга, они отличаются по характеру влияния и преследуемым целям. Мы подробнее остановимся на буллинге, опосредованном информационно-коммуникационными технологиями – кибербуллинге. Он определяется как агрессивное, умышленное действие, совершаемое группой лиц или одним лицом с применением электронных форм контакта, повторяющееся многократно и длительное время в отношении жертвы, которой сложно защитить себя.

Кибербуллинг, в отличие от обычного, имеет ряд существенных особенностей.

Во-первых, виртуальная сфера, в которой совершается кибербуллинг, дает агрессорам испытать чувство неуязвимости и безнаказанности, поскольку для кибербуллинга, в отличие от обычного, осуществляемого в непосредственном контакте, характерна анонимность.

Во-вторых, кибербуллинг совершается за пределами школы. У жертв кибербуллинга могут быть хорошие взаимоотношения с учителями, чего никак не скажешь о жертвах буллинга-офлайн, которые, к сожалению, не всегда находят поддержку у педагогов.

В-третьих, в случае столкновения с кибербуллингом у жертв возникает боязнь потерять привилегии, которые дают информационно-коммуникационные технологии и кибербуллинг совершается более скрыто и нередко никак не дает возможность видеть эмоциональные реакции жертвы и насильника.

По данным исследований, кибербуллингу часто подвергаются дети, которые являются изгоями и в реальной жизни [1].

Любая травля – в том числе и кибербуллинг – опасна для психологического здоровья жертв, поскольку зачастую приводит детей и подростков к депрессии и иным расстройствам, у них снижается самооценка, они оказываются в изоляции, что приводит к суицидальным попыткам демонстративного или истинного характера.

Но и те, кто травит, также оказываются в зоне риска: они больше своих сверстников подвержены алкоголизации и наркотизации и кроме того наиболее склонны к депрессии и суицидальным мыслям.

Для изучения подверженности младших школьников кибербуллингу мы провели анкетирование, в котором принимали участие 28 учащихся 4 класса в возрасте 10–11 лет.

Для того, чтобы выяснить насколько распространен кибербуллинг среди младших школьников, нами была разработана анкета, которая 8 вопросов с вариантами ответа. Ребенку предлагается выбрать тот вариант ответа, который он считает нужным.

Анкетирование показало, что у 97,5 % респондентов есть дома компьютер, подключенный к сети Интернет, и только 3,5 % респондентов не обладают возможностью выхода в сеть. Таким образом, практически все дети могут столкнуться с явлениями кибербуллинга в сети.

17,8 % респондентов ответили «я живу в Интернете», 57,1 % респондентов ответили, что пользуются Интернетом 1-2 раза в день, 21,4 % – 1-2 раза в неделю.

Большинство детей используют Интернет для общения в чатах, «В контакте», «Mail.ru» (46,4 %), играют в онлайн-игры (46,4 %), качают программы, музыку, фото, видео (42,8 %), ищут информацию для учебы (35,7 %).

85,7 % респондентов считают, что есть опасность в Интернете, 10,7 % респондентов считают, что такой опасности не существует.

Около 57,1 % респондентов никогда не сталкивались с оскорблениями и унижением со стороны других пользователей, 42,9 % респондентов с той или иной периодичностью сталкивались с явлениями кибербуллинга (3,5 % из них отметили, что это происходит часто).

На вопрос «Часто ли вы сталкиваетесь с информацией, которая раздражает и вызывает неприятные эмоции?» респонденты ответили следующим образом: «Никогда» – 39,2 %, «Иногда» – 32,1 %, «Редко» – 21,4 %, «Часто» – 10,7 %.

Анкетирование показало, что 39,2 % респондентов столкнувшись с явлениями кибербуллинга не станут обращаться за помощью, 39,2 % – предпочтут рассказать родителям, 21,4 % – удалят страницу из социальных сетей, 7,1 % – расскажут друзьям.

Около 82,1 % респондентов испытывают интерес, находясь в Интернете, 53,5 % – радость, 46,4 – любопытство, 42,8 % – удовольствие, 21,4 % – счастье, 17,8 % – доверие, 14,2 % – уверенность.

Таким образом, результаты исследования показали:

1. Более 95 % респондентов имеют возможность выхода в Интернет с домашнего компьютера;
2. Находясь в сети Интернет подавляющее количество детей испытывают положительные эмоции.
3. Около 80 % респондентов выходят в сеть Интернет до двух раз в день, при этом 35 % их них используют Интернет в учебных целях.
4. Признают наличие опасностей в сети Интернет более 80 % респондентов, около половины всех опрошенных отмечают, что им приходилось сталкиваться с явлениями кибербуллинга и информацией, которая вызывает негативные эмоции.
5. Только 50 % респондентов обратятся за помощью к родителям или друзьям, столкнувшись с явлениями кибербуллинга, третья часть респондентов предпочтет не озвучивать проблемы.

Сегодня усилиями многих организаций ведется борьба с полным прекращением либо преодолением последствий кибербуллинга. Доступ к виртуальному миру требует регулирования, введения конкретных правил пользования и разъяснения, в каких случаях те или другие действия являются нормальным и будут безопасным.

Огромное значение профилактики аддиктивного поведения отражено в государственных документах: Федеральный закон Российской Федерации «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» и отдельных законодательных актах Российской Федерации по проблеме ограничения доступа к противоправной информации в сети Интернет» (Федеральный закон № 139-ФЗ от 28 июля 2012 года), Федеральный закон «О связи» (Федеральный закон от 7 июля 2003 года N 126-ФЗ), Феде-

ральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» (Федеральный закон от 27 июля 2006 года N 149-ФЗ).

Большую роль в предупреждении негативных последствий кибербуллинга играет семья. Значимым компонентом родительского контроля является такая организация работы за компьютером, когда родители имеют возможность контролировать не только время, проведенное в сети, но и наблюдать за реакциями ребенка, его эмоциональным состоянием. Необходимо внимательно выслушивать впечатления ребенка от общения с новой реальностью, знакомиться с сайтами и технологиями, которые он использует.

Главная профилактическая мера буллинга в школе – это обучение детей положительному взаимодействию, создание коллектива, в котором роли альфы (лидера) и аутсайдеров жестко не закреплены, а иерархия гармонична.

Необходимо отметить, что применительно к детям младшего школьного возраста ведется первичная профилактика. Это обуславливается тем, что у младших школьников зависимость как таковая отсутствует, а предпосылки с целью её развития во многом уже заложены. Система профилактических и коррекционных мероприятий связана с формированием у младших школьников альтернативной мотивации по отношению к возникшим негативным потребностям, подведением их к обдуманному выбору.

Библиографический список

1. Бочавер А.А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А. А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал ВШЭ. – 2014. – №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kiberbulling-travlya-v-prostranstve-sovremennyh-tehnologiy> (дата обращения: 11.04.2017).
2. Кон И.С. Что такое кибербуллинг и как с ним бороться? /И.С. Кон // Семья и школа. – 2006. – № 11. – с. 15-18.
3. Черкасенко О.С., Феномен кибербуллинга в подростковом возрасте / О.С. Черкасенко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LIII междунар. науч.-практ. конф. № 6(52). – Новосибирск: СибАК, 2015. – с. 91-94.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ УСПЕШНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

О. Л. Салихова

*Старший преподаватель,
Шадринский государственный
педагогический университет,
г. Шадринск, Курганская область, Россия*

Summary. This article analyzes the possibilities of preserving the health of junior schoolchildren. The aspects of introducing interactive computer technologies into the educational process are considered. Evaluated the developing potential of the method of stereograms as an element of the lesson.

Keywords: health-saving technologies; 3D computer technologies; stereogram method.

Процесс обучения – самый активный фактор, влияющий на здоровье школьников. Стремление к постоянной активизации познавательного процесса, использование новых образовательных технологий зачастую приводит к тому, что многим детям необходимо особые усилия для адаптации к новым нагрузкам. В связи с этим, учебный процесс, помимо решения педагогических задач, должен умело обеспечивать целостное развитие личности, включая сохранение здоровья подрастающего поколения.

В медицинских исследованиях, анализирующих учебный процесс, для сохранения здоровья школьников одним из решения проблемы называют повышение качества профилактических мероприятий. По мнению Л. Г. Качана достигнуть поставленную здоровьесберегательную цель можно только через совершенствование содержания современного образования, внедрения здоровьесберегающего компонента в традиционную классно – урочную систему [1; 2].

Так получается, что возраст первоклассника совпадает с таким периодом в организме, когда зрение особенно чувствительно и неустойчиво к каким-либо переменам. Более того, примерно 5 % детей идут грызть гранит науки уже в очках. К тому же нагрузка на глаза в процессе обучения значительно увеличивается. У младших школьников она составляет около 30–42 часов в неделю, у старших и средних – 48–60 часов в неделю [3]. Ситуацию усугубляет пассивный образ жизни ребенка – он редко бывает на свежем воздухе, мало двигается, часто болеет и много времени проводит за компьютером. Однако те же компьютерные технологии могут существенно изменить сложившиеся положение вещей. Популярными трёхмерные изображения многими западными учёными рассматриваются не только как элемент развлекательной индустрии, но и как медицинское средство для коррекции и тренировки зрения.

Итак, решая проблему сохранения здоровья школьников, нужно подробнее рассмотреть принципы здоровьесберегающего обучения. Оно

включает ряд параметров, среди которых учитываются особенности класса (лично – ориентированное обучение), обеспечение благоприятного климата на уроке, использование приёмов, способствующих появлению и сохранению, создание условий для самовыражения учащихся, а также обращение к разнообразным видам деятельности.

Включение здоровьесберегающих методик предполагает ориентацию на следующие факторы:

- творческий характер образовательного процесса;
- психоэмоциональный комфорт каждого ученика;
- применение нестандартных форм урока;
- оздоровительные минутки;
- игровые моменты урока и занимательность;
- соответствие учебной нагрузки возрасту и индивидуальным

возможностям детей.

Обеспечение творческого характера учебного процесса Л. С. Выготский [4, с. 376–379] определяет, как обязательное условие процесса здоровьесбережения. Стремление ребёнка творчески проявить себя является не только естественной потребностью, но и служит проявлением поиска развивающего самовыражения личности, показателем адаптационных способностей, а также фактором снижения утомляемости учащегося. Взаимосвязь и взаимовлияние творческого процесса и процесса обучения прослеживается в прямой зависимости заинтересованности в познавательном процессе при отсутствии творческого заряда.

Таким образом, понятно, что здоровьесберегающие технологии существуют на базе лично – ориентированного обучения и осуществляются на базе лично – развивающих ситуаций, способствующих формированию навыков эффективного межличностного взаимодействия.

Следуя этому принципу, здоровьесберегающую методику можно охарактеризовать как здоровьесберегающую деятельность педагога, которая так выстраивает взаимоотношения между образовательным и здоровьесберегающим процессами, что используемые способы обучения позволяют включить в процесс познания сохранение и приумножение здоровья учащегося.

Согласно проведенному исследованию, отклонения в состоянии зрительного аппарата современных школьников (43 %) связаны с дефицитом движения, что и приводит к быстрой утомляемости глаза. В этом контексте логично предложить методы способные коренным образом изменить ситуацию. Большинство современных инноваций связаны с технологиями, активно использующими зрительные (визуальные) впечатления. Огромный интерес к 3D технологиям сегодня не исчерпывается лишь стремлением разнообразить мир своих развлечений. Врачи офтальмологи, считают, что картинки, создающие объёмное изображение, весьма полезны для здоровья.

Видение зашифрованных трехмерных изображений способствует улучшению кровообращения, снятию напряжения глазных мышц улучшению. Все резервы организм переключает на контроль над визуальной информацией и нервные клетки испытывают повышенную нагрузку, что улучшает проводимость нервных волокон.

Дети обожают определять изображение, спрятанное на рисунке. Говоря о включении в процесс обучения рассматривание стереограмм, наряду с профилактикой зрения можно отметить элемент соперничества, в котором зарядка для глаз не воспринимается как серьезный этап урока.

Существующие компьютерные программы, разработанные на основе 3D технологий, дают возможность не только сохранить зрение, но и при необходимости остановить и откорректировать процесс ухудшения. Глаза человека устроены так, чтобы больше смотреть вдаль. Но современная жизнь вынуждает нас постоянно использовать глаза для «ближнего» зрения. В программах используются упражнения с применением 3D картинок, для рассматривания которых необходимо «устремлять взгляд в бесконечность», что оказывает положительный эффект на зрение.

Стереокартинки называют «спортом для глаз». Особенность их в том, что они заставляют глаза менять привычную точку фокусировки, тем самым сберегая зрение и помогая сохранить его остроту.

Продолжая тему о методике стереограмм как развивающей можно вспомнить о том, что психологической наукой доказано, о взаимосвязи процессов познания другого человека и самого себя. Используя на уроках упражнения на рефлексии (а попытка увидеть трёхмерные образы являются именно такими упражнениями), учитель создает условия для познания и осознания учеником самого себя. Рефлексия на заключительном этапе урока обращает ученика к своим ощущениям и переживаниям и, таким образом, создаются условия психологического комфорта с учетом индивидуальности каждого ученика.

Рассматривать стереограммы можно как с экрана монитора, так и распечатав их на принтере – от этого изображение не изменится. Стереоразнообразие не меняется также, если заменить цвет или сделать картинку чёрно – белой. Также стереокартинки не боятся уменьшения или увеличения размера. Несложная методика рассматривания стереограмм позволяет быстро включиться в процесс распознавания изображения.

Таким образом, при использовании стереограмм как элемента урока достаточно иметь распечатанные иллюстрации.

Анализируя более свежие исследования по данной теме, можно говорить о более широком потенциале позитивного влияния стереограмм на нашу жизнь и развитие наших детей. Известны разработки некоторых авторов стереограмм, которые, работая в этой области и, понимая огромный интерес детей к разглядыванию стереокартинки, используют этот феномен для привлечения к таким важным темам как правила дорожного движения,

изучение географии, математики, химии, физики и др., во-первых, ребёнок проявляет интерес, во-вторых, начинает внимательно разглядывать, изучать 3D изображение. В-третьих, уже самостоятельно решает задачу, ищет и находит ответ, и, в-четвёртых, 3D изображение сильнее запоминается, надолго остаётся в памяти.

Также, существует мнение, что стереограммы помогают научиться качественно и реалистично представлять всё в мыслях, а также, развить способность к пространственному воображению.

Подводя итог вышесказанному, невозможно переоценить потенциал использования стереограмм в школьной программе:

1. как здоровьесберегающей методики, дополняющей урочную деятельность для младших школьников и подростков;

2. как наглядные пособия, демонстрирующие рассматриваемые темы (необходимые изображения можно также вставлять по тексту в учебниках и учебных пособиях и тем самым не ограничивать поясняющее воздействие урочным временем, сохраняя, к тому же, здоровьесберегающий эффект);

3. как актуальный игровой компонент внеклассных мероприятий, так же сохраняя здоровьесберегающий эффект и охватывающий школьников всех возрастов (в качестве поздравительных открыток, разработок для игровых, соревновательных мероприятий и др.);

4. как внеклассный тренинг–практикум (включённый в образовательный процесс или на платформе профилактики или же показанный по результатам медицинской диагностики), включающий применение корректирующих компьютерных программ, основанных на рассмотрении стереограмм (*Программа «Паучок», Программа «Крестики», Программа «Контур», Программа «Цветок», Программа «Чибис»*).

Библиографический список

1. Андреева, И. Г. Сохранение и укрепление здоровья школьников – актуальное направление развития содержания образования на этапе инновационного становления России // Стандарты и мониторинг.- 2011.-№3.- с.15-19.
2. Антипова, Л. П. Использование здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе // Начальная школа. - 2011. - №8. - с.106-108.
3. Антропова, М. В. Физиологические аспекты учебной нагрузки учащихся в режиме дня. / Советская педагогика, - 1980 - № 10. – С 13.
4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. // - М.: Педагогика, -1991. – С. 480.

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С. А. Коламыцина

Студентка,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Россия

Summary. The aim of this review is to study the features of senior preschool age children subjective well-being.

Keywords: subjective well-being; senior preschool age children.

Дошкольное детство – это период, когда формируется адекватная «Я-концепция» ребенка, его мировоззрение, самооценка, развивается способность к рефлексии, саморегуляции поведенческих проявлений, усвоению моральных, а главное – формируется ощущение благополучия. Субъективное благополучие дошкольников является необходимым условием успешного развития и обучения ребенка в школе, что доказывается в ряде психолого-педагогических исследований [2, с. 115–119].

Основными элементами субъективного благополучия старших дошкольников являются физическое, социальное, эмоциональное и дошкольное благополучие. Социальное благополучие связано с соответствием роли дошкольника в группе и его желаемой роли. Физическое благополучие зависит от физического состояния ребенка. Эмоциональное благополучие зависит от положительного состояния ребенка, которое характеризуется ощущением комфорта, защищенности, успеваемости, которое возникает на основе удовлетворения его базовых потребностей (безопасность, любовь, самовыражение и общение). Благополучие дошкольное характеризуется качеством жизни ребенка, комфортными условиями существования [1, с. 113–119].

Уровень субъективного благополучия дошкольников зависит от ряда факторов. В их число входят как внутренние факторы, так и внешние. К внешним факторам можно отнести следующие: отношения внутри семьи; воспитательный процесс в ДОУ; успешность ребенка; его отношения со сверстниками; содержание питания; уровень технического обеспечения вокруг ребенка; наличие физических нагрузок. К внутренним факторам можно отнести состояние мыслительной деятельности; наличие здорового сна; наследственные факторы [4, с. 17]. Субъективное благополучие зависит и от оптимальности систем «мать-дитя», т. к. на благополучие детей влияют семейные отношения, полноценность семьи, методы и приемы воздействия на ребенка в семье.

В нашем исследовании в качестве диагностического инструментария для выявления субъективного благополучия у детей старшего дошкольного возраста был использован «Опросник для детей от 5 до 7 лет» Pediatric Quality of Life Inventory – PedsQL™4.0.

Опросник качества жизни детей старшего дошкольного возраста позволил выявить, что выше всего дети оценили уровень своего физического и социального благополучия. Наименьшие показатели были выявлены по шкале эмоционального благополучия. Родители также выше всего оценили уровень физического и социального благополучия своих детей. Наименьшие показатели, по мнению родителей, были получены по шкале жизнь в детском саду.

Сравнивая ответы детей и взрослых, мы заметили, что они не всегда совпадают. Так, оценка родителями физического благополучия своих детей оказалась на 6,72 балла ниже, чем отметили дошкольники. Еще ниже (на 7,40 балла) родители оценили социальное благополучие своего ребенка. В связи с результатами исследования нами были разработаны рекомендации для воспитателей и родителей, направленные на повышение уровня субъективного благополучия детей старшего дошкольного возраста на занятиях в ДОУ.

