

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования

«Томский государственный педагогический университет»



**XIV Всероссийская с международным участием
конференция
студентов, аспирантов и молодых ученых
«Наука и образование»
(19–23 апреля 2010 г.)**

**ТОМ III
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

**ЧАСТЬ 3
ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО,
СОЦИАЛЬНОГО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Томск 2010

ББК 74.58
В 65

*Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет»*

- В 65 XIV Всероссийская с международным участием конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (19–23 апреля 2010 г.) : В 6 т. Т. III : Педагогика и психология. Ч. 3 : Проблемы дошкольного, начального, социального и профессионально-педагогического образования на современном этапе ; ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Издательство ТГПУ, 2010. – 308 с.

Научные редакторы:

Ажермачева З.Н., канд. пед. наук, доцент
Вершинина Л.В., канд. психол. наук, доцент
Вахитова Г.Х., канд. пед. наук, доцент
Дудина Е.Н., канд. пед. наук, доцент
Меньшикова Е.А., канд. пед. наук, доцент
Курышева М.В., канд. филол. наук, доц.
Семенова Н.А., канд. пед. наук, доцент
Титова Г.Ю., канд. пед. наук, доцент

СТАТЬИ ПУБЛИКУЮТСЯ В АВТОРСКОЙ РЕДАКЦИИ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	9
<i>Авсиевич Н. В.</i>	
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТИЛЬНЫМ МАТЕРИАЛОМ	13
<i>Григорьева Н. С., Семенова Н. А.</i>	
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЯМ ПО КАРТИНЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ...	16
<i>Гришина О. Б.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОПЕДЕВТИКА ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ.....	21
<i>Дуюнова А.</i>	
СЛОГ. СКЛАД. СЛОГОДЕЛЕНИЕ.....	25
<i>Дюпин В. К.</i>	
СПЕЦИФИКА ТВОРЧЕСКИХ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	30
<i>Кононова Н. В., Вахитова Г. Х</i>	
ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	34
<i>Копалина О. В.</i>	
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	39
<i>Костенко Г. В.</i>	
НЕСТАНДАРТНЫЕ УРОКИ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	44
<i>Мирошникова Ж. А.</i>	
ИГРЫ СО СЛОВАМИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	48
<i>Морозан А. И.</i>	
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	53
<i>Нестерова У. А.</i>	
ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДА ТЕСТИРОВАНИЯ В ВОСПИТАНИИ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	58
<i>Рязанова Е. В.</i>	

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	62
<i>Светлакова Л. В.</i>	

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ	68
<i>Черенева С. Е.</i>	

РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ НА ПРАКТИКЕ ЗАДАНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОБЩЕЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ.....	72
<i>Шурыгина Г. С.</i>	

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .	77
<i>Юлдашева Г. У.</i>	

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ ГРУППЫ РИСКА.....	81
<i>Батуева Е. Н.</i>	

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ КУРАТОРА «СЛУЧАЯ» С СЕМЬЕЙ	84
<i>Батуева Е. Н.</i>	

ПРИЧИНЫ ВСТУПЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В НЕФОРМАЛЬНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ	90
<i>Безменов В. Н.</i>	

ДИАГНОСТИКА ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА	94
<i>Дроняева Ю. В.</i>	

ШКОЛА АКТИВА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ	97
<i>Дроняева Ю. В.</i>	

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	101
<i>Еремина Л. С.</i>	

КОНФЛИКТ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	106
<i>Казарина Т. М.</i>	

СОЗДАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СЛУЖБЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	110
<i>Климчук О. В.</i>	