Библиографический список

1. Бонивелл, И. Ключи к благополучию. Что может позитивная психология [Текст] / И. Бонивелл / Пер. с англ. М. Бабиной. – М.:Время, 2009. – С.51-56.
2. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст]/Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. - 752 с.
3. Волчегорская, Е. Ю. Качество жизни и раннее музыкальное развитие дошкольников [Текст] /Е. Ю. Волчегорская, О.А.Ногина Дошкольное воспитание. 2012. № 4. С. 115-119.
4. Волчегорская, Е. Ю. Индивидуальные достоинства как предикторы качества жизни младших школьников / Е. Ю. Волчегорская Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 113-119.
5. Пучкова, Г Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности [Текст] / Г. Л. Пучкова.-Хабаровск, 2003. – 17 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ, РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

И. Я. Кузьмина
Н. А. Сырова

*Доцент, учитель,
учитель,
Пивоваровская средняя
общеобразовательная школа,
с. Пивовариха, Иркутская область,
Россия*

Summary. The article presents psychological and pedagogical features of junior school age. The features of the development of mental processes, behavioral reactions of the child in the process of education, upbringing, development are revealed. Optimal ways and ways of preventing problem situations in the family and school are suggested.

Keywords: junior schoolchild; elementary school; development; training; psychological and pedagogical problems.

Младший школьный возраст – это возрастной период, согласно возрастной периодизации от 6–7 до 9–11 лет, его же называют высшей точкой развития детства [7].

В начальной школе у ребёнка изменяются стиль и образ жизни: появляются новые требования, осваивается учебная деятельность, он становится на новую социальную ступеньку и осваивает роль школьника. Школьник приобретает новый социальный статус, приобретает знания и умения. Изменяется система отношений, а так же весь режим его жизни, ценностные ориентиры и интересы [5].

По мнению физиологов, это время активного физического роста, в которое наблюдается нестабильность в физическом развитии. Нервно-психическое развитие ребенка отстаёт от физиологических процессов, за счет этого происходит ослабление нервной системы, а именно высокая утомляемость, тревожность, высокая двигательная активность [8].

В данный период интенсивно формируются компоненты учебной деятельности: приобретение новых знаний, овладение навыками и приемами учебной работы. Возникает новый этап познавательной активности детей.

Познавательная активность характеризуется стремлением ученика к познанию, положительным отношением к учебе, проявлением воли.

Познавательные процессы переходят на новый уровень развития, они становятся опосредованными, произвольными и осознанными. По мнению Л. С. Выготского, мышление становится центральной деятельностью ребенка, память – мыслящей, восприятие – думающим. Младший школьник легко усваивает звуковой анализ слова, прислушивается к его звучанию, овладевает его звуковым анализом и письменной речью [2].

Этот возраст характеризуется возникновением новообразований рефлексивной деятельности, появляется внутренний план действий, умение

анализировать. Изменяется способность к произвольной регуляции поведения, самоконтролю и самоорганизации. В период кризиса детская непосредственность утрачивается, ребенок начинает действовать согласно с осознанными целями, социальными нормами и моделями поведения, однако он не способен длительно удерживать цель деятельности, намеренно преодолевать трудности [4].

Младший школьник интенсивно усваивает нравственные нормы, для него свойственен, по мнению Пиаже, моральный реализм, который дает возможность судить о поступках по результатам, не учитывая мотивы поведения. Новый тип отношения с окружающими позволяет перевести авторитет взрослого человека на второй план, детское сообщество становится более значимым. У ребенка появляются навыки продуктивного общения, увеличивается количество контактов со сверстниками, устанавливается статус в детском коллективе [6].

Развитие личностных качеств ученика начальной школы обусловлено развитием психических процессов, включением в процесс обучения. Ребенок активно осваивает и другие виды деятельности: игру, спорт, искусство, трудовые навыки. Школьнику необходимо освоить какой-либо вид деятельности успешно, чтобы у него сформировалась устойчивая, адекватная самооценка.

При поступлении в школу, ребенок сталкивается с влиянием окружающих людей, вне семейного круга. Социальное поведение формируется посредством общения с учителями. Учитель контролирует, оценивает, осуществляет поддержку. Ученик начальной школы должен адаптироваться к школьному обучению. Если контроль и оценка преобладают над поддержкой – ученики начинают бояться учителя. При традиционном обучении из таких детей получаются двоечники и второгодники. У детей появляются затруднения в учебе, конфликты с одноклассниками. Учтем, что образование – это пространство, специально организованное для получения стимула и предпосылок к развитию всех граней личности ребенка.

Исследования ученых Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и других подтверждают, что развивающее обучение способствует развитию потенциала ребенка и помогает в усвоении научных знаний, развивая психические процессы [6].

Развитие возможно только при осуществлении системно-деятельностного подхода к обучению. Поэтому, учителю нужно научиться принимать педагогический процесс с точки зрения гуманистической педагогики и психологии.

Важно, чтобы ребенок был готов к обучению в школе: психологически, эмоционально, интеллектуально. О готовности свидетельствуют показатели сформированности произвольности познавательных процессов.

В начале обучения ребёнок не умеет самостоятельно проводить исследовательскую деятельность, поэтому учитель должен организовать по-

иск с его участием. При этом он – реальный участник совместного поиска. Учитель должен высказывать свое мнение, предлагать собственное решение учебной задачи, быть членом группы. Так на уроках математики можно проводить исследование мер длины, площади; на уроках литературного чтения исследование литературного текста. Нужно помнить, что младшие школьники поначалу стараются избегать общения с детьми противоположного пола, что затрудняет организацию учебных мероприятий: работу в паре или группе.

Для преодоления трудностей в обучении детей необходима психолого-педагогическая поддержка. Психолого-педагогическая деятельность – это процесс создания условий для саморазвития и самообразования младшего школьника с возможностью пространства выбора и творческого действия. Поддержка заключается в систематическом взаимодействии школьного психолога и учителя по формированию развивающей комфортной среды для учащихся [6].

Психолог проводит адаптационные занятия: включается в процесс формирования коллектива совместно с учителем, оказывает помощь по коррекции и формированию познавательных процессов. Наиболее эффективно проводить коррекционные занятия в малой группе. Занятия предполагают режим тренинга, который направлен на развитие познавательных процессов и снятие эмоционального напряжения одновременно. Например, методом сказкотерапии или применением игр-тренингов «Снежный ком», «Гвалт», «Картинки-игрушки», «Один в школе», «Встреча с Бабой-Ягой» и так далее.

Задачей педагога, в современной школе, является постоянное поддержание интеллектуальной активности и формирование универсальных учебных действий младшего школьника, как фактора личностного роста и социальной адаптации [1].

Изменяются и отношения ребенка с родителями – усиливается контроль. Главная функция родителей в данный период – это поддержка и защита, а так же проявление терпимости по отношению к возможным неудачам ребенка. Задача школы показать возможность сотрудничества ребенка и родителей по преодолению трудностей, возникающих в процессе обучения. Для работы с родителями эффективно использовать следующие формы: родительские тренинги, собрания-тренинги, совместное проведение праздников, организация «Школы для родителей», организация походов и поездок, организация коллективных творческих дел с включением в них родителей. Например, при разработке праздника, посвященного 135-летию со дня рождения К. И. Чуковского, в нашей школе были организованы силами родителей и школьников выставки «Федорино горе» и «Мойдодыр». При подготовке ко Дню народного единства целесообразно организовать выставку кукол в национальных костюмах.

В результате анализа проблемы мы выяснили, что психолого-педагогические проблемы в обучении, воспитании и развитии младшего

школьника можно преодолеть. Для предупреждения проблемных ситуаций на уроках необходимо тесное взаимодействие учителя и ученика, которое способствует решению учебной задачи, результатом такой совместной деятельности является формирование учебного действия. Психолого-педагогическая помощь должна заключаться в постоянном сопровождении ребенка и родителя по предупреждению снижения учебной мотивации, школьной дезадаптации, проявлений школьной тревожности. Учитель, в сотрудничестве со школьным психологом, могут добиться колоссальных положительных результатов по предупреждению проблем у детей в начальной школе по отношению к обучению, воспитанию и развитию.

Библиографический список

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. — М., 2013.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова.-М., 2013.
3. Колесникова И. А. Цит. по: Князева Е.Н. Научись учиться./ «Мост». – СПб., 2010.
4. Мухина В. С. Детская психология.- Спб., 20015.
5. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ Сфера, 2011.
6. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. - Основы психологической антропологии. - М., 2012.
7. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. — М., 2011.
8. Возрастная и педагогическая психология. Учеб. пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. проф. А. В. Петровского. — М., 1973.

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СКАЗКОТЕРАПИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

К. И. Шишкина
М. В. Смолин

*Кандидат педагогических наук, доцент,
магистрант,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Россия*

Summary. The article discusses the existing forms and methods of prevention of aggressive behavior of younger students. Relevance of psychotherapy tale, which has a huge potential in the application of it in extracurricular activities.

Keywords: aggressive behavior; younger students; psychotherapy tale; extracurricular activities.

Согласно ФГОС НОО одно из важных мест в образовательном процессе занимает психологическое здоровье обучающихся. Задачей школы, наряду с обучением и воспитанием, становится создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды [2]. В связи с чем, задача образовательной организации – создание условий, при которых каждый

ребёнок мог бы почувствовать себя комфортно и физически, и психологически. Такие условия в рамках ФГОС НОО включают сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся [6].

В настоящее время увеличивается процент младших школьников с повышенной тревожностью и эмоциональной неустойчивостью. В связи с чем, актуальность проблемы профилактики агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста не вызывает сомнения. Теоретическая значимость данной проблемы связана с необходимостью анализа определений агрессии, агрессивного поведения младших школьников, его типологии и форм проявлений. Практическая значимость заключается в разработке мер, связанных с профилактикой и предупреждением агрессивного поведения младших школьников.

Изучив психолого-педагогическую литературу по данной теме, мы выявили, что проблема профилактики агрессивного поведения младших школьников исследована в трудах следующих ученых, которые ее рассматривали в различных аспектах: А. Ананьев, А. Бандура, А. Басс, Л. Берковиц, Р. Бэрон, Э. Фромм, А. Реан, Т. Титаренко, В. Ядов, М. Алеманский, Б. Алмазов, С. Беличева, И. Невский, А. Браун, А. Мичерлиха, Д. Ричардсон, Р. Арон, К. Вильсон. Разработкой педагогических аспектов профилактики агрессии занимались Ю. Антонян, М. Асанова, П. Блонский, Р. Локтионова, Н. Щербак. Разработкой программ профилактики агрессивного поведения занимались Е. В. Гребенкин, Т. П. Абдулова, К. Н. Воробьева.

В настоящий момент разработано множество способов, форм и методов профилактики агрессивного поведения, однако практическое применение они находят в основном у психологов. Выбор инструментария для профилактики агрессивного поведения у учителя во внеурочной деятельности остается ограниченным. В связи с этим возникает противоречие между необходимостью профилактики агрессивного поведения младших школьников и недостаточным количеством программ внеурочной деятельности, использующих сказкотерапию, как метода профилактики агрессивного поведения.

В современной психолого-педагогической литературе понятие «агрессия» трактуется по-разному. Психологический словарь определяет явление агрессии, как: «мотивационное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред одушевленным и неодушевленным объектам нападения, приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт» [5].

А. С. Завражина называет нескольких форм проявления агрессии: физическая, косвенная, вербальная агрессия, склонность к раздражению и негативизм. Враждебные реакции принимают форму обиды и подозрительности.

В числе взаимосвязанных факторов, обуславливающих проявление агрессивного поведения, выделяются следующие:

- индивидуальный фактор. Включает в себя психологические предпосылки асоциального поведения, затрудняющие адаптацию младшего школьника в коллективе;

- личностный фактор. В структуру данного фактора включено избирательное отношение ребенка к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности, а также личные ценностные ориентации ребенка, его способность к саморегулированию поведения;

- психолого-педагогический фактор. Предполагает пробелы и дефекты воспитания;

- социально-психологический фактор. Предполагает некомфортные и неблагоприятные условия взаимодействия ребенка с ближайшим окружением;

- социальный фактор. Определяется социально-экономическими условиями жизни личности.

В процессе профилактики агрессивного поведения необходимо учитывать морально-психологический фактор. Суть его в том, что для агрессивных детей ощущение специальности коррекционного воздействия является еще одним дополнительным травмирующим фактором. В связи с этим возникает необходимость выбора такого комплекса форм, методов и приемов, который обеспечивал включение ребенка в самооценную деятельность, и одновременно, являющийся содержательным компонентом психолого-педагогического воздействия.

В настоящее время психологическая профилактика агрессивных форм поведения младших школьников включает в себя комплекс различных методов, которые реализуются по следующим направлениям: игра; творческое самовыражение; помещение в корригирующую среду или группу путем изъятия из привычного окружения; сублимирование агрессии в спорт (исключая агрессивные индивидуальные виды спорта, такие как бокс, карате и т. д.); перенос агрессии в социально-одобряемую деятельность; участие в тренингах, целью которых является формирование навыков конструктивного взаимодействия.

Среди популярных направлений профилактики агрессивного поведения детей, таких как арт-терапия, библиотерапия, тренинги, игры и упражнения, особое место занимают различные формы и приемы сказкотерапии, оказывающие целостное, гармонизирующее и разностороннее воздействие на личность ребенка.

Понятие «сказкотерапия» можно определить, как направление практической психологии, использующее метафорические ресурсы сказки и позволяющее детям развить самосознание и построить особые уровни взаимодействия друг с другом.

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева определяет сказкотерапию, как «синтез многих достижений психологии, педагогики, психотерапии и философии разных культур» [3].

В исследованиях швейцарского психиатра К. Юнга прослеживается начало зарождения сказкотерапии. В его понимании главной особенностью сказки является символ, который как метафора, оказывает большое влияние на человека [7]. Э. Берн называл сказку «жизненным сценарием человека», формирующимся еще в дошкольном возрасте. Независимо от выбора человека этот «сценарий» оказывает влияние на формирование его поведения [8]. Материалы Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, А. В. Гнездилова, И. В. Вачкова используется как психологами, так и педагогами в учебно-воспитательном процессе школы, как надежный инструмент его оптимизации.

Методы сказкотерапии являются одними из самых эффективных в профилактике поведенческих и эмоциональных затруднений младших школьников, так как в младшем школьном возрасте апперцепция сказок является специфической деятельностью детей. Так же большое значение играет идентификация – процесс эмоционального и поведенческого соотнесения себя с другим человеком, персонажем и присвоение его норм и ценностей, как своих. Именно поэтому большинство авторов выделяют идентификацию в качестве основного психологического механизма, обеспечивающего взаимосвязь сказочного и внутреннего мира ребенка. Посредством процесса идентификации младших школьников усваивает смысл сюжета сказки, а также нравственные и этические нормы.

Сказкотерапия обладает рядом возможностей для психологического воздействия и коррекции поведения [4]:

- определение внутреннего и внешнего состояния младшего школьника;
- метафоричность сказки, являющаяся средством психологического воздействия;
- «проживание» собственных психических процессов и понимание их смысла младшим школьником;
- решение сложных проблем и помощь ребёнку в преодолении трудностей посредством скрытого смысла сказки;
- замещение неэффективного стиля поведения на более продуктивный.

Огромным потенциалом для применения сказкотерапии обладает внеурочная деятельность. Именно внеурочная деятельность дает возможность для общения обучающихся, проявления самостоятельности и инициативы.

Сказкотерапия во внеурочной деятельности имеет свои особенности. Учитель для каждого отдельного случая выбирает отдельный метод или комбинирует несколько.

Рассказывание и сочинительство. Ребенок сам рассказывает сказку (уже существующую или придуманную им самим), а учитель наблюдает за

его поведением, учитывая тот факт, что ребенок проецирует свои внутренние переживания на сказочных героев.

Рисуем сказку. Через данный прием ребенок может полностью выразить свое беспокойство, передать чувство тревоги или страха в размере, цвете или форме.

Создание кукол. Ребенок в процессе изготовления куклы отражает свои страхи, тревоги и проблемы, о которых в беседе с учителем он не говорит. В процессе изготовления куклы ребенок с помощью учителя может увидеть проблемы и попытаться найти ее решение. Также данный прием способствует снятию нервного напряжения.

В нашем исследовании предполагается разработка и теоретическое обоснование программы внеурочной деятельности по профилактике агрессивного поведения у младших школьников с использованием сказкотерапии. Предполагается внедрение и апробация программы внеурочной деятельности по профилактике агрессивного поведения у младших школьников с использованием сказкотерапии. Полученные результаты позволят оценить изменение уровня проявления агрессивных реакций у младших школьников.

Таким образом, сказкотерапия является одним из основных современных средств психологического воздействия, целью которого является коррекция и профилактика различных поведенческих реакций ребенка, в том числе агрессивного поведения.

Библиографический список

1. Алфимова, М. В. Психогенетика агрессивности / М. В. Алфимова, В. И. Трубников // Вопросы психологии. – 2000. – № 6.
2. Драганова О. А. Психологическое здоровье школьников в условиях безопасности образовательной среды в рамках реализации ФГОС. Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сборник научных статей / под ред. И. А. Баевой, О. В. Вихристюк, Л. А. Гаязовой, – М.: МГППУ, 2013. – 304 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. – СПб.: ООО «Речь», 2007. — 170 с.
4. Пашкина Е. А., Ганичева И. А. Сказкотерапия как метод психокоррекционной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Молодой ученый. – 2015. – №22.1. – С. 152-154.
5. Современный словарь по психологии /авт.-сост. В. В. Юрчук. – Минск: Элайда, 2000. – 704 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011
7. Черняева, С. А. Психотерапевтические сказки и игры / С. А. Черняева. – СПб: ООО «Речь», Санкт-Петербург, 2002. – 168 с.
8. Юнг, К. Г. Аналитическая психология: Прошлое и настоящее / К. Г. Юнг, Э. Сэмюэлс, В. Одайник, Дж. Хаббэк; Сост. В. В. Зеленский, А. М. Руткевич. – М.: Мартис, 1995. – 320 с.



II. ACTUAL PROBLEMS OF TEACHING OF DISCIPLINES OF PHILOLOGICAL CYCLE IN ELEMENTARY SCHOOL



ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

Т. В. Коротовских
Ю. С. Пяшкур

*Кандидат психологических наук, доцент,
старший преподаватель,
Шадринского государственного
педагогического университета,
г. Шадринск, Курганская область,
Россия*

Summary. The article defines theoretical approaches to the formation of the verbal dictionary of children of the senior preschool age with a general underdevelopment of speech as one of the important indicators of the lexical system of speech that characterizes the integral development of the child and is an important indicator of his speech development. The limitedness of the verb dictionary leads to an insufficient understanding of semantic meanings and grammatical categories by children. The presented study is devoted to the study of the features of the dictionary in children with general underdevelopment of speech level III.

Keywords: verb; dictionary; general hypoplasia of speech; preschool child.

В настоящее время одной из актуальных проблем в логопедии является коррекционное обучение детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Впервые научное объяснение такому отклонению в развитии было дано Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (Г. И. Жаренковой, Г. В. Чиркиной, Г. А. Каше, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спириной, Т. Б. Филичевой и др.) в 50–60-е гг. XX в. Дети с данным нарушением нуждаются в том, чтобы комплексное коррекционное воздействие было начато как можно раньше [1; 7].