ПОДГОТОВКА ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ КАК ОДНО ИЗ ВАЖНЕЙШИХ УСЛОВИЙ УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ЗАМЕЩАЮЩИЕ СЕМЬИ	115
<i>Коровина Е. Б.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТАРОСТЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ: ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ АСПЕКТ.....	119
<i>Креймер М. Б.</i>	
ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА.....	122
<i>Крючкова И. А.</i>	
ПОДРОСТКИ И ЭКСТРЕМАЛЬНЫЕ ВИДЫ СПОРТА	129
<i>Кугуткова А. С.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В РАБОТЕ ДОО	134
<i>Родикова Л. А.</i>	
ТРЕНИНГ КАК ФОРМА ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИИ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	141
<i>Савенкова О. Г.</i>	
ГРАФИТИ КАК СРЕДСТВО САМОВЫРАЖЕНИЯ МОЛОДЕЖИ.....	146
<i>Саморукова Ю. А.</i>	
СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С КРОВНЫМИ РОДСТВЕНИКАМИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ.....	150
<i>Селиванова Т. Э.</i>	
РОЛЬ БИБЛИОТЕКИ В НЕПРЕРЫВНОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	155
<i>Сорокова Е. Е.</i>	
САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ УЧАЩЕГОСЯ ПРИ ПУБЛИЧНОМ ВЫСТУПЛЕНИИ.....	159
<i>Чернова А. П.</i>	
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	163
<i>Чибир А. П.</i>	

ДИАГНОСТИКА, КОРРЕКЦИЯ И ПРОФИЛАКТИКА ОТКЛОНЕНИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ НАВСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УРТАМСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА)	167
<i>Андреевская С. А.</i>	

СИСТЕМА ВЫЯВЛЕНИЯ И УСТРАНЕНИЯ НЕДОРАЗВИТИЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ СТЕРТОЙ ФОРМЕ ДИЗАРТРИИ	169
<i>Андросова Е. Е.</i>	
ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ ТАКТИЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	175
<i>Ващенко А. В.</i>	
ПРОЕКТ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОМБИНИРОВАННЫМ ДЕФЕКТОМ	180
<i>Добрынская А. В.</i>	
ОСОБЕННОСТИ ПОСТАНОВКИ ЗВУКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	184
<i>Жак О. В.</i>	
СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО АКТИВИЗАЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	188
<i>Канонеркер А. Ю.</i>	
ПРОФИЛАКТИКА ЗАБОЛЕВАНИЙ ОРГАНОВ ЗРЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА В КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКЕ	194
<i>Киселева Л. С.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ	199
<i>Гордеева Н. М., Круогла Е. К.</i>	
ОПЫТ СОЗДАНИЯ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ ЛИЦАМИ С ОВЗ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	203
<i>Курцева М. Ю., Филиппова А. И.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ТРИЗ И РТВ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	208
<i>Куц Г. Г.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РУССКИХ НАРОДНЫХ ИГР В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	212
<i>Малышева Н. Д.</i>	
ПРИЕМЫ ИСПРАВЛЕНИЯ РЕЧИ НА ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЯХ	217
<i>Новикова Н. А.</i>	
РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	220
<i>Огай С. Н.</i>	
ОНТОГЕНЕЗ РАЗВИТИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ	222
<i>Перегонцева А. В.</i>	
МАССАЖ ЛИЦА И КИСТЕЙ РУК КАК НЕТРАДИЦИОННЫЙ МЕТОД КОРЕКЦИИ НАРУШЕНИЯ ЗРЕНИЯ У ДЕТЕЙ	225
<i>Посадская А. Ю.</i>	

ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ	229
<i>Рублёва И.А., Савинова Т. П.</i>	
ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО – ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	231
<i>Савукова Н. В.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА ЧЕРЕЗ ИГРОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	235
<i>Тесленко Л. Н.</i>	
ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛОЙ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ	239
<i>Тюкова Г. В.</i>	
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ АРТИКУЛЯЦИОННОГО И РУЧНОГО ПРАКСИСА ДЕТЕЙ С МИНИМАЛЬНОЙ ДИЗАРТРИЧЕСКОЙ СИМПТОМАТИКОЙ	244
<i>Филиппова Н. Ю.</i>	

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

ОБУЧЕНИЕ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	250
<i>Голубева Е. Ю.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В СИСТЕМЕ М. МОНТЕССОРИ	254
<i>Дронюк И. В., Вахитова Г. Х.</i>	
РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	259
<i>Земская Е. А.</i>	
МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ	263
<i>Кабанова М. В.</i>	
ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	268
<i>Комарова Н. В.</i>	
ОЦЕНКА ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	270
<i>Магденко Н. Ю., Вахитова Г. Х.</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРУДНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ	274
<i>Манайтары М. М.</i>	

РОЛЬ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ И ФОРМ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.	277
<i>Никитина А. А.</i>	
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	282
<i>Павлова О. Б.</i>	
ДЕТСКИЕ РИСУНКИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	285
<i>Рассказова А. А.</i>	
ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ	291
<i>Слива Е. О., Вахитова Г. Х.</i>	
РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА К ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ М. МОНТЕССОРИ.....	296
<i>Шпанич О. Н.</i>	
СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРЕДШКОЛЫ....	300
<i>Эйдельман А.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.....	302
<i>Юрьева О.</i>	

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н. В. Авсиевич

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Н. А. Семенова, к.п.н., доц. кафедры ПиМНО ПФ ТГПУ

Проблема включения проектной деятельности в учебный процесс младших школьников является весьма актуальной. В ней содержится огромный развивающийся потенциал, что особенно важно в условиях современной школы, нацеленной на развивающее обучение и формирование творческой личности.

Проектная деятельность учеников – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата. Для нас представила интерес проблема, связанная с организацией проектной деятельности детей на уроках технологии в начальной школе.

В настоящее время существует множество программ по технологии, авторы которых (Т.М. Геронимус, Н.В. Конышева, Е.А. Лутцева, О.А. Куревина, Т.Я. Шпикалова и др.) рекомендуют использовать проектную деятельность на уроках технологии.

На уроках технологии можно реализовать следующие виды проектов:

1. Ознакомительно-ориентировочные (информационные) проекты, ориентированы на поиск новой информации о технологии производства, о профессиях, о материалах, инструментах и т.д. Например, тема проекта - «Технология переработки бумаги в домашних условиях». Цель работы – поиск информации о переработки использованной бумаги. Учащиеся находят материал о бумаге, об этапах технологии переработки бумаги. Затем, на презентации проекта, можно доказать теорию на практике. Данный проект можно связать с экологическим воспитанием младших школьников.

2. Практико-ориентированные (прикладные) проекты, предполагают создание конкретного изделия согласно теме. Дети максимально самостоятельно проходят путь от разработки идеи до ее реализации и презентации продукта. Например, тема проекта - «Изготовление подарков на 23 февраля и 8 марта». Данный вид проекта характеризуется тем, что учитель объявляет тему проекта, а учащиеся предлагают возможные варианты для ее реализации, т.е. что можно сделать в качестве подарка одноклассникам своими руками. После обсуждения имеющихся вариантов, учащиеся выбирают наилучший, и приступают к работе.

3. Театрализованные (ролевые) проекты, направлены на создание театральной постановки. Разработка и реализация такого проекта наиболее сложна. Участвуя в нем, ученики берут на себя роли литературных или исторических персонажей, выдуманных героев и т.п. Результат проекта остается открытым до самого окончания. Для ее воплощения учащимся надо разработать и создать костюмы, куклы, декорации. Например, тема проекта - «Создание игрушек для постановки сказки «Колобок». Учащиеся обсуждают, вспоминают героев сказки, отличительные черты их характеров. Затем обсуждают варианты изготовления игрушек, находят оптимальный вариант и приступают к работе. Презентация проекта проходит в качестве театральной постановки, на которую можно пригласить учащихся других классов.

4. Творческие проекты. Цель проектов – формирование системы интеллектуальных, общетрудовых и специальных знаний, умений и навыков учащихся, воплощенных в конечный продукт, воспитание у учащихся инициативности, самостоятельности и предприимчивости. При выполнении творческих проектов важно сформировать идею продукта. Например, тема проекта - «Новый год в подводном царстве». Учащиеся обсуждают, чем будет отличаться данный праздник под водой, что нужно для этого праздника, чего там не хватает. И решают изготовить и украсить новогоднее дерево.

По продолжительности выполнения проектов на уроках технологии можно выделить следующие виды:

- Мини проекты, могут укладываться в один урок.
- Краткосрочные, требуют 4-6 уроков.
- Недельные проекты, выполняются в группах в ходе проектной недели.
- Годичные проекты, выполняются как в группах, так и индивидуально.

Любой проект имеет свою структуру. Е.А. Лутцева определяет следующий порядок работы над проектами по технологии:

1 этап. Разработка проекта

1.1. Целеполагание. Осознание назначения.