По мнению Л. Н. Ефименковой, Е. Ф. Соботович, Л. В. Лопатиной, Г. В. Чиркиной и др. своевременное развитие словаря – один из важных факторов подготовки к школьному обучению. Развитие словаря понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закреплённых значений и формирование умения использовать их в конкретных условиях общения [4].

Коррекция речевых дефектов – один из наиболее сложных видов комплексной медико-психолого-педагогической помощи детям. Сложность оказания такой помощи обусловлена, прежде всего, тем, что нарушение речевой деятельности, каково бы оно ни было по степени выраженности, никогда не существует само по себе, оно носит многосторонний ха-

рактер [2]. Это подтверждается многочисленными исследованиями многих отечественных исследователей разных направлений: в работах ведущих дефектологов и логопедов, таких как Р. Е. Левиной, С. С. Ляпидевского, С. И. Маевской, С. А. Мироновой, Л. Ф. Спириной, Т. Б. Филичевой. В работах психолингвистов – В. К. Воробьевой, В. А. Ковшикова, Р. И. Лалаевой и др.; в медико-педагогических исследованиях О. Н. Исаева, В. В. Ковалева и др.

Для устранения ОНР у дошкольников необходим комплексный подход: соответствующая организация обучения; координация воспитательных и обучающих действий педагогов, решение вопросов методического обеспечения, включающего учебно-тематический и перспективный планы; разработка и систематизация практического материала, которым могли бы воспользоваться педагоги разных направлений в осуществлении коррекционно-педагогической работы [3].

Дошкольный возраст наиболее благоприятен для развития речи и формирования речи у детей с ОНР. От того, насколько эффективно проводится работа в логопедической группе ДООУ, зависит дальнейшее обучение ребёнка в школе [5].

Дети с ОНР, являются основным контингентом логопедических групп ДООУ, составляют сложную, разнородную группу по тяжести проявления дефекта и по природе возникновения. Логопеду необходимо иметь ясное представление о структуре дефекта при ОНР, о системе коррекционной работы в логопедической группе, о взаимодействии в процессе работы всех специалистов ДООУ [6].

Одной из выраженных особенностей речи детей с ОНР является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дошкольники с ОНР понимают значение многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения [3].

С целью изучения особенностей глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня нами был организован констатирующий эксперимент на базах двух учреждений: «Детский сад № 17 комбинированного вида «Радуга» и «Детский сад № 23 комбинированного вида «Солнышко» в двух логопедических группах и в одной группе, которую посещают дети с условно нормативным речевым развитием (УНРР). В эксперименте приняло участие 40 детей, имеющих заключение ПМПК – ОНР III уровня у ребёнка с лёгкой степенью дизартрии.

Проведя анализ анамнестических данных детей с ОНР, мы отметили, что у 20 детей (100 %) анамнез отягощен. В 18 случаях (80 %) дети воспитываются в полной семье, только два ребенка (20 % – Миша С., Валера К.) воспитывается без отца. У двух детей при рождении наблюдалась физиологическая желтуха (20 % – Сережа И., Костя З.). У одного ребенка гипертензионный синдром (10 % – Дима Д.). Группа здоровья в целом у детей ко-

леблется от II до IV. В целом у детей, обследуемой группы низкая физическая подготовленность у 10 детей (50 %). Количество перенесенных заболеваний с начала посещения этого дошкольного учреждения колеблется от 10 до 30.

Таким образом, данные анамнеза показали, что у детей с ОНР, практически у каждого, присутствует фактор, осложняющий их развитие. Среди всех патологий преобладали токсикозы 1 и 2 половины, угроза выкидыша, хронические и простудные заболевания женщин. У 25 % матерей осложняющим фактором является большое количество беременностей (более 3-х), незаконченных родами. Патология родов отмечается у 25 % матерей (кесарево сечение, химическая стимуляция, повышение внутричерепного давления, внутриутробная гипоксия плода). Нормально протекающие роды, то есть в срок, без применения стимуляции, отмечаются в 50 % у детей. Наличие родовой стимуляции подтверждается в 25 % у дошкольников с ОНР. Также у детей этих групп отмечается наличие асфиксии новорожденных.

Итак, можно сделать вывод о преобладании перенатальной патологии (особенно патологии протекания родов) в анамнезе детей с ОНР. Имеются сочетанные патологии беременности и родов: токсикоз и кесарево сечение, пиелонефрит II половины беременности и химическая стимуляция родов, повышение внутричерепного давления. Таким образом, сведения, представленные показывают, что сочетанные патологии беременности, родов и беременности встречаются почти в каждом анамнезе детей с ОНР, что является определяющим, а в других случаях, отягощающим фактором в развитии ребенка, в том числе и речевом.

Так же анализируя анамнез детей, мы отметили, что в раннем возрасте у детей преобладание инфекционных и простудных заболеваний. Наблюдаются также хронические заболевания и травмы. Такое положение вещей характерно для детей, речевое нарушение которых часто развивается на фоне ослабленного в первый год жизни организма. Это позволяет нам сделать вывод о том, что присутствие патологических факторов приводит к ослаблению организма ребенка, задержке формирования психомоторных актов и психических функций, и как следствие, к несвоевременному развитию речевой функциональной системы и возникновению речевых нарушений.

Анамнез детей, посещающих массовую группу детского сада проанализировать не удалось, по причине их отсутствия в учреждении.

Далее мы провели обследование глагольного словаря детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и с УНРР.

Полученные данные изучения состояния глагольного словаря у детей с УНРР и у детей с ОНР III уровня представлены в таблице 2.1. и таблице 2.2 соответственно.

Таблица 2.1

**Сводные данные обследования глагольного словаря у детей с УНРР
старшего дошкольного возраста**

№	Ф.И. ребёнка	Серии заданий								Итого
		I. Название предмета по его описанию	II. Нахождение общих названий:	III. Название признаков предмета:	IV. Подобрать признаки к предметам:	V. Названия действий людей	VI. Кто как передвигается:	VII. Кто как кричит:	VIII. Название обиходных действий:	
		Баллы за задания								
1	Оля К.	3	3	3	3	3	2	1	3	21
2	Лена П.	3	3	3	3	3	2	2	3	22
3	Вася Р.	3	3	3	1	3	2	3	3	21
4	Наташа И.	3	3	3	3	3	2	2	3	22
5	Ксюша В.	1	2	2	2	3	2	2	2	16
6	Сема Д.	3	3	3	3	3	2	2	3	22
7	Женя Н.	1	2	2	2	3	2	2	2	16
8	Макар Ж.	1	2	2	2	3	2	2	2	16
9	Святослав Т.	1	2	2	2	3	2	2	2	16
10	Женя В.	1	2	2	2	3	2	2	2	16
11	Коля У.	1	2	2	2	3	2	2	2	16
12	Марат Х.	1	2	2	2	3	2	2	2	16
13	Ксюша О.	3	3	3	3	3	2	1	3	21
14	Марина Ц.	1	2	2	2	2	1	2	2	14
15	Даша Т.	1	2	2	2	3	2	2	2	16
16	Маша Т.	3	3	3	3	3	2	1	3	21
17	Юля Н.	1	2	2	2	1	2	1	2	14
18	Аня В.	2	2	2	2	3	2	2	1	16
19	Злата О.	3	3	3	3	2	3	3	1	21
20	Карина Ф	1	2	2	2	3	2	2	2	16

Таблица 2.2

**Сводные данные обследования глагольного словаря у детей с ОНР III уровня
старшего дошкольного возраста**

№	Ф.И. ребёнка	Серии заданий								Итого
		I. Название предмета по его описанию	II. Нахождение общих названий:	III. Название признаков предмета:	IV. Подобрать признаки к предметам:	V. Названия действий людей :	VI. Кто как передвигается:	VII. Кто как кричит:	VIII. Название обиходных действий:	
		Баллы за задания								
1	Женя П.	1	1	1	2	3	2	0	1	11
2	Лера Р.	2	2	2	2	3	2	2	1	16
3	Инга З.	1	3	1	1	3	2	0	0	11
4	Настя Е.	0	1	1	1	0	1	0	1	5
5	Ксюша Д.	1	0	1	2	2	2	3	1	12
6	Валя К.	1	1	2	2	1	2	2	1	12
7	Никита К.	1	2	1	2	1	2	2	2	13
8	Саша У.	1	2	1	1	3	2	1	1	12
9	Виталий Н.	1	2	2	2	3	2	2	2	16
10	Лера М.	1	1	2	2	1	2	2	1	12
11	Полин З..	1	2	1	2	1	2	2	2	13
12	Миша С.	1	2	1	1	3	2	1	1	12
13	Костя З.	1	3	1	1	3	2	0	0	11
14	Максим Г.	0	1	1	1	0	1	0	1	5
15	Дима Д.	1	0	1	2	2	2	3	1	12
16	Влад К.	2	2	2	2	2	2	2	1	15
17	Сереза И.	1	1	1	2	3	2	0	1	11
18	Ваня Ф.	2	2	2	2	3	2	2	1	16
19	Захар Л.	1	2	2	2	3	2	2	2	16
20	Валера К	2	2	2	2	2	2	2	1	15

По результатам исследования сформированности глагольного словаря дети с УНРР и с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста были распределены на следующие уровни:

Высокий уровень сформированности глагольного словаря (от 17 до 24 баллов) среди детей с УНРР отмечен у 8 детей, что составляет 40 %. Со средним уровнем сформированности глагольного словаря (от 8 до 16 баллов) – 12 человек, что составляет 60 %. Низкого уровня сформированности глагольного словаря не продемонстрировал ни один ребенок с УНРР. Низкий уровень сформированности глагольной лексики у детей выявлено не было.

Качественный анализ показал, что наибольшие трудности дети испытывали при выполнении заданий № 1 и № 7, направленного на выявление нарушений в назывании предмета по его описанию и задание на определение способов издавать звук животными.

Без затруднений большинство детей выполнения предложенные задания, что свидетельствует о сформированности глагольной лексики у детей старшего дошкольного возраста с УНРР.

Дети с ОНР III уровня продемонстрировали в основном средний уровень сформированности глагольной лексики – 18 человек (90 %), низкий уровень продемонстрировали 2 человека (10 %), высокого уровня дети с ОНР не продемонстрировали. В отличие от детей с УНРР дети с ОНР выполняли задание значительно медленнее, требовалось повторение инструкции, дети отвлекались, сбивались с выполнения задания.

Качественный анализ показал, что большие трудности дети испытывали при выполнении заданий серии VIII, направленной на исследование слов обиходных действий. Трудности можно объяснить тем, что речевой материал включал приставочные глаголы (подходит, обходит). У детей с ОНР наблюдается несформированность пространственных представлений, т.к. они не могут дифференцировать значение приставок под, перед- и др.

Так же трудным для детей являлось выполнение заданий № 1, в которой детям предлагалось назвать предмет по его описанию. Трудность выполнения свидетельствует о том, что у детей с ОНР семантическое значение слов расширено или слишком сужено, а так же недостаточный объем знаний и умений, и несформированность понятий.

В задании № 3, где дети должны были назвать признак предмета, сложности возникли из-за того, что дети не могли выделить существенные признаки, а так же из-за сужения объема словаря признаков, т. к. прилагательные появляются в онтогенезе позднее, они абстрактны и усваиваются труднее. Распространенными являлись, например, такие замены: широкий – маленький; тяжёлый – мягкий; высокий – маленький.

Замены прилагательных осуществлялись из-за недифференцированности признаков величины, высоты, ширины.

В задании № 7, детям предлагалось назвать обозначение крика животных и птиц. В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей адекватно применить морфологические закономерности в образовании глаголов. Например, кукарекает – ку-ка-ре-ку; мяукает – мяу-мяу; мычит – му-у; каркает – кар-кар.

Без затруднений большинство детей выполнили задание № 5, направленной на обозначение профессиональных действий людей. Успешность этого задания объясняется прохождением данной темы на занятиях с логопедом и воспитателем.

Сводные данные сформированности глагольного словаря детей старшего дошкольного возраста можно увидеть на рисунке 2.1.

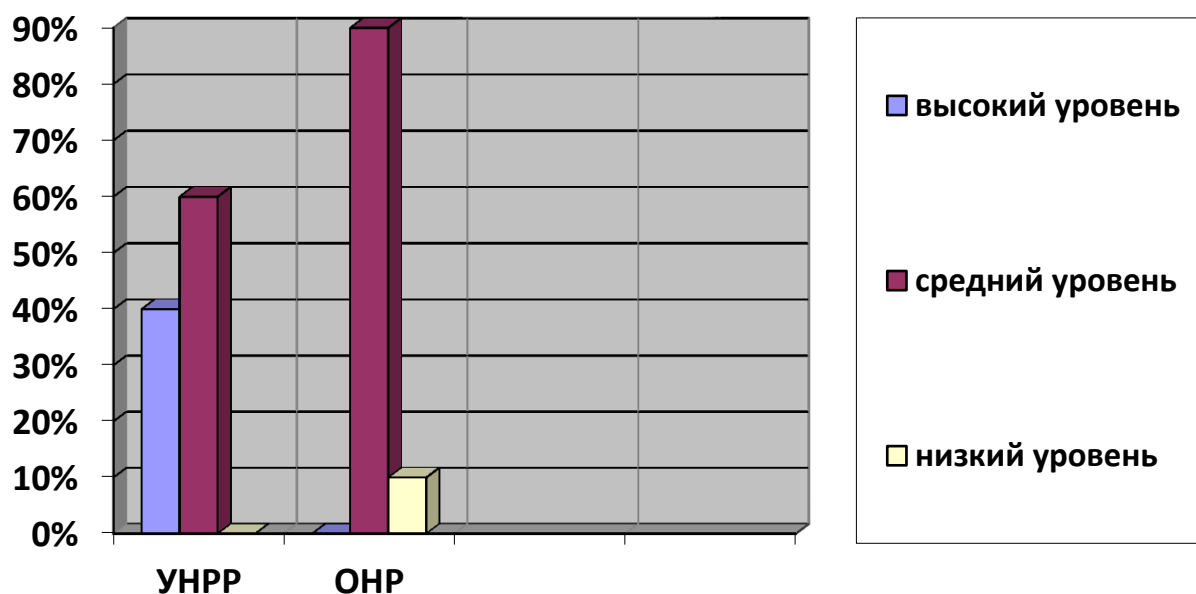


Рис. 2.1. Сводные данные распределения респондентов в зависимости от сформированности глагольной лексики детей старшего дошкольного возраста с УНРР и с ОНР III уровня

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста в основном сформированность глагольной лексики соответствуют среднему уровню (УНРР – 60 %, ОНР – 90 %), но в отличие от детей с ОНР, дети старшего дошкольного возраста с УНРР продемонстрировали высокий уровень (40 %) сформированности глагольной лексики. Дети сами хорошо образуют разные формы глагола, пользуются разными способами словообразования глагола. Дети с ОНР продемонстрировали низкий уровень сформированности глагольной лексики – 10 %. Дети с ОНР не понимают и не могут назвать способы издавать звук животными, не знают и не понимают многие профессии, не пользуются приставочным способом образования глагола, в основном пользуются совершенной формой глагола. Результаты кон-

статирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости коррекционного воздействия с целью преодоления нарушений глагольной лексики.

Библиографический список

1. Алексеева, М. М., Яшин В. И. Речевое развитие дошкольников: Пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / М. М. Алексеева, Б. И. Яшин. – М.: Издательский центр «Академия», 1998.
2. Алексеева, М. М., Яшин, В. И. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / М. М. Алексеева, Б. И. Яшин. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
3. Арушанова, А. Г., Юртайкина, Т. М. Формы организованного обучения родному языку и развитие речи дошкольников [Текст] / Под ред. А. М. Шахнаровича. – М., 1993.
4. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников: Коррекция стертой дизартрии [Текст] / Л.В. Лопатина. – СПб., 2001.
5. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях [Текст] / С. А. Миронова. – М., 1991.
6. Никашина, Н. А. Формирование речи при ее недоразвитии [Текст] / Н. А. Никашина. – М., 2003.
7. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Н. В. Нищева. – СПб., 2008 г.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Ю. Лесная

*Учитель-логопед,
Средняя общеобразовательная школа
«Ломоносовская»,
Московская область, Россия*

Summary. The problem of development of coherent speech of younger students is one of the most topical issues in modern speech therapy practice. The level of development of oral speech depends on the successful mastery of the students academic knowledge. In the article the author describes the practical application of effective methods of correction of the disadvantages of forming coherent speech among students in organizations engaged in educational activities at the primary level of General education.

Keywords: coherent speech; effective methods of correction; disadvantages of forming coherent speech.

На сегодняшний день, одной из важных проблем в логопедии является проблема развития связной речи у обучающихся 1–4 классов. Обучающиеся не могут правильно строить свои суждения, грамотно формулировать мысли. Часто при ответах на вопросы им не хватает словарного запаса, либо они не способны уловить саму суть вопроса. От того, насколько

развита речь обучающегося, зависит его дальнейшее образование, коммуникативные навыки личностные качества.

Развитием связной речи обучающихся я занимаюсь в течение 10 лет. В нашей школе нет обучающихся, которые имеют явно выраженные нарушения устной речи. Но все же, в каждом классе, присутствуют дети, у которых есть проявления нарушений отдельных компонентов речевой деятельности, что негативно влияет на развитие связной речи в целом. У каждого из обучающихся уровень сформированности языковых средств и состояние речевой деятельности имеют свои особенности. Остановимся более подробно на развитии словарного запаса и сформированности грамматического строя речи обучающихся 2–3 классов нашей школы. В начале каждого учебного года я провожу логопедическое обследование устной и письменной речи обучающихся, формирую списки детей, нуждающихся в логопедических занятиях. В данной статье я рассмотрю особенности речи обучающихся, имеющих какие-либо нарушения устной и (или) письменной речи.

Хочу обратить внимание на особенности словарного запаса обучающихся. У большого количества детей отмечается недостаточный уровень его развития. Обучающиеся не могут объяснить значения многих слов, что приводит к их своеобразному использованию. Часто одно и то же слово заменяется другим, близким по смыслу, звуковому или морфологическому признаку: «Мальчик втыкает гвоздь в стол» (Михаил); «Мальчик хочет залезть через забор» (Никита).

При составлении рассказа, мы можем видеть частые повторы: «Дядя нес ведро. В ведре была земля... Дядя хотел кинуть в большое ведро...» (Никита).

Недостаточное развитие словарного запаса задерживает формирование навыков словообразования. Обучающиеся допускают ошибки при образовании слов с помощью словообразующих морфем. Например: «клюкленный морс» (Михаил); «грибовый суп» (Лейла); «соломенная кукла» (Даниил).

Далее рассмотрим особенности грамматического строя речи. Обучающиеся младших в основном используют простые предложения. Такие предложения включают в себя один, либо два второстепенных члена. При построении предложений со сложными синтаксическими конструкциями, допускают грамматические ошибки: «Прошла неделя и прямо Пете выпала на руку горох» (Михаил). Затрудняются в употреблении падежных окончаний: «стулов» вместо «стульев», ошибки при согласовании существительных с числительными: «пять платий» (Даниил). В некоторых случаях – при согласовании, например, существительного с глаголом – «выросла росточек» (Михаил).