1.2. Определение объекта и направлений деятельности:

- изделие или информация;
- какова конструкция изделия или форма подачи информации;
- какие материалы использовать;
- зарисовки, схемы, эскизы, чертежи объекта;
- выбор лучшего варианта.

1.3. Осмысление технологии изготовления:

- технологическая последовательность выполнения;
- возможные конструкторско-технологические проблемы;
- как решить эти проблемы;
- инструменты.

2 этап. Выполнение проекта

2.1. Воплощение замысла:

- изготовление изделия или подготовка информации;
- дополнения, исправления (в конструкцию, форму, технологию).

3 этап. Защита проекта.

При защите важны ответы на следующие вопросы:

1. Что решили делать и для чего.
2. Как рождался образ объекта.
3. Какие проблемы возникали.
4. Как решались проблемы.
5. Что получилось.

Во время прохождения государственной практики, нами был разработан и реализован педагогический эксперимент, который заключался в рассмотрении проблемы эффективной организации проектной деятельности на уроках технологии в начальной школе.

Эксперимент включал в себя проведение двух проектов на уроках технологии.

Тема первого проекта «Создание макета «Площади Ново-Соборная».

Тип проекта: практико-ориентированный, краткосрочный (в пределах 4-5 уроков). Цель проекта: создание макета «Площади Ново-Соборная».

Задачи проекта:

Развитие проектных умений .

Развитие соответствующих технологических умений.

Формирование интереса к родному городу, его историческому прошлому.

Перед началом работы класс был разделен на четыре группы, и у каждой группы было определенное задание. На первом этапе учащиеся определяли объект деятельности, выполняли различные зарисовки, обменивались мнениями. Обсуждали, какие материалы понадобятся, в какой последовательности располагать предметы на основе и так далее. Затем выбирали наилучший вариант. На втором этапе учащиеся непосредственно изготавливали, согласно своему заданию, объекты макета. После окончания работы каждой группы, собирался общий макет. Третий этап завершился демонстрацией макета площади Ново-Соборная.

После анализа результатов первого проекта, по данным наблюдения и опроса, мы пришли к выводу о том, что успешная организация проектной деятельности зависит от ряда условий:

1. Учителю необходимо владеть теоретическими знаниями о проектной деятельности, о теме проекта, о возможных результатах и критериях оценки проекта, а также педагог должен оказывать консультативную помощь на протяжении всего времени выполнения проекта.

При организации проектной деятельности важно подключать родителей к оказанию помощи детям и налаживанию сотрудничества.

У учащихся должны быть сформированы умения проектной деятельности, такие как: работа в группе, принятие самостоятельно решения, умение выражать свою точку зрения, адекватно оценивать свою работу и работу одноклассников и т.д.

При выполнении проектов по технологии дети должны владеть соответствующими технологическими умениями (владение основными приемами работы с бумагой, картоном, тканью; знание техники безопасности при работе с ножницами, с иглой и т.д.)

Второй проект, который мы реализовали, это «Создание игрушек для постановки сказки «Колобок». Тип проекта: театрализованный, краткосрочный (2-3 урока). Цель проекта: создание игрушек для постановки сказки «Колобок». Перед началом работы учащиеся также были разделены на группы. На первом этапе учащиеся обсуждали и выдвигали свои идеи по способу шитья игрушек. Выбирали материал, подбирали нитки. Затем приходили к оптимальному варианту. На втором этапе учащиеся шили игрушки, рисовали декорации, выбирали человека, который будет играть в сказке. Третий этап завершился постановкой сказки «Колобок».

В результате проделанной работы мы пришли к выводам о том, что вышеназванные условия позволяют повысить эффективность организации проектной деятельности на уроках технологии.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТИЛЬНЫМ МАТЕРИАЛОМ

Н. С. Григорьева, Н. А. Семенова

Томский государственный педагогический университет

Исследовательская деятельность младших школьников – это творческая познавательная деятельность, направленная на постижение мира, «открытие» детьми новых для них знаний. Она обеспечивает условия для продуктивного развития их ценностного, интеллектуального, культурного, творческого потенциала, является средством активизации учащихся, формирования у них интереса к изучаемому материалу, позволяет существенно расширить рамки изучаемого [2, с.5].