Если ребенок поздно начал говорить, либо был дефект общения или иные негативные факторы, влияющие на развитие речи, не сформирована

нужная степень готовности к усвоению грамматических правил. Такие обучающиеся могут строить высказывания только в пределах близкой им тематики.

Наибольшие трудности у обучающихся вызывает рассказ-описание. Чаще всего обучающиеся просто перечисляют предметы, либо называют части, из которых они состоят. Если необходимо составить рассказ по серии сюжетных картинок, то он получается неполным: отсутствуют смысловые звенья. Картинки могут быть разложены неправильно.

В ходе логопедического обследования было выявлено, что нарушения устной речи обучающихся 2–3 классов выражены нерезко. Важно обратить внимание на то, что нарушения письма являются вторичными. Первичными нарушениями являются именно нарушения устной речи. Поэтому, очень важно научить обучающихся связно и последовательно излагать свои мысли. Они должны быть грамотно оформлены. Это имеет важное значение для дальнейшего обучения.

Существуют различные методики, направленные на коррекцию устной и письменной речи, восполнение пробелов в знаниях, имеющихся у детей.

Укажем некоторые методики развития связной речи.

В. К. Воробьевой предлагает формировать связную речь с помощью картинно-графического плана и сенсорно-графических схем [1]. Валентина Константиновна выделяет четыре раздела развития связной речи. В первом разделе дается связный рассказ и деформированный текст. Необходимо провести сравнение. Далее обучают пересказу текстов цепного содержания с опорой на картинно-графический план. Предложения построены таким образом, что последнее слово предыдущего предложения начинает каждое следующее предложение. После этого – закрепление сформированных навыков. Обучающиеся переходят к самостоятельной связной речи. На заключительном этапе дети должны уметь составлять связный рассказ с опорой на одну картинку, а затем из личного опыта без опоры на картинку.

Работу по развитию связной речи можно строить по методике Т. А. Ткаченко [4]. Данная методика вызывает особый интерес у обучающихся, так как имеет творческий характер. Один из первых видов работ – добавление в рассказ предшествующих или последующих событий. Далее обучающемуся предлагается составить рассказ, аналогичный данному. Постепенно работа усложняется. Необходимо уже составить рассказ с включением объектов. Обучающимся нравится такой вид работы, как придумывание собственного рассказа про знакомого героя. Ткаченко предлагает составить рассказ по его названию. Придумать рассказ по нескольким опорным словам.

Методика В. П. Глухова [2], при обучении рассказыванию, включает в себя следующие этапы. Первый из них – составление высказываний по наглядному восприятию. Обучающихся учат составлять предложения по

выполняемому действию, по картинке. На этом этапе важно обращать внимание на правильное построение предложений. Далее необходимо формировать у обучающихся умение воспроизводить прослушанный текст. На следующем этапе учат составлять рассказ-описание. Для детей, имеющих речевые нарушения, этот этап является наиболее сложным. Ему необходимо уделять особое внимание. После этого переходят к рассказыванию с элементами творчества (по аналогии, на заданную тему и иные). Особый интерес у детей вызывает использование «иллюстрированного панно».

Рассмотрим некоторые организационные вопросы проведения занятий по развитию связной речи. Составной частью всех занятий является анализ рассказа, или, другими словами, ответы детей на вопросы по его содержанию. Необходимо тщательно продумывать вопросы, так как от этого зависит то, как обучающиеся смогут самостоятельно составить или воспроизвести рассказ. Вопросы следует задавать не только по содержанию рассказа, причинно-следственных связей и последовательности происходящих событий. Они должны помогать в модулировании каждого предложения, так как от структурного построения вопроса зависит лексико-грамматическое оформление каждой фразы рассказа. При этом удается получать от обучающихся несколько вариантов ответа на поставленный педагогом вопрос. Все это приводит обучающихся к тому, что построение предложений должны выполнять требования определенных конструкций, что в свою очередь приводит к правильному составлению рассказов.

Рассмотрим пример особенностей развития связной речи у младших школьников. Обследование устной и письменной речи я проводила в два этапа: стартового и итогового тестирования. Мною было обследовано 14 обучающихся 2–3 классов, которые посещают логопедические занятия не менее 2-х раз в неделю и имеют отдельные речевые нарушения.

Коррекционно-логопедическая работа проводилась с обучающимися систематически и поэтапно. К концу года при повторном обследовании у обучающихся отмечались значительные улучшения.

Результаты диагностики я представила в таблице.

**Динамика развития устной и письменной речи
обучающихся 2-3 классов**

№ п/п	Имя учащегося	Класс	Состояние устной и письменной речи, %		Освоение программы по русскому языку
			Сентябрь, 2015	Май, 2016	Успеваемость, %
1	Анастасия	2	66 %	78 %	100
2	Никита	2	52 %	66 %	100
3	Артем	2	53 %	73 %	100
4	Кристина	2	76 %	93 %	100
5	Арсений	2	75 %	83 %	100
6	Кирилл	2	60 %	72 %	100
7	Михаил	3	60 %	71 %	100
8	Даниил	3	76 %	83 %	100
9	Семен	3	77 %	88 %	100
10	Александр	3	86 %	88 %	100
11	Лейла	3	74 %	83 %	100
12	Михаил	3	65 %	85 %	100
13	Александр	3	83 %	88 %	100
14	Кирилл	3	71 %	85 %	100

Таким образом, работа по формированию связной речи у обучающихся 2–3 классов является необходимой составляющей речевого развития школьника, повышающей возможности обучающихся в процессе образовательной деятельности: в первую очередь – освоение программы по русскому языку, а также развивает коммуникативные навыки, формирует личностные качества, улучшает качество образования по другим предметам.

Библиографический список

1. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: АСТ. Астрель, 2006. - 114 с.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. - 2-е изд, испр. и доп. / В. П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
3. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – М.: Медицина, 1990. – 266 с.
4. Ткаченко Т. А. Формирование и развитие связной речи / Т. А.Ткаченко. – СПб.: Детство-пресс, 1999.– 215 с.
5. ФГОС НОО. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/748/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9D%D0%9E%D0%9E.pdf, свободный. - Загл. с экрана.

МЕСТО И РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ (ПО Я. А. КОМЕНСКОМУ)

О. Л. Чеховская

Аспирант,
Приднестровский государственный
университет им. Т. Г. Шевченко,
г. Тирасполь, Приднестровье

Summary. The article is aimed at revealing Y. A. Komensky's views and features of understanding of the integrative approach to the language teaching, which he set out in his pedagogical works. The emphasis is put on the necessity to the understanding of the role and the place of the mother tongue. The article concludes that the principle of the mother tongue support allows students to learn more fruitfully, successfully and effectively. It serves to a personal linguistic development too.

Keywords: John Amos Comenius; priority; mother tongue; language education; the integrative approach.

Говоря об истоках интегративного подхода в педагогической науке, необходимо отметить, что точкой отсчета являются представления о целостности мира и природы. В педагогических воззрениях чешского педагога Я. А. Коменского особое место занимают его мысли о роли языка в жизни человека. Несколько десятилетий (1612–1656) ушло у него на создание солидной рукописи «Сокровищница чешского языка». Проблемы обучения языку он также подымает во многих своих всемирно известных произведениях, например: «Открытая дверь языков», «Великая дидактика», а также «Панглоттия» и «Мир чувственных вещей в картинках».

В данной статье мы проследим, как в работах Яна Амоса Коменского отражены его взгляды на обучение языку.

Для аргументирования выдвигаемых им педагогических принципов Я. А. Коменский проводил параллели из жизни природы и человека. Он был уверен в том, что и в обучении действуют те законы, по которым живет природа. Видится естественным то, что эта целостность должна проявляться и в содержании обучения языкам: «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи», – писал основатель классической педагогики Ян Амос Коменский [1, с. 143].

На протяжении всей истории менялись взгляды ученых на очередность изучения языков. До Коменского главенствовали взгляды о первичности изучения иностранного языка. Считалось, что родной язык ребенок сможет постигнуть в бытовых ситуациях, поэтому начинать обучение необходимо с неродного языка, а браться за родной и изучать оба языка параллельно можно, освоив уже азы чужого языка. Чешский новатор был убежден в важности первостепенного изучения родного языка. В «Великой дидактике» мы читаем: «... всю молодежь сперва нужно посылать в школу родного языка» [1, с. 96]. В «Великой дидактике» он настаивал на том, что:

«...учить кого-либо иностранному языку, прежде чем он овладеет родным языком – это то же самое, как если бы кто-нибудь вздумал учить своего сына ездить верхом ранее, чем он научился ходить...» [1, с. 97].

Великий педагог-новатор подчеркивал в своих сочинениях роль родного языка как средство постижения человеком и себя, и природы, и всей вселенной. В «Великой дидактике» Коменский утверждал, что языки изучаются не как компонент образования, а как средство получения знаний и передача их другим, поэтому нет необходимости в изучении всех языков [1].

Взгляды на родной язык, на его роль и функции в жизни человека являются органической частью дидактической теории Я. А. Коменского. Они естественным образом связаны с обозначенными им принципами обучения: принципом связи теории с практикой; принципом природосообразности в обучении; систематичности и последовательности этапов обучения и др.

Я. А. Коменский подвергал критике характерную для того времени практику, приносившую мучения учащимся, когда обучение языку строилось на зазубривании грамматических категорий и правил. Это не только не благоприятствовало овладению языком и формированию красивой правильной речи, а, напротив, такая методика заметно сдерживала развитие речи и мышления ребенка. Коменский полагал и настаивал на том, чтобы в учебниках по языку использовались эталонные произведения, которые бы знакомили учеников с языком во всей его красоте и величии. Педагог не опровергал очевидную значимость грамматики в изучении языка, но в то же время в своих трудах и на практике он стремился к тому, чтобы грамматика изучалась как важный мостик к овладению живым языком и речью. По мнению Я. А. Коменского, подача правил изучаемого языка на том же «неродном» языке создавала напряжение и тормозила процесс обучения. Он утверждал, что учащимся необходимо давать при обучении переводные словари с родного языка на латинский, а не наоборот, как было принято.

Мы видим, что в своих сочинениях педагог настоятельно рекомендовал в первую очередь изучение родного языка, а только потом с опорой на знания по родному языку переходить к иностранному. Эти идеи он успешно распространял в своей педагогической практике.

В одном из своих наиболее известных произведений «Мир чувственных вещей в картинках», который создавался как учебник родного и латинского языков в начальной школе, наиболее полно мы прослеживаем взгляд автора на интегративный подход к обучению языкам. Коменский считал: «Наш всеобщий метод имеет в виду не одну только безмерно любимую нимфу – латинский язык, но ищет пути к развитию равным образом и родных языков всех народов» [1, с. 273]. Одно из решений автор и продемонстрировал в своем труде «Мир чувственных вещей в картинках», в котором он предложил изучать одновременно родной и латинский языки.

В этой книге Коменский синхронно расположил текст на родном и латинских языках и собственноручно выполненные рисунки к нему.

В «Предисловии» к пособию педагог указывал о роли этого труда для изучения родного языка: «Эта же книга, если проходить ее в национальных школах на родном языке, поможет изучению этого родного языка в самой его основе, так как через вышеуказанные описания предметов приведены слова и выражения всего языка в их наиболее целесообразном применении... И пусть на всем протяжении будет одна и та же книга, но только изложенная на двух языках, словно человек, одетый в двойную одежду» [2, с. 27].

Эта книга писалась автором для учеников, у которых родной язык был немецкий, соответственно он и был выбран параллельно латинскому. В дальнейшем, когда ее издавали на других языках (ее перевели практически на все языки Европы), одновременно к тексту на латинском языке предоставлялся текст на соответствующем языке. В некоторых переводах, в том числе и для изданий России, в «Мире чувственных вещей в картинках» параллельно к латинским текстам предлагались тексты на двух и более языках, так как по книге изучались новые «чужие» языки. При подготовке к открытию школ в Венгрии Коменский настаивал на том, чтобы во всех учебниках латинского языка были венгерские тексты, и сам контролировал этот процесс. Он смог убедить, чтобы его действия записывались в протоколы специальными смотрящими. Он участвовал в собственном беспрецедентном эксперименте, который смог бы показать истинность его педагогической системы. Патриарх научной педагогики Ян Амос Коменский понял, что науку можно приблизить к народу только через родной язык.

После завершения написания учебника латинского языка «Открытая дверь языков» Коменский пришел к выводу, что он сложен в качестве первого учебника для изучения языка и не реализует те идеи, которые он считал основополагающими при изучении языка. Поэтому он добавил «Преддверие к открытой двери языков». В тот момент, когда оба пособия (один вытекал из другого) оказались рядом, у него родилась концепция нового учебника – «Мир чувственных вещей в картинках». Это должна была быть книга, с которой начинается изучение латинского языка от азбуки и основ языка с постепенным расширением сведений о жизни, о предметах, явлениях, образующих в своих взаимосвязях картину мира в целом [3, с. 161]. В этом учебном пособии для самых маленьких он смог в полной мере реализовать свои ранние мысли о взаимосвязи вещей в природе и в обучении. Так, альфой и омегой интегративного подхода к обучению языков явились принципы природосообразности и наглядности (Коменский называл его «золотым правилом»).

В России «Мир чувственных вещей в картинках» Коменского имел большой успех в учебных заведениях и использовался не только для обучения иностранных языков. Этот учебник оправдал задумку автора, эф-

фективно и красиво знакомя ребенка с миром природы и человека. В дальнейшем эта центральная мысль труда Коменского была талантливейшим образом реализована К. Д. Ушинским в его знаменитом учебнике русской начальной школы – «Родном слове».

Исходя из всего вышесказанного, можно констатировать, что выдающийся славянский педагог Ян Амос Коменский понимал, неизменно утверждал в своих трудах, претворял на практике первостепенное и фундаментальное изучение родного языка. Я. А. Коменский видел тесную связь между принципом опоры на родной язык и общественной направленностью народного образования.

Библиографический список

1. Коменский Я. А. Великая дидактика. Том 1. [Электронный ресурс] : [электрон. книга] / Я.А. Коменский — М.: Учпедгиз, 1939г. — Режим доступа:http://www.makarenko-museum.ru/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt.pdf (дата обращения: 25.03.2017).
2. Коменский Я. А., Локк Д, Руссо Ж.-Ж., И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие / А. Я. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1989. – С. 416.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Том 3. Мир чувственных вещей в картинках. Под редакцией и со вступительной статьей А. А. Красновского [Электронный ресурс] : [электрон. книга] / Я. А. Коменский – М.: Учпедгиз, 1941 г. – Режим доступа: <http://nesudobro.ru/library/book/komensky.pdf> (дата обращения: 26.03.2017).
4. Смоляницкий С. В. Три века Яна Амоса Коменского: художественно-документальная повесть / С. В. Смоляницкий. – М.: Детская литература, 1987. – 208 с.



III. FEATURES OF FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE



РАЗВИТИЕ ЭТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Т. Н. Астахова

*Студент,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Россия*

Summary. The article reveals the features of ethical feelings development in primary school literary reading.

Keywords: ethical feelings; primary school literary reading.

Во ФГОС НОО определены основные направления и ценностные основы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования. Одним из направлений выделяется воспитание нравственных чувств и этического сознания. Этические чувства – это чувства, в которых отражается отношение человека к требованиям общественной морали. Они связаны с мировоззрением, мыслями, идеями, принципами и традициями. К ним относятся: любовь, сострадание, прощение, доброжелательность, гуманность, преданность и др. [3, с. 174].

Этические чувства, как и эстетические, основываются на первичном чувстве удивления, поэтому уроки эстетического цикла дают возможность влиять на развитие этических чувств младших школьников [2]. Наибольшим потенциалом для развития этических чувств в начальной школе обладают уроки литературного чтения, которые дают возможность на основе художественных произведений, фольклора наглядно рассмотреть различные жизненные ситуации, сформировать нравственные понятия и такие этические чувства как чувство справедливости, благодарности, прощения и др. [1, с. 17–19].

В нашем исследовании мы решили выявить, как сформировано у младших школьников такое этическое чувство как «чувство прощения». Для диагностики уровня его развития нами была выбрана «Методика изучения способности к прощению» Н. П. Шитяковой [4, с. 23]. По результатам эмпирического исследования, в котором участвовали учащиеся 3-х классов, было выявлено, что треть младших школьников готовы простить, только если получают обратно то, чего лишились, или хотя бы услышат из-

винения. Еще треть детей были готовы простить только под воздействием внешних факторов (влияние сверстников, взрослых, норм принятых в обществе). Оставшиеся были готовы простить, оправдывая обидчика, ради сохранения мира, т. к. ценят отношения с ним. Никто из испытуемых не достиг наивысшей седьмой стадии, в которой прощение даруется обидевшему без всяких условий.

Нами были разработаны задания, направленные на повышение на уроках литературного чтения уровня понимания прощения и на закрепление основных понятий: хороший, плохой поступок, добро и зло, прощение, чувства и эмоции. Задания составлены на основе программы начального образования А. А. Плешакова «Школа России», учебник «Литературное чтение» 3 класс.

Например, после прочтения «Сказки о царе Салтане», детям были заданы такие вопросы: Плохо ли поступили сестры со своей сестрой? Почему они так сделали? Какие чувства подвигли их на этот поступок? Что бы вы сделали на месте сестры, царя? Затаила ли обиду младшая сестра на своих обидчиков? Были ли у вас ситуации, когда вас обижали? Что вы чувствовали? Как поступили?

Прочитав произведение В. Белов «Малька провинилась», дети отвечали на вопросы: В чем провинилась Малька? Обиделась ли она на хозяйку из-за щенят? Правильно ли поступила хозяйка? Подумайте, какое продолжение может быть у этой истории.

По произведению Ю. Ермолова «Проговорился» учащимся было предложено написать эссе на тему «Моя добрая бабушка», в котором необходимо было описать тот момент в их жизни, когда бабушка прощала и как они теперь поступают в подобных ситуациях.

В качестве темы для сочинения детям предлагались такие темы как: «Понять – значит простить», «Доброта – самое главное», «Почему нужно прощать», «Прощение – свет...».

Библиографический список

1. Бельская З. В. Особенности воспитания этических чувств ребенка в педагогической концепции М. М. Манасеиной // Теория и практика образования в современном мире. – СПб. : СатисЪ, 2014.
2. Волчегорская Е. Ю. Личностный подход в педагогике искусства : монография. – М. : Спутник плюс, 2007.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб. : Питер, 2001.
4. Практикум по диагностике нравственной воспитанности дошкольников и школьников / Сост. Н. П. Шитякова, И. В. Гильгенберг. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2001.



IV. FEATURES OF FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE



ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПЛАНИРОВАТЬ СВОИ ДЕЙСТВИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

И. А. Лебедева

*Студентка,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Россия*

Summary. The article reveals the structure and features skills of planning actions primary school children on music lessons.

Keywords: skills of planning actions; musical education in primary school.

В нашем развивающемся обществе от человека требуется быстро адаптироваться к новым условиям, проявляя гибкость и стрессоустойчивость, не теряться в необычной ситуации, быть готовым к быстрой смене вида деятельности, самостоятельному изучению новых знаний, требующихся для новой деятельности, умение налаживать эффективные коммуникации с разными людьми, быть инициативным в принятии решений, умение использовать свой опыт и творческий потенциал. Таким образом, в современной школе приоритетными становятся развитие способности младшего школьника самостоятельно формулировать учебные задачи, планировать пути их решения, контролировать и оценивать свои достижения, ведущей становится задача развития личности ученика. Решением этой задачи является формирование у младших школьников регулятивных универсальных учебных действий (УУД).

Важной составной частью регулятивных УУД являются умения планировать свои действия, которые включают способность к организации своей деятельности (планирование, контроль, оценка) и сформированность целеустремленности и настойчивости в достижении целей, жизненного оптимизма, готовности к преодолению трудностей.

Планирование можно рассматривать как одно из универсальных учебных действий учащегося, которое обеспечивает, во-первых, его способность к организации процесса усвоения новых знаний, во-вторых, умение строить взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. В результате умений составлять план действия у ребенка появиться

способность действовать в «уме», т. е. сначала подробно в уме продумать план своих действий, затем его осуществлять.

Проведенное нами эмпирическое исследование, в котором в качестве диагностического инструментария для выявления сформированности умений к организации своей деятельности были использованы «Тест простых поручений» В. Д. Шадрикова и методика «Логические задачи» А. З. Зака, показало, что почти четверть учащихся 2–3-х классов продемонстрировали низкий уровень умений планировать свои действия. Никто из младших школьников не показал высокого уровня сформированности теоретического анализа и внутреннего плана действий.

Одним из средств развития умения планировать свои действия у младших школьников является музыкальная деятельность в начальной школе. Процесс музыкального воспитания в начальной школе играет важную роль в развитии ребенка [2]. Музыка учит детей не только видеть, но и воспроизводить то, что они видят, не только слышать, но и представлять то, что они слышали. Ребенок, занимающийся, помимо школьных заданий, еще и музыкой, привыкает планировать свое время по минутам, и в результате успевает сделать гораздо больше, чем его сверстники, имеющие больше свободного времени.

Уроки музыки, развивая не только эмоциональную сферу, креативность ребенка, но и мышление детей, формируют способности планировать свою работу.

На уроках музыки в начальной школе можно использовать следующие задания по формированию умений планировать свои действия у младших школьников: запись ассоциативного ряда после прослушивания произведения и составление на его основе мини-сочинения по музыкальному произведению; подготовка презентации по биографии и творчеству композитора; создание музыкального словаря по разным разделам (нотная грамота, музыкальные жанры, инструменты, средства музыкальной выразительности); создание плана для компьютерной игры «Музыкальная шкатулка».

Библиографический список

1. Волчегорская Е. Ю. Личностный подход в педагогике искусства: монография. – М. : Спутник плюс, 2007.
2. Кубышева М. А. Типология уроков деятельности направленности в образовательной системе школы 2000. – М. : Ювента, 2008.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА И УРОВНЯ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

О. А. Лебеденко

Х. Н. Емилова

*Кандидат философских наук,
старший преподаватель,
магистрант,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия*

Summary. In the article the problem of features characteristics of interpersonal relations junior high school students at the stage of adaptation to schooling. Presents the results of an empirical study to determine the child's status and level of sociometry adapt to school life. The author demonstrated the juridical relationship sociometric status junior schoolboy and the level of adaptation to the school.

Keywords: junior school age; interpersonal relations; sociometric status; school adaptation.

Начало обучения в школе является одним из наиболее сложных периодов в жизни ребенка. Согласно концепции А. В. Петровского адаптация рассматривается как фаза в развитии личности, в ходе которой происходит усвоение действующих норм и овладение приемами и средствами деятельности, и главное, позволяет индивиду осуществлять индивидуализацию в группе принадлежности и быть в ней интегрированным. Результаты современных психолого-педагогических исследований свидетельствуют об участившихся затруднениях в межличностных отношениях, об ухудшении осознания себя как опыта межличностных отношений, в том числе у младшего школьника.

С одной стороны, в современном социокультурном пространстве отношения между детьми изменились, усилились «горизонтальные связи». Причинами такого состояния, по мнению Д. И. Фельдштейна, выступают отстраненность взрослых и несформированность навыков межличностного взаимодействия у детей младшего школьного возраста [3].

С другой стороны, проблема адаптации сегодня приобретает новое содержание в связи с изменениями социальной ситуации развития детей и вследствие глобальных социально-экономических, демографических и информационно-технологических изменений, появления, по выражению А. Г. Асмолова, нового «цифрового поколения» школьников и введения новых федеральных образовательных стандартов [1]. В качестве личностных результатов освоения основной образовательной программы федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предусматривает развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей; развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций [2].

Все вышесказанное подчеркивает актуальность проблемы изучения особенностей межличностных отношений младших школьников на этапе адаптации к школьному обучению. На основе теоретического анализа литературы по проблеме исследования была определена цель: изучение взаимосвязи социометрического статуса младшего школьника с уровнем адаптации к школе. В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста (7–8 лет) МБОУ СОШ № 16 г. Ростова-на-Дону. Общая выборка респондентов составила 64 человека.

Первый этап исследования включал в себя диагностику уровня адаптации младших школьников к школьному обучению. С помощью анкеты для определения уровня школьной мотивации Н. Г. Лускановой, было выявлено: большинство первоклассников (54 %) имеют средний уровень адаптации; высокий уровень адаптации отмечается у 32 % респондентов; лишь 14 % младших школьников имеют низкий уровень адаптации. Существенных различий в уровнях адаптации по половому признаку не выявлено, однако, мальчиков с низким уровнем адаптации оказалось больше, чем девочек. Таким образом, на первом этапе эмпирического исследования респонденты были распределены в три группы в зависимости от уровня сформированности школьной мотивации и уровня адаптации к школьному обучению.

Второй этап эмпирического исследования, с помощью методики Я. Л. Коломенского «Выбор в действии», позволил определить персональное положение младших школьников в системе личных взаимоотношений, их социометрический статус, выражающий степень привлекательности личности для других членов группы. Самой многочисленной оказалась статусная группа «предпочитаемые» (33 %); в группу «пренебрегаемых» попали 29 % детей; статус «изолированных» получили 23 % опрошенных; в группе «звёзд» оказались 15 % от общего числа испытуемых. Гендерный анализ результатов показал: среди детей 7–8 лет в межличностные отношения со сверстниками существует ярко выраженная консолидация с детьми со своего пола; положение девочек в структуре межличностных отношений несколько выше, чем положение мальчиков.

Третий этап исследования заключался в анализе особенностей социометрического статуса в группах детей с разным уровнем адаптации к школе. В группе детей с высоким уровнем адаптации отсутствуют «пренебрегаемые» и «изолированные» дети. Т. е., популярные и эмоционально привлекательные для других членов группы дети отличаются стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. В группе детей со средним уровнем адаптации присутствуют все четыре социометрических статуса, но большинство первоклассников являются «предпочитаемыми» и «пренебрегаемыми». При этом эта тенденция характерна для респондентов обоего пола.

В группе детей с низким уровнем адаптации отсутствуют «звезды», незначительное количество испытуемых имеет статус «предпочитаемые», большинство респондентов имеют статус «изолированных» и «пренебрегаемых» детей. При этом группа мальчиков значительно больше в количественном соотношении группы девочек. Таким образом, дети, неохотно посещающие школу и испытывающие серьезные затруднения в учебной деятельности, оказались непопулярными или отверженными среди сверстников.

Результаты эмпирического исследования дают основание полагать, что одним из важных критериев школьной адаптации является уровень межличностных отношений, индивидуального поведения, а показателем адаптированности является высокий статус в группе сверстников. Взаимосвязь социометрического статуса и уровня адаптации прослеживается у первоклассников независимо от пола, чем значимее статус ребенка, тем выше уровень его адаптированности к школе. Следовательно, в процессе организации адаптационного периода первоклассников, педагогу и психологу стоит уделять внимание не только учебной мотивации, но и развитию социально-коммуникативных навыков, формированию высокого внутригруппового статуса.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Закон «Об образовании» в сетевом столетии: от образования для всех – к образованию для каждого// Образовательная политика. 2012. №1 (57).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://standart.edu.ru>
3. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования// Вестник практической психологии образования. - 2011. - № 4 (29). - С. 3-12.

ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К. И. Шишкина
П. В. Калиниченко

*Кандидат педагогических наук, доцент,
магистрант,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Россия*

Summary. The article is devoted to problems of formation of logical universal educational actions of Junior schoolchildren in extracurricular activities, the concept of cognitive universal educational activities, extracurricular activities types of extracurricular activities. Discusses activities in clubs, stages of group work and its impact on the formation of a logical universal educational actions.

Keywords: universal educational actions; logical; universal learning activities; extracurricular activities; clubs.

В связи с введением в Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования термина «универсальные учебные действия», важнейшей задачей современного образования стало формирование четырёх общепредметных компетенций, таких как личностные, познавательные, коммуникативные и регулятивные. Знания, умения и навыки рассматриваются в данном случае как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, то есть они формируются, развиваются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих обучающихся.

Формирование универсальных учебных действий в образовательном процессе осуществляется в тесной взаимосвязи усвоения разных учебных дисциплин. Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для формирования УУД. С помощью универсальных учебных действий младшие школьники формируют умения учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного присвоения нового социального опыта.

Объектом нашего исследования стали познавательные универсальные учебные действия, которые в свой состав включают общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы.

Логические универсальные учебные действия у младших школьников основываются: на анализе объектов, с целью выделения признаков (существенных, несущественных); синтезе – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов; выборе оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов; подведение под понятие, выведение следствий;

установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений; доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование.

Как в учебной, так и во внеучебной деятельности происходит формирование логических универсальных учебных действий. Подробнее остановимся на внеурочной деятельности и её возможностях для формирования логических универсальных учебных действий.

Внеурочная деятельность школьников является инновацией Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения и выступает одним из средств реализации начального образования.

Внеурочная деятельность – это понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которой возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

Внеурочная деятельность обладает огромным потенциалом. Внеурочная деятельность играет огромную роль в решении таких задач, как дополнительные интеллектуальные, эмоциональные, физические и другие виды развития; повышение самооценки, улучшение субъективного благополучия младших школьников, решение проблемы адаптации к школьному обучению и другие задачи.

Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе, которая позволяет реализовать требования федерального государственного образовательного стандарта в полной мере.

В школе доступны следующие виды внеурочной деятельности: игровая деятельность; познавательная деятельность; коммуникативная деятельность; развлекательная деятельность в пределах школы (досуговое общение); художественно-творческая деятельность; трудовая деятельность (производственная); спортивно-оздоровительная деятельность; туристско-краеведческая деятельность. Направления, формы, виды и методы внеурочной деятельности определяются образовательным учреждением на основе имеющихся ресурсов (в первую очередь кадровых и материально-технических).

На наш взгляд, огромным потенциалом для формирования логических универсальных учебных действий у младших школьников обладает кружковая деятельность, в частности кружок «Что? Где? Когда?». Данный вид деятельности предполагает широкий перенос знаний в новую среду при активной интегративной деятельности, а также направлен на саморазвитие и самообразование.

Познавательный интерес у младших школьников проходит в несколько стадий: интерес-переживание, который определяется в мотиве деятельности; интерес - направленность, который способствует тому, чтобы ученик осмыслил, оценил объект своего интереса; интерес-потребность, указывающий на переход интереса в устойчивую личностную характеристику.

Анализ стадий развития познавательного интереса младших школьников позволил установить направление его развития: от интереса к внеш-

ним проявлениям – к внутренней сущности предмета познания, от созерцательного отношения к деятельностному участию. Начавшись в результате репродуктивной деятельности, интерес развивается и усиливается путём введения ребёнка в проблемную ситуацию, требующую творческого поиска, фантазии и воображения.

Целесообразно формировать логические универсальные учебные действия, используя проективную деятельность в кружке «Что? Где? Когда?». При проведении кружковой работы, следует придерживаться следующих положений: кружок должен быть дополнением к урокам и объединять знания; использование активной самостоятельной работы; выдвижение на первый план образовательных задач; побуждение к интеллектуальной активности.

Кружковая работа включает в себя нескольких этапов: введение в деятельность (знакомство, оглашение правил работы), основная часть работы (постановка на кружке логических заданий разного уровня сложности в виде игр, ребусов, задач, решение закономерностей и др.) и заключительный этап (исследование сформированности уровня логических универсальных учебных действий путём методик, которые выявляют способность младших школьников анализировать, синтезировать, классифицировать, сравнивать, устанавливать причинно-следственную связь, выдвигать гипотезы и их обосновывать).

Кружковая работа проводится с младшими школьниками в поисковом режиме. Учитель даёт ряд заданий разного уровня сложности, а обучающиеся должны самостоятельно найти путь решения этих заданий. Работа проходит в группах, создаются команды, в которых ученики должны путём синтеза, анализа самостоятельного поиска решения огласить правильный ответ задачи.

Каждый ученик работает индивидуально дома над логическим заданием, а после представляет презентацию своей работы и происходит её обсуждение. Так, ученик вначале кружкового занятия должен подготовить мини-презентацию, в виде доклада по интересующему его вопросу.

Таким образом, организуется и умственная, и действенная самостоятельность школьников. Так, формируется поэтапное формирование умственных действий, которое в последствии формирует у младших школьников, по окончании начального общеобразовательного звена, способности к обработки информации, рассуждению, оперирование логическими действиями, самостоятельности в учебной деятельности.

Итак, влияние познавательной внеурочной деятельности оказывает существенное воздействие на формирование логических универсальных учебных действий у младших школьников. Познавательной внеурочной деятельности играет важнейшую роль в формировании возможности у младшего школьника самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы

их достижения, контролировать и оценивать процесс и результат деятельности; гармонично развиваться и самореализовываться на основе готовности к непрерывному образованию; успешно усваивать знания, формировать умения, навыки и компетентность в любой предметной области.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. М., 2008. 151 с.
2. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. М., 2011. 223 с.
3. Попова А. А. Универсальные учебные действия в начальном образовании. Челябинск, 2011. 147 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru>



V. FORMATION OF THE BASIS OF ARTISTIC AND AESTHETIC CULTURE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN



ИНТОНАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

С. А. Воробьева

В. С. Ярошенко

Кандидат педагогических наук, доцент,

кандидат педагогических наук, доцент,

Липецкий государственный

педагогический университет

имени П. П. Семенова-Тян-Шанского,

г. Липецк, Россия

Summary. The article deals with the problem of forming musical thinking of junior school-children in music lessons from the point of intonational approach. The similarity and difference of speech and musical intonation are revealed. Formulations of the formation of musical thinking of younger students in music lessons are formulated: the accumulation of a musical intonational dictionary; Revealing by students the dependence of the nature of intonation on the complex of musical expressive means. A series of tasks is given.

Keywords: intonation; intonational rumor; musical thinking of the younger schoolboy; musical expressive means.

В основе формирования музыкального мышления у младших школьников лежит идея такого преподавания музыкального искусства, которое бы сочетало специфику природы ребенка младшего школьного возраста с природой самого искусства.

Истоки музыкального мышления, если рассматривать его в генетическом плане, восходит к ощущению-переживанию интонации. Это – исходная субстанция, первооснова музыкально-эстетической реакции. Понимаемая широко, интонация есть главный проводник музыкальной содержательности, музыкальной мысли; она же носительница художественной информации, эмоционального заряда, душевного движения и т. д. Именно в интонации (в широком понимании этого слова) специфически выявляется в музыкальном искусстве человеческое начало. «Музыка – искусство интонируемого смысла» (Б. В. Асафьев). «В музыкальной интонации спрятан одухотворенный человек» (В. В. Медушевский). Интонационность пронизывает все грани художественного процесса, она определяет эффективность работы с детьми над воплощением музыкального образа на уроке музыки. Однако на практике учителя нередко трактуют интонационность как систему обобщенных ключевых знаний, музыкальные темы рассмат-

риваются на уроках лишь в музыкально-образовательном контексте, в то время, как только через тематизм осуществляется накопление интонационного словаря, что составляет наиболее существенный элемент развития музыкального мышления у младшего школьника.

В России, как и в Европе в первые десятилетия XX века были уже созданы концепции, напрямую выводящие к проблемам музыкального мышления. Среди создателей таких концепций одно из первых мест, бесспорно, принадлежит Б. В. Асафьеву. Суть учения Б. В. Асафьева заключается в том, что музыкальная мысль, на которой концентрируется внимание едва ли не в каждой из его крупных работ, проявляется и выражает себя через *интонирование*. Собственно, интонация как центральный, базовый элемент музыкальной речи и есть сгусток, концентрат, смысловая первооснова музыки. «Мысль, интонация, формы музыки – все в постоянной связи: мысль, чтобы стать звуково выраженной, становится интонацией, интонируется» [1, с. 53]. Такой подход Асафьева к проблеме музыкального мышления, к интонации как субстанциональной основе этого мышления имеет без преувеличения историческое значение. И по сегодняшний день этот подход, точнее сказать методологический принцип, является доминирующим в большинстве теоретических концепций, утвердившихся не только в России, но и за рубежом.

Исходным для Б. В. Асафьева было наиболее общее значение термина «интонация» – качество звучания, прежде всего связанное с речевой интонацией. В этом случае этот термин приобрел значение показателя эмоциональной, логической, волевой окраски речи, ее зависимости от психологической ситуации, национальной и социальной принадлежности и личных свойств говорящего.

Кроме общих определений понятию «интонация» Б. В. Асафьев дает множество частных определений. Приведем некоторые из них:

Интонация – исполнительская реализация, обнаружение содержания, вне которого музыка не является социальным фактором. Здесь имеется в виду осмысление нотного текста, противоположное его механическому воспроизведению.

Интонация – форма; интонационная форма как противопоставление выразительной драматургии – схематичной, индифферентной конструкции.

Интонация – гармония; противопоставление естественно возникающей осмысленной гармонии автоматизму функциональных последовательностей.

Интонация – тембр; противопоставление образной, смысловой роли тембра искусственной формальной «оркестровке».

Интонация – ритм; противопоставление «живого» ритма ритмическому автоматизму. В таком контексте термин «ритмо-интонация» имеет совсем другое значение, чем тогда, когда он употребляется для обозначения единства звуковысотной и временной сторон мелодического фрагмента.

Интонация – жанр; например вальсовая интонация – в противоположность абстрагированному от жанровых корней сухому рациональному конструированию. В данном случае под жанром подразумевается его семантика, сфера образности.

Интонация – мелодия, мелодический фрагмент; наиболее часто встречающееся сочетание, где мелодия как выразительное единство формы и содержания противопоставлена чистой форме, понятию мелодии (мотива) как чисто конструктивной категории.