Для учащихся «исследование» - один из видов познавательной деятельности, когда осуществляется процесс выработки новых знаний относительно конкретного ученика [1, с.36].

Дети по природе своей – исследователи. Неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянно проявляемое желание экспериментировать, самостоятельно искать истину характерно для всех детских возрастов. Большое количество материала, усваиваемого в соответствии с традициями в основном на репродуктивном уровне, не оставляет времени для собственных научно – практических поисков. С педагогической точки зрения неважно, содержит ли детское исследование принципиально новую информацию или начинающий исследователь открывает уже известное. И здесь самое ценное - исследовательский опыт. Именно этот опыт исследовательского, творческого мышления и является основным педагогическим результатом и самым важным приобретением ребёнка.

По нашему мнению, в начальной школе недостаточно времени отводится на исследовательскую деятельность на уроках технологии. Поэтому важная роль должна отводиться исследовательской деятельности учащихся в школьном курсе технологии. Важно пробудить у школьника исследовательский интерес, открыть путь к самостоятельному познанию истины.

Учебная дисциплина «Технология» рассматривается как один из самых значимых факторов развития творческой личности, которая

помогает формировать человека в качестве субъекта разносторонней деятельности, познания и общения [3, с.10].

Значимость исследовательской работы в школе очевидна, и учить приёмам этой работы нужно уже на начальных этапах обучения технологии.

Основными отличиями подобных уроков являются:

- обязательное наличие проблемной ситуации;
- максимальная степень самостоятельности учащихся;
- заинтересованность учащихся в поставленной проблеме.

Нами был поставлен эксперимент, основанный на включении исследовательской деятельности учащихся на уроках технологии при работе с текстильным материалом (ткань, нити). Для этого мы разработали комплекс уроков по технологии с элементами исследования.

Экспериментальная работа проводилась во 2 классе в школе №16 с сентября по ноябрь 2009 года. На уроки технологии отводился 1 урок в неделю (40 минут).

Целью эксперимента явилась организация исследовательской деятельности младших школьников при работе с текстильным материалом.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа.

На первом этапе мы пытались выявить знания детей об исследовательской деятельности. Для этого с детьми проводилось анкетирование, в которое были включены вопросы о том, знают ли учащиеся, что такое исследование, могут ли проводить исследования, как и где можно его проводить, нравится ли урок технологии. Результат анкетирования показал, что большинство учащихся не знают или не имеют точного представления, что такое исследование и считают, что проводить его можно только в лаборатории. Уроки трудового обучения не всем детям нравятся и многие нового ничего не узнают.

На втором этапе учащиеся постепенно знакомились с исследовательской деятельностью, был проведен разработанный нами комплекс уроков по технологии с элементами исследования, для того, чтобы детей познакомить с исследовательской работой. На уроках проводились индивидуальные исследования: учащиеся рассматривали ткань - самостоятельно пришли к выводу, что нити в ткани расположены в шахматном порядке, последовательно пересекаются друг с другом; ткань опускали в воду и смотрели, что же с тканью происходит - пришли к выводу, что ткань намокает, если ее намочить; надрезали ткань и рассматривали ее, пришли к выводу, что если ткань надрезать, то нити по краям будут обсыпаться.

Проводились групповые исследования: работая в группах, дети знакомились с видами ткани; у каждой группы находился кусочек ткани (натуральные и искусственные) и информация об этой ткани, дети рассматривали ткань, выбирали важную информацию по плану, а потом озвучивали всему классу, обсуждали и приклеивали на ватман.

Проводились внеурочные индивидуальные исследования: учащиеся дома, искали информацию о нитях мулине, о шерстяных нитях, а на уроках расширяли знания о нитях.

Так же можно было провести долговременные исследования, например, объектом исследования могут стать шерстяные нитки. Можно найти сведения о вязании, о нитках, узнать из чего изготавливают, как изготавливают, рассмотреть различные виды вязания, что можно изготовить из шерстяных нитей и т.д. На третьем этапе эксперимента проводилось повторное анкетирование, в котором включались вопросы, что и в первом, но добавились: где можно найти интересующую информацию, чему новому вы научились на уроках технологии.

Можно отметить, что по сравнению результатами первого анкетирования ситуация изменилась, результаты улучшились. Большее количество учащихся ответили, что такое исследование, где и как его можно проводить.

Результаты эксперимента зафиксированы в таблице:

Вопросы	Ответы в %	Количество учащихся 2 «Б» класса 25 учащихся	
		Результаты 1-ого анкетирова- ния	Результаты 2-ого анкетирова- ния
1. Знание об исследовательской деятельности	Имеют представление	40%	96%
	Не имеют представления	60%	4%
2. Умение исследовательской деятельности (как ребенок себя оценивает)	Знают некоторые умения об исследовательской деятельности	16%	92%
	Не знают об исследовательской деятельности	84%	8%
3. Интерес к урокам технологии	Интересен урок технологии	96%	100%
	Не интересен урок технологии	4%	0%

Нужно отметить, что в начальной школе дети лишь учатся проводить исследования, любое их достижение уже является движением вперед, поэтому оно должно быть оценено позитивно.

Таким образом, после проведения комплекса уроков по технологии с элементами исследования пришли к выводу, что учебно-исследовательская деятельность учащихся – одна из прогрессивных форм обучения в начальной школе, она позволяет наиболее полно выявлять и развивать как интеллектуальные, так и творческие способности детей. Применение исследования на уроках технологии делает учебно-трудовую деятельность не только интересной, но и позволяет детям лучше усвоить материал и почувствовать себя настоящими исследователями.

Литература

1. Босова, Л.Л. Исследовательская деятельность на уроках информатики в 5-6 классах \ \ информатика и образование. 2006. -№ 6.
2. Семенова, Н.А. Организация исследовательской деятельности младших школьников: Методическое пособие. – Томск: Издательство ФГУ «Томский ЦНТИ», 2007. -76 с.
3. Тхоржевский, Д.А. Методика трудового обучения с практикумом. М.: Просвещение, 1987.-447с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЯМ ПО КАРТИНЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О. Б. Гришина

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Поздеева С.И., д.п.н., профессор каф. ПМНО

Сочинение - это изложение собственных мыслей в письменной форме. Это главное умение, которому подчинены все речевые упражнения в школе. Сочинение - один из видов работы по развитию речи, одна из наиболее сложных форм речевой деятельности ученика.

Учителю начальных классов важно знать то, что речь должна быть содержательной, ясной, правильной, доступной. Язык неразрывно связан с мышлением, поэтому развивать речь нельзя в отрыве от мысли. Правильное обучение языку, в процессе которого дети учатся выражать свои мысли в устной или письменной форме, имеет большое значение для общего развития детей. Оно имеет также значение для успешного изучения всех предметов школьного курса. Развитие речи детей младшего школьного возраста – основная цель занятий по родному языку в начальных классах. Развитие речи – процесс сложный,

творческий. Он не возможен без эмоций, без увлечённости. Недостаточно было бы лишь обогатить память школьника, каким - то количеством слов, их сочетаний. Главное – развитие гибкости, точности, выразительности, разнообразия. Развитие речи имеет свой арсенал методов, собственные виды упражнений, которые обеспечиваются соответствующей методикой: изложения и сочинения, устные рассказы, словарные и синтаксические упражнения.

Работу по развитию связной речи и выделению главной мысли начинать нужно в период обучения грамоте. Как же должно идти это обучение, в каком направлении должно идти развитие речи ребёнка?

Актуальность темы состоит в том, что в современной школе (по какой бы системе дети ни обучались) развитие речи школьника по – прежнему остаётся важнейшим умением, которое следует развивать.

Сочинение в школе занимает особое место: ему в известном смысле подчинены все другие речевые упражнения. Именно в сочинении школьник максимально приближается к естественным условиям порождения речевых высказываний, т.е. к таким условиям, какие складываются в жизни. Начинаясь в 1 классе в виде небольших устных сообщений, ярких и эмоциональных рассказов, сочинение перерастает в серьёзную планируемую умственную работу, которая имеет не только учебно-воспитательную значение, но и учит осмысливать, оценивать и систематизировать увиденное.