Сопоставив все рабочие определения, данные ученым, можно сделать вывод, что интонация для него – понятие функциональное, не ограниченное формальными рамками. Функция интонации – быть носителем художественного смысла в данном художественном контексте. Это значит, что интонацией могут быть и звук, и тембр, и интервал, и мелодический отрезок, и гармоническая последовательность (или аккорд) – но лишь в качестве элементов системы, показателей, определяющих ее выразительность [3, с. 182–183].

Наряду с Б. В. Асафьевым, многократно высказывался по проблемам музыкального мышления и музыкальной речи Б. Л. Яворский, создатель широко известной в свое время теории ладового ритма. Как и Б. В. Асафьев, Б. Л. Яворский видел в музыкальной речи своеобразную и единственную в своем роде форму коммуникации между людьми, их духовного общения друг с другом. Структурный анализ этой формы, выявление ее центральных компонентов (таких, как интонация, лад, ладовременные соотношения в музыке), системная организация этих компонентов, рассмотрение их внутренних взаимосвязей и зависимостей – все это в совокупности и привело Б. Л. Яворского к теории ладового ритма. Последнее ознаменовало собой принципиально новый и важный этап в становлении концепции музыкального мышления.

Труды Б. В. Асафьева и Б. Л. Яворского заложили основу для дальнейших исследований в области музыкального мышления, появившихся в стране во второй половине XX века. Эстафета теоретико-музыковедческих исследований, посвященных музыкальному мышлению, была принята в 70–80-е годы М. Г. Арановским, В. В. Медушевским и другими учеными.

Цель интонационного подхода, по мнению В. В. Медушевского заключается в том, чтобы «помочь формированию музыкального слуха как органа поиска восприятия возвышенной красоты. Это общая цель урока музыки: воспитание интонационного слуха, способности интонационно-музыкального мышления о сущем» [2, с. 261–262].

По мнению Н. В. Сусловой музыкальное мышление – это процесс психической деятельности субъекта, моделирования его отношений к реальной действительности в *интонируемых звуках*. Субъектом отношений и процесса моделирования выступает конкретная личность, в структуре которой музыкальное мышление органично связано со всеми психическими

характеристиками. Оно возникает в процессе активного, эстетически окрашенного взаимодействия со звуковой реальностью [5].

Формирование музыкального мышления личности происходит в практической деятельности через общение с духовным опытом человечества, заложенным в музыкальном искусстве. Проникновение в диалектику связей формы и содержания музыкального произведения порождает новый, личностно значимый художественный смысл.

Под формированием музыкального мышления у младших школьников мы понимаем систему целенаправленного воздействия учителя, направленного на развитие у ребенка способности проникать в смысл музыкального произведения на основе понимания значения элементов музыкального языка и выявления зависимости эмоционально-образного содержания сочинений от комплекса выразительных средств.

Исходя из этого определения возникает необходимость выявления направлений, которые бы позволили младшему школьнику адекватно воспринимать произведения искусства с позиции накопленного им музыкального и жизненного опыта и творчески подходить к осмыслению музыкальных произведений. Такими направлениями, на наш взгляд являются: *накопление музыкально-интонационного словаря; выявление учащимися зависимости характера интонации от комплекса музыкально-выразительных средств.*

Первое направление формирования музыкального мышления у младших школьников связано с накоплением музыкально-интонационного словаря на основе выявления сходства и отличия музыкальной и речевой интонаций.

Для реализации данного направления учитель музыки проводит беседу на тему о сходстве речи и музыки. Учитель рассказывает детям о том, что звук существовал до появления языка и слово является определенным родом звука. Однако один звук не создает музыки, как отдельное слово не образует речь. Чтобы создать музыку нужно много звуков. Речь, письменная и устная обязательно имеет членение на отдельные фразы, предложения, проявляющиеся в интонациях голоса. В записи они фиксируются знаками препинания. Музыка также имеет фразы, предложения, имеет свои «знаки препинания». В нотной записи они не проставляются, но если исполнитель понимает смысл музыки, он их «проставляет» сам, только не карандашом, а в *интонировании* музыкальной фразы [1, с. 133]. Учитель объясняет учащимся, что объединяет музыкальную и разговорную речь. К общим чертам относятся ударения, ускорения и замедления темпа, повышение и понижение интонации, знаки препинания. Затем учащимся предлагается серия заданий. Приведем некоторые из них:

Задание 1 направлено на осмысление детьми содержательного значения речевых интонаций, определение их смыслового значения.

Содержание задания: Вниманию детей предлагается стихотворение из сборника английской народной поэзии в переводе С. Я. Маршака «Тётя Трот и кошка»:

Тётя Трот и кошка
Сели у окошка.
Сели рядом вечером
Поболтать немножко.
Трот спросила:
– Кис – кис – кис!
Ты ловить умеешь крыс?
– Мур, – сказала кошка,
Помолчав немножко.

После чтения стихотворения учитель просит детей выполнить творческие задания и ответить на ряд вопросов:

– Что ответила кошка хозяйке: «да», «нет», «не знаю»?

Прочитайте это стихотворение в трёх вариантах. Первый вариант – когда кошка говорит «мур» утвердительно, второй вариант – когда кошка говорит «мур» с отрицательной интонацией, а третий – когда кошка отвечает неопределённо.

– От чего зависел смысл мурлыкания кошки? (*От интонации*).

Задание 2 связано с определением семантического значения музыкальных интонаций (повествовательная, вопросительная, восклицательная и т. д.) через проведение аналогий с речевыми интонациями.

Содержание задания: Учитель просит детей по-разному произнести фразу «Солнышко встало», отыскав как можно больше вариантов её произнесения и ответить на вопросы:

– Эта фраза звучала каждый раз по-разному или одинаково? От чего это зависело? (*От её произношения*)

– Менялся ли вместе с изменением произношения фразы её смысл? (*Да*)

– Что отражала эта фраза в разных вариантах? (*Чувства говорящего*)

Затем учитель предлагает послушать ряд музыкальных интонаций и отнести каждую из них к соответствующей ей по характеру речевой интонации:

<i>Повествовательная</i>	<i>Восклицательная</i>	<i>Вопросительная</i>
М.П. Мусоргский «Прогулка» из фортепианного цикла «Картинки с выставки» Э. Григ «Утро», сюита «Пер Гюнт».	С.В. Рахманинов «Итальянская полька» Ж. Бизе, «Увертюра» к опере «Кармен».	Романс А. С. Даргомыжского «И скучно и грустно»

Второе направление связано с выявлением учащимися зависимости характера интонации от комплекса музыкально-выразительных средств. Для реализации данного направления используется серия заданий. Например:

Задание 1 направлено на понимание учащимися значения лада и ритма в эмоционально-образном содержании музыкальных сочинений.

Содержание задания: Вниманию детей предлагаются пьесы Р. Шумана «*Время сбора винограда – веселое время*» и «*Первая утрата*», «*Веселый крестьянин*» и «*Бедный сиротка*» и задаются вопросы:

– Какие чувства, настроения выражены в этих сочинениях?

– Какое существует понятие для обозначения противоположных по настроению произведений? (*Контраст*)

Затем учитель исполняет отдельные фрагменты из пьес Р. Шумана и обращает внимание детей на то, что они различны не только по содержанию, эмоциональному настроению (об этом говорят и сами названия, но и по ладовой и ритмической организации). С целью более глубокого постижения детьми понятий «*лад*» и «*ритм*» учитель задает вопросы:

– От какого слова происходит слово «лад»?

– Какое значение имеет лад в музыке? (*С помощью лада звуки согласовываются между собой*)

– На основе чего организуются звуки во времени? (*Ритма*)

Внимание детей обращается на то, что звуки различаются по длительности. Существуют длинные по продолжительности ноты (целая, половинная), средние (четверти) и совсем короткие, быстро сменяющие друг друга (восьмые и шестнадцатые). Учитель задает учащимся вопросы:

– Для выражения какого настроения используют композиторы длинные ноты? (*Спокойного, мрачного и т.д.*)

– Для выражения какого настроения используют композиторы короткие ноты? (*Веселого, бодрого, радостного*)

Затем учитель просит детей подобрать эмоциональные характеристики двум основным ладам в музыке – мажору и минору. Для характеристики мажора детьми предлагаются такие словосочетания – «*боевая жизнь*», «*удары о камни*», «*восход солнца*» и т. д. Для минора – «*закат солнца*», «*беседа деревьев в лесу*», «*звезды ведут хоровод*» и т. д.

При реализации второго направления учитель знакомит детей со схемой, разработанной В. И. Петрушиным, которая позволяет установить зависимость характера музыкального произведения от выбора композитором лада и темпа [4].

МИНОР (эмоции отрицательные)

I печаль III гнев

Темп медленный Темп быстрый

II спокойствие IV радость

МАЖОР (эмоции положительные)

Музыкальное воспитание, развитие и обучение учащихся, единство и взаимосвязь которых имеют решающее значение для полноценного формирования личности ребенка не возможно без формирования у них музыкального мышления. Наиболее целесообразным в этом процессе является использование интонационного подхода, поскольку он создает основу для развития способности к связыванию отдельных разрозненных музыкальных впечатлений в целостную картину музыкального искусства и творческого проявления ребенка в музыке.

Библиографический список

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1. – Л., 1971.
2. Медушевский В. В. Интонационно-смысловой анализ музыки на уроке /Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская и др. Теория и методика музыкального образования детей. – М.: Флинта, 1998. – С. 261 – 270.
3. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.; Под ред. Г. М. Цыпина. – М., 2003.
4. Петрушин В. И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студентов и преподавателей. – М., 1997.
5. Сулова Н. В. Музыкальное мышление младших школьников и методика его развития. – автореф. на соиск. уч. ст. д.п.н. – М., 1997.

ЗНАЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ КАРЛА ОРФА В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е. А. Шамрина
В. О. Голубков

*Кандидат педагогических наук, доцент,
студент,
Липецкий государственный
педагогический университет
имени П. П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк, Россия*

Summary. The article analyzes the main provisions of K. Orff's pedagogical concept with reference to the musical education of the children of the primary school in music lessons. The most significant concepts are analyzed, the main advantages of this concept are disclosed and described. The characteristics of the structural elements of the method are given.

Keywords: K. Orff's concept; musical education; primary school children; "Schulwerk"; "elementary musical creativity"; "elementary musical theater"; improvisation; musical instruments; universal artist; development of creativity.

Карл Орф – выдающийся немецкий композитор, мыслитель и педагог – прожил удивительную жизнь. Даже тот факт, что мастер родился в конце XIX века (1895 г.), а умер почти в конце XX века (1982 г.), говорит о многом. Его путь в современном искусстве был необычайно своеобразен в

том плане, что тематика и язык его сочинений были весьма далеки от того, что в прошлом веке было принятым считать новаторским.

Путь К. Орфа к признанию был очень сложным. Только в 30-е годы он нашел свой жанр и неповторимый стиль выражения в специфической кантате «Кармина Бурана», к этому моменту композитору было уже около 40 лет. Его современники – А. Онеггер, П. Хиндемит, С. Прокофьев, были уже хорошо известны в мире, а имя К. Орфа приобретает популярность лишь после 2-й мировой войны. Рассмотрим характерные особенности его творчества.

Стремление к синтезу – одна из важнейших характерологических черт современного искусства. Но элементы, составляющий этот синтез, у разных мастеров различны. Жанры, разработанные К. Орфом («сценической кантаты», «сценической игры») его интерпретация античных трагедий («Антигона», «Царь Эдип» и «Прометей») не имеют аналогов в истории музыки [3].

К. Орф всегда мыслит театрально и для воплощения театральных замыслов ему нужен артист-универсал, который может быть певцом, чтецом, танцором и мимом. Композитор к тому же использует многие древние языки. В старонемецком, старофранцузском, древнегреческом языках, а также в средневековой и классической латыни его привлекает, прежде всего, их звучание, которое само становится мощным средством выразительности (поэтому он считал перевод текста своих произведений недопустимым). Еще один стимул его исканий – увлечение современной хореографией, а через нее – проблемой единства музыки и движения.

В музыке К. Орф сознательно отказывается и от средств симфонического развития классико-романтической эпохи, и от полифонии, к которой так часто прибегали композиторы прошлого века. Он намеренно выбирает самое простое – архаичные мелодические попевки, несложные ритмические рисунки, прозрачную фактуру, куплетную форму, т.е. то, что «непосредственно воздействует на слушателя, возвращают музыке ее исконную, первоначальную силу выразительности» [3, с. 261].

Сегодня, среди существующих методик музыкального воспитания младших школьников, по нашему мнению, методика К. Орфа является одной из наиболее необычных, интересных и, как показывает практика, одной из наиболее эффективных благодаря ряду неоспоримых преимуществ.

Специфика методики К. Орфа «Шульверк. Музыка для детей» заключается в раскрытии музыкальных способностей учащихся и формировании у них некоторых надпредметных, метапредметных умений (компетенций) с помощью музыкальных и танцевальных импровизаций.

Основная идея системы К. Орфа заключается в самостоятельном развитии учащимися собственных музыкальных способностей посредством обучения их игре на таких простых перкуссионных и мелодических музыкальных инструментах (цимбалы, ксилофоны, маракасы, колокольчики,

металлофоны, треугольники и др.). Термин «Шульверк» (Schulwerk) был введен самим К. Орфом и обозначает «обучение в действии». Основной принцип данной системы сам К. Орф определил, как «учимся, делая и творя» – позволяет учащимся, исполняя и создавая музыку вместе, познать ее в реальном, живом действии, в процессе музицирования, а не наукообразного теоретизирования [1]. Базисной основой методики музыкального воспитания К. Орфа, является импровизация и совместная игровая деятельность младших школьников, которая противопоставляется традиционной механической тренировке и заучиванию нотной грамоты.

В своей педагогической концепции К. Орф вводит термин «элементарное музицирование» – процесс, состоящий из нескольких элементов, таких как пение, импровизация, движения и игра на элементарных музыкальных инструментах. Слово «элементарное» в данном контексте имеет смысл «первичное», ведущее свое начало от самых основ, простое, доступное каждому, но не примитивное. Музицирование здесь понимается как глубокая и органичная взаимосвязь музыки, движения и речи, естественная в том смысле, что любое интонационно-ритмически произнесенное слово – это первооснова музыки, а на музыку человек откликается движением [4].

По мнению автора концепции, «элементарное музицирование» в школе должно занимать важнейшее значение, и речь идет при этом не только о музыкальном воспитании как таковом, но и о формировании человеческой личности. Он подчеркивает, что «фантазию и способность к переживанию следует развивать в раннем возрасте, потому что все, что ребенок переживает, все, что в нем разбужено и воспитано, скажется на протяжении всей его последующей жизни..., и никогда не утратит он то, что было заложено в эти годы, никогда в последствии не проявит интереса к тому, что в нем не было развито» [2, с. 135].

В пятитомной антологии труда «Шульверк» К. Орф публикует множество песен, пьес и упражнений, предназначенных для исполнения учащимися на элементарных музыкальных инструментах. Каждая пьеса в этом сборнике, представляет собой простейшую партитуру с авторскими комментариями, доступную в исполнении даже маленьким детям. В последних томах К. Орф обращается к тем временам, когда музыка существовала в единстве со словом и движением. Это попытка возвратиться к гармоническому синтезу речи и движения, как важнейшим праосновам музыки, к ее коренным истокам. В своем труде К. Орф использовал фольклор не только немецкий, но и других европейских народов: французский, шведский, датский, английский. Интерпретация фольклора – вот идея «Шульверка» [8].

Важно отметить, что разработанные К. Орфом песенки, пьесы и упражнения, легко можно изменять вместе с учащимися [1]. Подобный материал для уроков, благодаря своим широким возможностям взаимодей-

ствия с ним, побуждает младших школьников фантазировать, сочинять и импровизировать. Благодаря продуманному и тщательно подобранному материалу в сочетании с неограниченной импровизацией на музыкальных уроках, создаются все необходимые предпосылки для достижения главной цели – развитие творческого начала личности младшего школьника.

На наш взгляд методика «Музыка для детей» К. Орфа представляет большой интерес благодаря следующим несомненным преимуществам:

1) для организации уроков не требуется специального музыкального образования педагога;

2) система легко сочетается с другими методиками раннего развития младших школьников за счет своей универсальности и экономичности, кроме этого высокая адаптивность к разнообразным национальным условиям позволяет использовать лучшие образцы народной культуры;

3) методика К. Орфа учитывает возрастные, психофизиологические особенности обучающихся и позволяет эффективно взаимодействовать детям с различными навыками, способностями и образовательными потребностями;

4) методика закладывает огромный потенциал для развития младших школьников и дальнейшей творческой деятельности.

Следует отметить, что самое важное на уроках по системе К. Орфа – это атмосфера игрового общения, где каждый ребенок наравне с педагогом может проявить свою индивидуальность. Единая структура уроков помогает младшим школьникам хорошо ориентироваться в новом материале, творить, создавать образы и радоваться успехам. Ребята учатся общаться со сверстниками, у них повышается психическая активность, развивается психоэмоциональная сфера [8].

Элементы системы музыкального воспитания К. Орфа направлены на развитие творческих способностей и навыков ребенка, они гармонично вплетаются в структуру уроков младших школьников. Рассмотрим существующие в его системе структурные элементы и их значение.

1. Речевые упражнения:

- призваны развивать у ребенка чувство ритма;
- должны способствовать формированию правильной артикуляции;
- направлены на формирование представлений о разнообразии динамических оттенков и темпов.

Применение речи в музыкальном воспитании младших школьников – это один из ключевых педагогических принципов К. Орфа. Приведенный принцип состоит не столько в самом факте использования речи, сколько в концептуальном подходе к ее роли и значению в первоначальном музыкальном воспитании. В. Келлер, автор множества известных в педагогике К. Орфа книг об играх со звуками, считает, что речевые упражнения являются истинно музыкальными и относит их к области элементарного музицирования [9].

2. Поэтическое музицирование:

– призвано помогать детям ощутить гармоничное звучание поэзии и музыки.

В данных упражнениях младшие школьники легко и с удовольствием заучивают стихи, впоследствии читают их выразительно, осознавая связь музыки и слова.

3. Музыкально-двигательные упражнения:

– должны способствовать подготовке детей к спонтанным двигательным выражениям;

– должны быть направлены развитие умения изображать различные настроения и звуки с помощью элементарных движений (хлопков, щелчков и притопов);

– направлены на развитие скорости реакций и формирование умения ждать и находить момент вступления.

Выполняя музыкально-двигательные упражнения, учащийся исполняет и творит одновременно, он начинает воспринимать музыку через движение.

4. Игры с музыкальными инструментами:

– этот вид деятельности призван совершенствовать ранее приобретенные навыки владения темпом, динамикой и ритмом;

– способствуют обучению младших школьников взаимодействию между собой и развитие чувства ансамбля;

– направлены на развитие творческого подхода к игре на музыкальных инструментах и постепенное обучение младших школьников умению дифференцировать тембровое звучание инструментов.

Современный набор инструментов Орф-оркестра насчитывает несколько десятков самых разнообразных инструментов, которые отбирались в ходе долгих поисков и проб. Основные критерии Орф-инструментария: инструменты для детского «элементарного музицирования» должны быть эстетичны, обладать звучностью, являться очень простыми и удобными для игры и не требовать серьезного уровня обученности для работы с ними. Все инструменты должны без специальных передающих механизмов и непосредственно подчиняться играющему – движениям его рук и рта, соответствовать тому инструменту, который дан нам от природы – человеческому телу. Важно отметить что в первую очередь инструменты должны быть те, которые обязаны своим происхождением «элементарному» – хлопкам, ударам, притопам, с одной стороны, и пению – с другой, то есть ударные и духовые инструменты [7].

Такая игра на уроке дает не только большую свободу для творчества, она еще дает ощущение удовольствия. Игровое обучение, когда ученики понимают, что с ними играют, но не осознают, что их учат, становится основной формой обучения. Кроме всего прочего, через игру они получают

удовольствие, а обучение с получением удовольствия – всегда притягательней для учащихся.

Венцом воспитательной работы в педагогической концепции К. Орфа является, как отмечает В. Келлер, «элементарный музыкальный театр», в рамках которого не только осуществляется интеграция музыкальных, речевых и танцевальных моментов, но и включаются элементы общего художественного воспитания и образования – пантомима и актерская игра, умение создавать костюмы и декорации [5]. Как уже было отмечено, К. Орф – человек театра в самом полном и всеобъемлющем значении этих слов, и он видел процесс воспитания как процесс вовлечения учащихся в некую театрализованную игру со словом, звуком, движением и музыкальными инструментами. По мнению О. Т. Леонтьевой, в Орф-педагогике, урок как таковой отсутствует, скорее это можно назвать «сеансом». Это драматургически организованный промежуток времени, подчиненный правилам актерской игры и сценического пространства. Это театр играющего актера, театр прикладной, учебный, театр без зрителей, но именно театр. Конечно стоит понимать, что речь о «элементарном театре» который, балансирует между обычной игрой «во что-то» и театрализованной игрой-представлением [6]. Получается, что «элементарная музыка» как бы ведет к сценической игре.

Курс музыкального воспитания по системе К. Орфа завершается спектаклем. Учащийся в группах элементарного музицирования получает, в конечном счете, актерское воспитание. Музыкально-сценическая игра с ролями, танцевальный театр, сцены из сказок, диалоги-речитативы, ритмизированная речь – все это средства активного воспитания. Младшие школьники из всего этого получают самое сильное и самое полное из всех возможных педагогических воздействий. При этом ребята учатся в процессе творчества, развивают свои творческие задатки (музыкальные, поэтические и др.). Естественно, что такая методическая установка оперирует сильнодействующими средствами и на педагога, и на систему воспитания целом ложится огромная ответственность за конкретное содержание этого активного процесса воспитания [6].

Таким образом, концепция музыкального воспитания К. Орфа, строится на интеграции движения, пения и игры на специально созданных музыкальных инструментах. Данная интеграция вместе с импровизацией, лежит в основе методики воспитания, зарекомендовали себя как эффективное средство развития личности учащегося и природной музыкальности в нем.

Основным предназначением «Шульверка» является первичное приобщение всех учащихся к музыке независимо от изначального уровня способностей, раскрепощение индивидуальных творческих сил, развитие природной музыкальности.

Изучение и внедрение в педагогическую практику системы воспитания К. Орфа имеет большие перспективы, в первую очередь благодаря

подтвержденной эффективности и ряду существенных преимуществ. Исследования в этом направлении помогут найти индивидуальные и интересные пути приобщения к музыке младших школьников.

Библиографический список

1. Баренбойм Л. А. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Сб. статей. – Музыка, 1978. – 345с.
2. Григорьев А. Ф. История музыкального образования: учебное пособие [Текст] / А.Ф. Григорьев. – Ставрополь: Ставролит, 2015. – 168 с.
3. Гивенталь И. А. Карл Орф // Музыкальная литература зарубежных стран. Вып 6 / Сост. И. Гивенталь, Л. Шукина, Б. Ионин. – М.: Музыка, 1994. – С.223 – 261.
4. Донгаузер Е. В. Воспитательный потенциал педагогики К. Орфа // Педагогическое образование в России. 2014. №7 – С. 144-149.
5. Келлер В. «Шульверк» Орфа и его международное значение // Музыкальное воспитание в современном мире / Редкол.: Д. Б. Кабалевский и др. М.: Советский композитор, 1973. – С. 198-201.
6. Леонтьева О. Т. Интернациональный курс в институте Орфа // Советская музыка. 1976. №3. – С. 124-132.
7. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа: сб. / под ред. Л. А. Баренбойма. Л.: Музыка, 1970.
8. Тютюнникова Т. Э. Что такое «Шульверк» К. Орфа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.orff.ru/chto-takoe-shulverk-k-orfa>
9. Keller W. Ludi Musici. В. 3. Sprachspile. Erscheinungsort und Verleger: Boppard: Fidula, 1973.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. С. Джафарова

*Кандидат педагогических наук,
старший преподаватель,
Крымский инженерно-педагогический
университет,
г. Симферополь,
Республика Крым, Россия*

Summary. The article reveals the essence of the concept of research skills of junior schoolchildren. Examples of research activity of junior schoolchildren in the process of working with non-traditional art techniques are shown.

Keywords: research skills; artistic activity; non-traditional artistic techniques.

Главной особенностью современной системы образования является обучение на активной позиции самого ученика через целесообразную деятельность, соответствующую его личным интересам. В настоящее время развитое исследовательское поведение рассматривается как неотъемлемая

характеристика личности. Поэтому от образования требуется уже не просто применение отдельных методов обучения в образовательную практику, а целенаправленная работа по развитию исследовательских умений, специально организованное обучение детей умениям и навыкам исследовательского поиска. Перед школой стоит задача научить ребенка таким способам достижения цели, которые являются универсальными и эффективными независимо от конкретного содержания.

Вопросами формирования исследовательских умений, их разновидностей занимались следующие ученые: И. Г. Бердников, М. В. Владыка, К. П. Кортнева, А. И. Савенков, П. В. Середенко, Н. Н. Шушариной, Н. М. Яковлева и др.

Целью данной работы является раскрытие сущности формирования исследовательских умений в процессе художественной деятельности.

Понятие «исследовательские умения» авторами трактуется по-разному, в зависимости от аспекта исследования. Многие ученые сразу прибегают к классификации исследовательских умений, не определяя сущности самого понятия. Анализ различных определений и классификаций позволил выделить несколько подходов к определению понятия «исследовательские умения». Среди общих исследовательских умений А. И. Савенков [1] выделяет умения видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты, делать выводы и умозаключения, структурировать материал, работать с текстом, доказывать и защищать свои идеи, и считает, что данные умения обеспечивают творческий процесс поиска неизвестного, новых знаний, одного из видов познавательной деятельности [1]. По мнению П. В. Середенко, «исследовательские умения и навыки – это возможность и ее реализация выполнения совокупности операций по осуществлению интеллектуальных и эмпирических действий, составляющих исследовательскую деятельность и приводящих к новому знанию» [2, с. 27]. В научной литературе на сегодняшний день имеется большое количество попыток классифицировать исследовательские умения. Например, существуют классификации умений, выстроенные по функциям деятельности (З. Ф. Есарева, Н. В. Кузьмина, В. А. Николаев и др.); по логике процесса деятельности (И. Г. Бердников, М. В. Владыка, Н. М. Яковлева и др.).

Учитывая возрастные особенности младших школьников, требований современных учебных программ, данный возраст детей характеризуют следующие исследовательские умения: умения организовывать свою деятельность, работать с информацией, осуществлять учебное исследование, умение интегрировать знания из различных областей наук; умение критически мыслить, оформлять и представлять результат исследования, анализировать и оценивать исследовательскую деятельность [3].

Однако следует отметить, что исследовательская деятельность – это интересный способ работы с детьми, но он отличается некоторыми особенностями и не может существовать как единственный вид занятия в учебно-воспитательном процессе, так как главным отличием учебной исследовательской деятельности от научной является то, что целью этой деятельности является не приобретение новых знаний, а приобретение исследовательских умений как универсального способа освоения действительности. При этом у них развиваются способности к исследовательскому типу мышления, активизируется личностная позиция.

Художественная деятельность в начальной школе занимает особое место и может выступать ключевой для формирования основных универсальных учебных действий младших школьников, так как носит наглядный и эмоциональный характер. Под художественной деятельностью мы понимаем продуктивную изобразительную деятельность, в которой младший школьник отображает действительность, выражает и воплощает свое отношение к ней в процессе восприятия и оценки произведений, получения знаний об искусстве и создания художественных образов. Особое место в художественной деятельности занимают нетрадиционные художественные техники, которые доступны детям и не требуют сложных изобразительных навыков.

Исследования в художественной деятельности могут носить разный характер. Чтобы побудить школьников к комбинированию нетрадиционных художественных техник и созданию новых, педагог предлагает исследовать разные материалы, художественные инструменты, выделить положительные и отрицательные качества бумаги, пластилина, красок, природных материалов, воска и др. и, принимая во внимание их свойства, предложить новую художественную технику. Ответы учеников записывались в таблице (табл. 1.)

Ученики могут выбирать разные художественные материалы, исследовать их свойства, придумать новую технику, рассказывать о ней и демонстрировать ее. Полученные знания ученики применяли в создании художественного образа.

Свойства художественных материалов и техники

№п/п	Материал	Положительные свойства материала и техника	Отрицательные свойства материала и техника
1	Бумага	Складывается (оригами) Режется (вытынанка) Скручивается (квиллинг)	Мнется (аппликация из мятой бумаги) Рвется (аппликация из рваной бумаги)
2	Сухие листья	Разнообразие форм (аппликация из природных материалов)	Очень хрупкий, ломается (техника «листовая крошка») Шероховатая поверхность (фактурные отпечатки)
3	Пластилин	Пластичность (лепка) Держит форму (объемные работы, «цап-царапка»)	Пачкает поверхности (пластилинография)
4	Нитки	Гибкость (контурное рисование)	Путаются (техника «путанки-отпечатки», узелковое рисование) Необработанный край (техника «лохматунчики»)

Как показывает практика, интересного и неожиданного художественно-выразительного эффекта можно достичь, объединяя разные техники, когда, к примеру, ученики рисуют и закрашивают контуры цветными восковыми карандашами, а потом покрывают лист бумаги гуашевыми красками и т. д. Примеры получения новых нетрадиционных художественных техник при соединении нескольких приемов представлены в табл. 2.

Таблица 2.

Примеры комплексных нетрадиционных художественных техник

№ п/п	Техника 1	Техника 2	Комплексная техника	Особенности выразительности
1	Монотипия	Граттаж	Цветной граттаж	Яркость цветового решения
2	Монотипия	Использование соли	«Соленая» монотипия	Цветная фактура
3	Аппликация	Пастель	Живописная аппликация	Объем предметов (натюрморт)
5	Рисование цветной пеной	Квиллинг	Мыльный квиллинг	Создание эффектов воздушности, полубъемности
6	Тонирование чаем на мятой бумаге	Отпечатки пальцев, кляксография	«Старинное письмо»	Создание эффекта старины
7	Эбру	Контурное рисование	Графическое эбру	Создание эффекта сочетания красок, абстрактное изображение

По нашему мнению, разные группы техник могут эффективно влиять на развитие разных исследовательских умений ученика начальной школы. Так, использование техники штампования, кляксографии, рисования ладошками дает изображения, которые привлекают школьников именно неопределенностью, недосказанностью и требуют дальнейшего дорабатывания – дорисовывания карандашами, фломастерами и др., а значит, возникает интерес («Что это может быть?»), проявляется способность генерировать новые идеи («Может быть это... а может выйти и то...») и воплощать их («Чтобы получилось задуманное, дорисую детали»), т. е. возникает желание создавать красивое и осуществляются действия по реализации этого желания.

Таким образом, проведение исследований в художественной деятельности помогает развивать творческую личность, способную к самовыражению и самореализации.

Библиографический список

1. Савенков А. И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. М.: Сентябрь, 2003. - 204 с.
2. Середенко П. В. Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения: монография. – Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2014. - 208 с.
3. Гладкова А. П. Процесс формирования исследовательских умений младших школьников во внеурочной деятельности / А. П. Гладкова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 4. – С. 91-94.



VI. EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN ELEMENTARY SCHOOL AS THE FACTOR OF DEVELOPMENT OF THE PERSON OF THE YOUNGER STUDENT



ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В. В. Полякова

*Магистрант,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Россия*

Summary. The article describes the structure and diversity primary school pupils cognitive activities, the possibility of its development during extracurricular artistic and aesthetic activities.

Keywords: primary school; cognitive ability; extracurricular aesthetic activities.

В возрасте 6–7 лет начинается плодотворное развитие когнитивной сферы ребенка. В последнее время все чаще в качестве эффективного средства формирования когнитивных способностей младших школьников рассматривается художественно-эстетическая деятельность. Так, Е. Ю. Волчегорская, анализируя исследования в этой области, выявила, что занятия по внеурочной деятельности художественно-эстетического направления приводят к повышению успеваемости по учебным дисциплинам, увеличению объема внимания, зрительной памяти, восприятия, мышления у младших школьников [1]. В исследованиях К. А. Коригал и Е. Г. Шелленберг [7] показывается, что у детей, посещавших музыкальные занятия, показатели интеллекта существенно выше, чем у их сверстников. Приводятся данные, свидетельствующие о взаимосвязи занятий музыкой в детстве и успеваемостью у взрослых по немusикальным предметам, о достоверно более высоких показателях вербального интеллекта у младших школьников, занимающихся музыкой и хореографией [3]. Американские ученые [6] доказали, что при прослушивании музыки Моцарта происходит активизация коры головного мозга. Это объективный процесс, который стимулирует мыслительные процессы и улучшает память. При этом повышенная мозговая активность значительно повышает интеллектуальный уровень человека.

Рассмотрим подробнее специфику развития различных составляющих когнитивных способностей младшего школьника средствами художе-

ственно-эстетической деятельности на уроках и во внеурочное время в начальной школе.

У младшего школьника преобладающим в когнитивной сфере является наглядно-образное *мышление*. Поэтому эстетические образы полностью сопоставляются ребенком с конкретными образами. Правда, недостаточное развитие логического мышления младших школьников осложняет процесс формирования осознанного восприятия искусства. Поэтому в первую очередь детям нужны знания о средствах выразительности искусства, имеющих аналоги в жизненном опыте ребенка. Именно жизненный опыт должен стать основой для изучения всего объема выразительных средств различных видов искусства в процессе лично ориентированного художественно-эстетического воспитания младших школьников [2].

У школьников этого возраста мышление тесно связано с *восприятием*. Восприятие у младших школьников характеризуется недостаточными навыками анализа воспринимаемых слов и всестороннего понимания качеств предметов. Оно во многом сводится лишь к узнаванию формы и цвета. Именно в процессе художественно-эстетической деятельности ребенком приобретает опыт эффективной коммуникации с окружающим миром, опыт целенаправленного художественно-эстетического восприятия. Обозначенные словом качества предметов и явлений становятся для младшего школьника значимым – он начинает их замечать в окружающих предметах [2].

В младшем школьном возрасте активно развивается *воображение* ребенка, которое также тесно связано с развитием его мышления. Известно, что главной основой развития воображения является искусство. Поэтому именно художественно-эстетическая деятельность имеет огромное значение для становления фантазии ребенка. Воображение даёт возможность младшим школьникам образно прочувствовать произведения искусства, представив себе реальную картину полностью. Уровень чувственности и эмоциональности художественных образов способствует насыщенности образов воображения детей.

Одной из важных составляющих когнитивных способностей младших школьников является *память*. Известно, что в младшем школьном возрасте у детей более развита образная память и в меньшей степени словесно-логическая память. Безусловно, художественно-эстетическая деятельность позволяет, прежде всего, развить образную память. Однако в процессе знакомства с объектами искусства, рассуждая о специфике построения произведений музыкального, изобразительного, театрального и других видов искусства, средств их художественной выразительности, стилистических особенностях, дети получают возможность эффективного развития и словесно-логической памяти.

Еще одной составляющей когнитивных способностей является *внимание*. В младшем школьном возрасте доминирует произвольное внима-

ние. При этом дети невероятно сильно реагируют на всё новое и не всегда могут сразу сосредоточиться на непонятном для них явлении. Развитие произвольного внимания у детей младшего школьного возраста эффективно происходит в ходе художественно-творческой деятельности, в процессе заинтересованного и эмоционально окрашенного создания продуктов музыкального, изобразительного, хореографического и др. видов искусства.

Таким образом, художественно-эстетическая деятельность может способствовать развитию когнитивных способностей младших школьников как в учебном процессе на уроках искусства, так и во внеурочной деятельности художественно-эстетического направления.

Библиографический список

1. Волчегорская, Е. Ю. Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников: методология, теория, практика: диссертация доктора педагогических наук. – Челябинск, 2007. – 346 с.
2. Волчегорская, Е. Ю. Художественно-эстетическое воспитание в начальной школе: лекция [Текст] / Е. Ю. Волчегорская. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 53 с.
3. Волчегорская, Е. Ю. Эстетическое воспитание в развитии личности ребенка: результаты исследования [Текст] / Е.Ю. Волчегорская // Искусство и образование. – 2002. – № 3, с. 11-13.
4. Головей, Л. А. Практикум по возрастной психологии: учебное пособие. – 2-е изд. [Текст] / ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2010. – 693 с.
5. Тихомирова, Л. Ф. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников [Текст] / Л. Ф. Тихомирова. – Ярославль.: Академия радости, 1997. – 182 с.
6. Дигетс, Э. Эффект Моцарта // Дошкольное образование – 2003. – с. 12-14.
7. Коригал, К. А, Шелленберг, Е. Г. Музыка, интеллект и личность// Границы в психологии .– 2013, с. 1-10.

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В РАМКАХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АЗБУКА»

О. Н. Шенна

*Педагог-психолог,
Начальная школа-детский сад № 44,
г. Белгорода, Россия*

Summary. The extra-curricular program «Psychological ABC» contributes to the improvement of the process of social and psychological adaptation of first-graders: the formation of educational motivation, adequate self-esteem, the development of emotional intelligence, familiarity with one's inner world-individual characteristics.

Keywords: personal development; junior school age; educational motivation; self-esteem; emotional development.

Младший школьный возраст – период, когда происходит интенсивное личностное развитие ребенка, связанное с переходом на новую степень развития – обучение в школе.

Игровая деятельность сменяется учебной деятельностью, успешность которой влияет на развитие детей, в частности, на формирование их учебной мотивации, самооценки, развитие эмоционально-волевой сферы.

Система оценивания в школе оказывает огромное влияние как на формирование мотивационной сферы ребенка, так и на личностное развитие в целом. Как правило, у первоклассников с успешной адаптацией, успевающих в учебной деятельности сформирована «внутренняя позиция школьника», доминируют познавательные мотивы, наблюдается положительное отношение к школе, но при этом, часто наблюдается завышенная самооценка, проявление неадекватных эмоциональных реакций – плач, агрессивность, раздражительность на замечания, критические высказывания, негативные оценки.