Сочинение - творческая работа; оно требует наивысшей самостоятельности школьника, активности, увлечённости, внесение чего-то своего, личного в текст. Подготовка материала, его систематизация, обдумывание композиций и плана рассказа или сочинения, установление логических связей, выбор слов, фразеологизмов, словосочетаний, построение предложений и связи между ними, проверка орфографии - весь этот комплекс сложных действий требует от школьника не только высокого напряжения всех его умственных сил, но и умение управлять своей интеллектуальной деятельностью. В сочинение для ученика обретает смысл орфография, все изученные правила грамматики и требование орфоэпии и культуры речи. Только в сочинении письмо, причём письмо грамотное, осознаётся школьником не как учебное упражнение, а как средство правильное оформление собственных мыслей, выраженных в письменной форме. В сочинении языковая теория соединяется с речевой практикой. На всех этапах развития школы сочинению, самостоятельным детским рассказом уделялось серьёзное внимание. Особенно возросло оно в последние годы в связи с введением новых программ, ориентированных на раз-

витие речи учащихся, на общее умственное и творческое развитие школьников.

Развивать речь – значит формировать определённые речевые умения: ориентироваться в ситуации общения; умение планировать высказывание; умение реализовать свой замысел (говорить или писать строго на тему, обеспечивая развитие мысли, используя различные средства выразительности).

Таким образом, сочинение, как развивающее упражнение характеризуется: работой по развитию речи с самых первых ступеней обучения; самостоятельностью; развитием культуры речи; умением раскрыть (понять) тему сочинения; самопроверкой творческой работы; особенностью работы над сочинением по картине.

Среди видов сочинений по источникам получения материала самым распространённым и давно применяемым является сочинение по картине. Эти сочинения имеют свою специфику, так как, помимо умения наблюдать, излагать материал в строгой логической последовательности и т.п., необходимо овладеть навыком «чтения» картины, умением увидеть и оценить значение деталей, красок в произведении живописи для передачи его идейного содержания. Показывая жизнь в образах, художник – живописец, в отличие от художника слова, пользуется рисунком и цветом. Понять картину, а тем более написать сочинение по картине невозможно без умения устанавливать взаимосвязь между частями картины в целом, без понимания единства всех компонентов произведения живописи. Установление связей между компонентами картины требует от пишущего не только логического анализа и синтеза, но и творческого воображения.

Чрезвычайно велика роль картины в развитии речи учащихся. Картина воздействует на чувства ребенка, открывает перед ним те стороны жизни, с которыми он мог бы и не столкнуться в своем непосредственном опыте. В школах используются учебные картины. Они доступны учащимся, удобны для использования на уроке, ноне всегда достаточно выразительны. Поэтому для развития речи следует использовать художественные картины (репродукции). Картины развивают наблюдательность, воображение учащихся, учат понимать искусство живописи. Сочинение по картине – широкое понятие. В одних случаях, чаще всего на первом этапе, сюжет картины является отправным моментом в работе над творческим сочинением типа описания и повествования. Картина помогает наблюдать, фиксировать увиденное, так как она постоянно перед глазами пишущего. Именно на этом этапе приобретает особое значение наблюдательность автора, умение подчеркнуть роль удачно найденной детали в раскрытии идеи картины.

Сочинение по картине требует специальных знаний о направлениях в живописи, об основах жанра и т.д., потому что незнание этого может сказаться на глубине сочинения, его содержательности, выводах. Приобретенные навыки подобного анализа пригодятся учащимся при проведении бесед о живописи.

Материалом для сочинения могут служить произведения живописи разных жанров: бытовые, революционно – исторические, батальные картины, жанры пейзажа, портрета, натюрморта. Основой реалистической живописи всегда является жизненная правда. Сознательно отбирая характерные черты изображаемой действительности, художник – реалист раскрывает как типическое, закономерное в жизни, так и индивидуальное, неповторимое. Персонажи таких картин концентрируют в себе характерные особенности, свойственные многим людям определённой эпохи. Правдивость изображения, воспроизведение внешней стороны явлений действительности сочетается в них с правдивостью выражения чувств, мыслей, переживаний, настроения героя. В реалистическом портрете художник, создавая образ определённого, конкретного человека, стремиться выразить также черты человека своей эпохи, передать своё отношение к нему, поэтому в сочинении необходимо раскрыть внутренний мир человека, строй его чувств, мыслей, переживаний.