У детей, испытывающих трудности в адаптации, учебной деятельности, отмечаются нарушения в поведенческой сфере, низкий уровень развития концентрации и переключения внимания. Кроме того, игровые и широкие социальные мотивы у данной категории детей доминируют над познавательными мотивами, самооценка, как правило, у них заниженная, что мешает детям чувствовать себя психологически комфортно не только в коллективе сверстников, но и при взаимодействии с учителями.

Для успешной адаптации первоклассников к школьным условиям, формирования адекватной самооценки, развития мотивационной сферы, знакомства со своими индивидуальными особенностями детям необходимо создать психологически комфортные условия – организовать развивающие психологические занятия в рамках внеурочной деятельности [3]. Первым и главным помощником педагога-психолога является программа социально-

психологического развития личности обучающихся 1-х классов в рамках реализации ФГОС НОО «Психологическая азбука», авторами которой являются Т. А. Аржакаева, И. В. Вачков, А. Х. Попова.

Содержание данной программы отличается тем, что выстроено таким образом, что помогает ребенку освоить материал через прохождение всех трех уровней усвоения информации – от приобретения знаний, переживания им ценности приобретенного знания и приобретения ребёнком опыта самостоятельного общественного действия. [2]

Для освоения программного материала наиболее эффективным методом работы с детьми является «сказкотерапия» – погружение в «Королевство внутреннего мира», где главным героем является «Пси-маг», который помогает детям знакомиться не только с особенностями внешнего мира, но и со своим собственным внутренним миром – индивидуальными особенностями, типом темперамента, чертами характера.

Кроме того, «Пси-маг» учит детей быть внимательными, знакомит с миром ощущений и восприятия, миром эмоций, учит адекватно выражать свои отрицательные эмоции, не причиняя вред окружающим людям.

В целом, программа внеурочной деятельности «Психологическая азбука» помогает первоклассникам успешно адаптироваться к школьным условиям, знакомит с базовым понятийным аппаратом психологии, учит методам и приемам познания себя, что способствует формированию адекватной самооценки. Кроме того, психологические занятия наполнены играми и упражнениями, помогающими детям осознать ведущие каналы восприятия информации; познакомиться с типологией индивидуально-психологических особенностей человека; познакомиться с такими понятиями, как «чувства» и «эмоции»; научиться осознавать и распознавать собственные переживания и понимать чувства других людей; конструктивно выражать свои отрицательные эмоции; а также осознавать свои задатки и способности. [2]

Библиографический список

1. Баданина Л. П. Адаптация первоклассника: комплексный подход /Л. П. Баданина // Начальная школа плюс До и После.-2007.-N 12. - С. 59-62.
2. Вачков И. В., Аржакаева Т. А., Попова А. Х. Психологическая азбука. Программа развивающих занятий в 1-м классе. – Генезис. – 2017. – 144 с.
3. Силина О. Программа психологического тренинга по адаптации младших школьников к процессу школьного обучения «Путешествие в Страну Понимания» // Школьный психолог. – 2007 – №16.



VII. THE SPECIFICS OF THE PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL AGE



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

А. В. Платонова

*Магистрант,
Российский государственный
педагогический университет
им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Summary. The article considers the results obtained after the program on psychological support of first-graders pupils with problems of adaptation to school.

Keywords: adaptation; the beginning of school education; correction of deviant behavior; junior school age.

Переход от дошкольного детства к младшему школьному возрасту – переломный момент в жизни любого ребенка. Поступление в школу – событие, которое по степени значимости для жизни можно сравнить с созданием семьи или поступлением в вуз [2, с. 230].

Изучение работ, посвященных проблеме адаптации к школьному обучению, позволяет сделать вывод о том, что понятие адаптации включает в себя несколько структурных компонентов (физиологический, психологический, педагогический, социальный) системно связанных друг с другом. Одним из важнейших критериев адаптации является способность ребенка к развитию, так как имеющаяся социальная ситуация способствует не только решению актуальных задач, но и является фундаментом для дальнейшего психологического, личностного и социального развития. Процесс адаптации к школьному обучению представляет собой социальную ситуацию развития, имеющую сложную многофакторную структуру, включающую в себя такие компоненты, как новые условия социальной жизни, новые требования, изменение ведущего типа деятельности, появление новой социальной роли, изменение существующей системы общественных отношений, появление отсутствовавших ранее критериев для оценивания [3, с. 156]. Под термином «школьная дезадаптация» понимаются те или иные нарушения приспособления ребенка к условиям школьного обучения и требованиям среды, проявляющихся в следующих сферах: трудности в установлении и поддержании социальных контактов, низкие показатели учебной успеваемости, трудности с адаптацией к условиям труда и отдыха, превосходящим функциональные возможности организма

ребенка, проблемы эмоциональной сферы, систематические нарушения поведения. От успешности школьной адаптации напрямую зависит развитие личности ребенка, способность к полноценному развитию с опорой на собственные ресурсы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что начало школьного обучения является критическим периодом развития, содержание которого затрагивает абсолютно все значимые стороны жизни ребенка. От того, насколько успешно пройдет процесс адаптации к новой системе требований зависят практически все аспекты последующей жизни ребенка. Деадаптация может привести к возникновению нервно-психических отклонений, развитию соматических и психических заболеваний, формированию неадекватных копинг-стратегий и развитию отклоняющегося поведения. От своевременно оказанной детям с проблемами в адаптации психологической помощи во многом зависит дальнейшее развитие личности ребенка.

В исследовании, проведенном с целью выявления признаков деадаптации у первоклассников, приняли участие 30 детей (20 мальчиков и 10 девочек), являющихся учащимися первого класса общеобразовательной школы. В целях выявления признаков деадаптации у детей использовались следующие методики: Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О. А. Ореховой, метод исследования самооценки ребенка «Лесенка» В. Г. Щур, тест тревожности Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амен, а также карта наблюдений Стотта для учителя.

В результате использования методики самооценки ребенка «Лесенка» были получены следующие результаты: завышенная самооценка была выявлена у 16 детей (8 мальчиков и 8 девочек), что для детей данного возраста является нормой. Адекватная самооценка была выявлена у 14 детей (12 мальчиков и 2 девочки). Заниженной самооценки ни у кого из опрошенных детей выявлено не было.

В ходе применения теста тревожности Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амен были получены следующие результаты: высокий уровень тревожности был выявлен у 3 детей (2 мальчика и одна девочка), средний уровень тревожности был выявлен у 25 детей (16 мальчиков и 9 девочек), в то время как низкий уровень тревожности был выявлен у двух детей (мальчики).

Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О. А. Ореховой позволяет получить данные, относящиеся сразу к нескольким компонентам адаптации: социальный (отношение к одноклассникам, школе и учителю), педагогический (уроки, вызывающие положительные и отрицательные эмоции, отношение к процессу выполнения домашних заданий), психологический (эмоциональное состояние ребенка в момент прохождения тестирования). Использование данной методики дало следующие результаты: у 11 детей выявлены положительные ассоциации со школьным процессом (школой, учите-

лем и общением с одноклассниками), у 16 детей любимый цвет совпадает с уроками, которые больше всего нравятся, а у 9 детей цвет, стоящий на последнем месте в линейке цветовых предпочтений, совпадает со цветом, выбранным для уроков, нравящихся меньше всего. Фигура учителя вызывает положительные эмоции у 15 детей, в то время как негативные ассоциации выявлены у 7 детей. Темный цвет для обозначения души выбрали 5 детей, что говорит о негативном эмоциональном состоянии ребенка на момент прохождения тестирования. Важно отметить тот факт, что выполнение домашних заданий вызывает негативные эмоции у 19 детей.

Для выявления у детей различных признаков дезадаптации использовалась карта наблюдений Стотта [1, с. 38]. В результате применения данной методики у девяти мальчиков были выявлены различные признаки дезадаптации, относящиеся к той или иной группе. Количество признаков нарушения адаптации, относящихся к определенной группе симптомов, у детей различается: у одного из мальчиков выявлено восемь групп признаков, у двух семь групп, у одного – шесть, у одного – пять, у двух по три группы и еще по две группы у двух мальчиков. Дети, имеющие наименьшее количество признаков дезадаптации (две и три группы симптомов соответственно), обладают схожим структурным содержанием групп симптомов: во всех группах присутствуют различные признаки эмоционального напряжения и тревожности. У двух детей структура тревожности включает в себя недоверие к новым людям и ситуациям, а у одного ребенка к ней добавляются признаки тревожности по отношению к взрослым и детям. У детей, обладающих наибольшим количеством симптомов дезадаптации (восемь, семь и шесть групп признаков), к эмоциональным признакам дезадаптации добавляются поведенческие признаки. Наиболее часто встречающимися симптомами проблем с адаптацией являются: эмоциональное напряжение (у семи мальчиков), депрессия (у шести мальчиков), тревожность по отношению к взрослым (у пяти мальчиков), тревожность по отношению к детям (у пяти мальчиков). Также были выявлены такие признаки как враждебность по отношению к взрослым (у трех мальчиков), недостаток социальной нормативности (у трех мальчиков) и враждебность по отношению к детям (у двух мальчиков). Качественный анализ полученных данных свидетельствует о том, что у детей с признаками дезадаптации часто встречаются такие проявления как неорганизованность, разболтанность, несобранность (у шести мальчиков) и невнимательность с невозможностью сосредоточенности (у пяти мальчиков).

Целью программы являлась коррекция поведенческих и психологических признаков дезадаптации учащихся. Проведение программы подразумевало решение следующих задач: снижение уровня тревожности, проявляющейся в ситуациях социального взаимодействия, снижение уровня агрессивности, снятие эмоционального напряжения, развитие эмпатии, а также развитие сплоченности и навыков командного взаимодействия. Про-

грамма состояла из двенадцати занятий, каждое из которых содержало пять упражнений. Периодичность проведения занятий составила два раза в неделю, продолжительность одного занятия – сорок пять минут. Каждое занятие содержало следующие типы упражнений: упражнения, выполняемые в парах; упражнения, выполняемые в команде; упражнения, выполняемые всей группой.

Диагностика, проведенная после коррекционных занятий, дала следующие результаты: число детей с положительным отношением к учебному процессу увеличилось с одиннадцати до шестнадцати, негативного отношения к учителю ни у кого из детей выявлено не было. Также положительная динамика была выявлена по таким показателям, как уменьшение эмоционального напряжения (у четырех мальчиков) и снижение тревожности (у пяти детей). Такие показатели дезадаптации как враждебность по отношению к детям и взрослым, остались без изменений, также как и показатели недостатка социальной нормативности. Это свидетельствует о том, что дети с более глубокой степенью нарушения адаптационного процесса, нуждаются в более глубокой и длительной коррекционной работе.

В целом можно сделать вывод о том, что проведение психологических занятий с детьми, имеющими проблемы в адаптации к школьному обучению, дает положительные результаты, выступающие фундаментом для дальнейшей работы в области профилактики отклоняющегося поведения.

Библиографический список

1. Гурова Е. В. Диагностика психического развития детей [Текст] / Е. В. Гурова, Н. Ф. Шляхта, Н. Н. Седова. Учебно-методическое пособие к курсу «Возрастная психология». - М.: Институт молодежи, 1992.
2. Каменская В. Г. Детская психология с элементами психофизиологии: Учебное пособие [Текст] / В. Г. Каменская. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2005. – 288 с.
3. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1989. - 554 с.



**ПЛАН МЕЖДУНАРОДНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ, ПРОВОДИМЫХ ВУЗАМИ
РОССИИ, АЗЕРБАЙДЖАНА, АРМЕНИИ, БОЛГАРИИ, БЕЛОРУССИИ,
КАЗАХСТАНА, УЗБЕКИСТАНА И ЧЕХИИ НА БАЗЕ
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»
В 2017 ГОДУ**

Дата	Название
5–6 мая 2017 г.	Теория и практика гендерных исследований в мировой науке
7–8 мая 2017 г.	Социосфера в современном мире: актуальные проблемы и аспекты гуманитарного осмысления
10–11 мая 2017 г.	Риски и безопасность в интенсивно меняющемся мире
13–14 мая 2017 г.	Культура толерантности в контексте процессов глобализации: методология исследования, реалии и перспективы
15–16 мая 2017 г.	Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия
20–21 мая 2017 г.	Текст. Произведение. Читатель
22–23 мая 2017 г.	Профессиональное становление будущего учителя в системе непрерывного образования: теория, практика и перспективы
25–26 мая 2017 г.	Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества
1–2 июня 2017 г.	Социально-экономические проблемы современного общества
5–6 июня 2017 г.	Могучая Россия: от славной истории к великому будущему
10–11 сентября 2017 г.	Проблемы современного образования
15–16 сентября 2017 г.	Новые подходы в экономике и управлении
20–21 сентября 2017 г.	Традиционная и современная культура: история, актуальное положение и перспективы
25–26 сентября 2017 г.	Проблемы становления профессионала: теоретические принципы анализа и практические решения
28–29 сентября 2017 г.	Этнокультурная идентичность – фактор самосознания общества в условиях глобализации
1–2 октября 2017 г.	Иностранный язык в системе среднего и высшего образования
5–6 октября 2017 г.	Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований
12–13 октября 2017 г.	Информатизация высшего образования: современное состояние и перспективы развития
13–14 октября 2017 г.	Цели, задачи и ценности воспитания в современных условиях
15–16 октября 2017 г.	Личность, общество, государство, право: проблемы соотношения и взаимодействия
17–18 октября 2017 г.	Тенденции развития современной лингвистики в эпоху глобализации
20–21 октября 2017 г.	Современная возрастная психология: основные направления и перспективы исследования
25–26 октября 2017 г.	Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов
28–29 октября 2017 г.	Наука, техника и технология в условиях глобализации: парадигмальные свойства и проблемы интеграции
1–2 ноября 2017 г.	Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия
3–4 ноября 2017 г.	Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования.
5–6 ноября 2017 г.	Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы
7–8 ноября 2017 г.	Классическая и современная литература: преемственность и перспективы обновления
10–11 ноября 2017 г.	Формирование культуры самостоятельного мышления в образовательном процессе
15–16 ноября 2017 г.	Проблемы развития личности: многообразие подходов
20–21 ноября 2017 г.	Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования
25–26 ноября 2017 г.	История, языки и культуры славянских народов: от истоков к будущему

1–2 декабря 2017 г.	Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях
3–4 декабря 2017 г.	Проблемы и перспективы развития экономики и управления
5–6 декабря 2017 г.	Безопасность человека и общества как проблема социально-гуманитарных наук

ИНФОРМАЦИЯ О НАУЧНЫХ ЖУРНАЛАХ

Название	Профиль	Периодичность	Научометрические базы	Импакт-фактор
Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера»	Социально-гуманитарный	Март, июнь, сентябрь, декабрь	<ul style="list-style-type: none"> • РИНЦ (Россия), • Directory of open access journals (Швеция), • Open Academic Journal Index (Россия), • Research Bible (Китай), • Global Impact factor (Австралия), • Scientific Indexing Services (США), • Cite Factor (Канада), • International Society for Research Activity Journal Impact Factor (Индия), • General Impact Factor (Индия), • Scientific Journal Impact Factor (Индия), • Universal Impact Factor, • CrossRef (США) 	<ul style="list-style-type: none"> • Global Impact Factor – 1,687, • Scientific Indexing Services – 1,5, • Research Bible – 0,781, • РИНЦ – 0,279.
Чешский научный журнал «Paradigmata poznání»	Мультидисциплинарный	Февраль, май, август, ноябрь	<ul style="list-style-type: none"> • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США), • Cite Factor (Канада), • General Impact Factor (Индия), • Scientific Journal Impact Factor (Индия), • CrossRef (США) 	<ul style="list-style-type: none"> • General Impact Factor – 1,7636, • Scientific Indexing Services – 1,04, • Global Impact Factor – 0,844
Чешский научный журнал «Ekonomické trendy»	Экономический	Март, июнь, сентябрь, декабрь	<ul style="list-style-type: none"> • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США), • General Impact Factor (Индия), • CrossRef (США) 	<ul style="list-style-type: none"> • Scientific Indexing Services – 0,72, • General Impact Factor – 1,5402
Чешский научный журнал «Aktuální pedagogika»	Педагогический	Февраль, май, август, ноябрь	<ul style="list-style-type: none"> • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США), • CrossRef (США) 	<ul style="list-style-type: none"> • Scientific Indexing Services – 0,832,
Чешский научный журнал «Akademická psychologie»	Психологический	Март, июнь, сентябрь, декабрь	<ul style="list-style-type: none"> • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США), • CrossRef (США) 	<ul style="list-style-type: none"> • Scientific Indexing Services – 0,725,
Чешский научный и практический журнал «Sociologie člověka»	Социологический	Февраль, май, август, ноябрь	<ul style="list-style-type: none"> • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США), • CrossRef (США) 	<ul style="list-style-type: none"> • Scientific Indexing Services – 0,75,
Чешский научный и аналитический журнал «Filologické vědomosti»	Филологический	Февраль, май, август, ноябрь	<ul style="list-style-type: none"> • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США), • CrossRef (США) 	<ul style="list-style-type: none"> • Scientific Indexing Services – 0,742,

**ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» –
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»**

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- учебные пособия,
- авторефераты,
- диссертации,
- монографии,
- книги стихов и прозы и др.

Книги могут быть изданы в Чехии
(в выходных данных издания будет значиться –
Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»)
или в России
(в выходных данных издания будет значиться –
Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок),
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- присвоение ISBN,
- присвоение doi,
- печать тиража в типографии,
- обязательная отсылка 5 экземпляров в ведущие библиотеки Чехии или 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору.

Возможен заказ как отдельных услуг, так как полного комплекса.

**PUBLISHING SERVICES
OF THE SCIENCE PUBLISHING CENTRE «SOCIOSPHERE» –
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»**

The science publishing centre «Sociosphere» offers co-operation to everybody in preparing and publishing books and brochures of any kind:

- training manuals;
- autoabstracts;
- dissertations;
- monographs;
- books of poetry and prose, etc.

Books may be published in the Czech Republic
(in the output of the publication will be registered
Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»)
or in Russia

(in the output of the publication will be registered
Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

We carry out the following activities:

- Editing and proofreading of the text (correct spelling, punctuation and stylistic errors),
- Making an artwork,
- Cover design,
- ISBN assignment,
- doi assignment,
- Print circulation in typography,
- delivery of required copies to the Russian Central Institute of Bibliography or leading libraries of Czech Republic,
- sending books to the author by the post.

It is possible to order different services as well as the full range.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»
Chelyabinsk State Pedagogical University
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami

ACTUAL ASPECTS OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF ELEMENTARY EDUCATION

Materials of the II international scientific conference
on April 18–19, 2017

Articles are published in author's edition.
The original layout – I. G. Balashova

Do sazby 28.04.2017
Formát 60x84/16
Papír bílý standardní
Počet tiskových archů 5,7.
Tiráž 100 ks

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:
Identifikační číslo 29133947 (29.11.2012)
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky, Česká republika.
Tel. +420608343967,
web site: <http://sociosfera.com>,
e-mail: sociosfera@seznam.cz