Пейзаж – это воспроизведение живописцем картин природы, большей частью естественной, иногда – преобразуемой человеком. Картины, воспроизводящие красоту природы, также не одинаковы: в зависимости от личности художника, от его мировоззрения иногда один и тот же пейзаж получает неодинаковую психологическую и эмоциональную окраску. Поэтому так важно учитывать в сочинении не только тематическое сходство ряда картин, но и то, как художник смотрит на природу, ради чего он создаёт пейзажную картину. Ещё сложнее психологические пейзажные картины, передающие тонкое, порой едва уловимое настроение художника. Бытовая жанровая картина в реалистической живописи изображает типические характеры в типических обстоятельствах. Сюжетность, разнообразие тем, реалистическая направленность делают их благодатным материалом для сочинений по картине.

Сочинение по картине, связанное с анализом идейно-тематического содержания и художественных достоинств картины, обычно включает в себя следующие моменты: краткие сведения о художнике, авторе картины, указание на замысел и тему картины, анализ содержания картины и её художественные средства, заключение. Анализ содержания картины, повторяем, сопровождается раскрытием

роли главных элементов живописного образа: рисунка, композиции и колорита. Рисунок – это совокупность линейных элементов в картине. Композиция в живописи – это группировка фигур на полотне, высота горизонта, расположение световых пятен, применение контраста и т.д.

Колорит картины – специальное средство живописи. С помощью цветового строя (колорита) художник передаёт физические качества предметов, а также и общее психологическое настроение, вызывая у зрителей различные чувства (радости, бодрости, тоски, сожаления и т.д.). Создавая колорит картины, художники часто используют сочетания холодных (голубых, синих, фиолетовых) и тёплых (жёлтых, оранжевых, красных) цветов, добиваясь тем самым большого эмоционального воздействия произведения живописи на человека.

Сочинение по картине, включающее анализ её художественного своеобразия, - наиболее сложный вид письменных работ. Сочинения по картинам отличаются разнообразием. Как устные, так и письменные сочинения по картинам могут быть классифицированы по источнику материала, типу текста, степени самостоятельности учащихся при создании собственных текстов.

Сочинения по картинам делятся на три основных вида: повествовательные сочинения по серии картин или по картинному плану; повествовательные сочинения по одной картине, где картина даёт толчок воображению, отражая лишь один момент сюжета; описание картины. Наиболее распространёнными являются сочинения по картине типа описания и повествования (рассказа). Сочинение – повествование обычно включает описание, сочинение – описание сочетается с элементами рассуждения и повествования. Наиболее лёгким видом сочинения по картине является простое описание: учащиеся описывают то, что они видят на картине, не вдаваясь в объяснения взаимосвязей между её компонентами или в характеристику художественных достоинств.

Беседа по картине на уроках русского языка в начальных классах – это упражнение по развитию речи, предполагающее диалог между учителем и учащимися по вопросам, заранее составленным учителем и направленным на восприятие и понимание картины, на осознание особенностей творчества художника, специфики изобразительного искусства. Вопросы составляются учителем таким образом, чтобы побудить эмоции детей, поддержать их внимание и интерес к изобразительному искусству, активизировать умственную работу, что является одним из важнейших условий речевого развития школьников.

На основе проведённой работы мы сделали вывод: написание сочинения – это сложный процесс, как для ребёнка, так и для взрослого человека, поэтому для полноценного развития речи учащихся недостаточно только одного урока, речь нужно развивать как на уроках русского языка, так и на уроках чтения и других предметах. Чрезвычайно велика роль картины в развитии речи учащихся. Особенность сочинения по картине состоит в том, что оно выполняется не на основе впечатлений от живой действительности, а на основе восприятия и осмысления произведения искусства. Знакомство с полотнами известных художников обогащает знания детей об окружающей действительности, помогает развитию у них мышления, воображения, эстетического вкуса. Внимательное рассмотрение картин, беседа по их содержанию, анализ изобразительных средств учат школьников уже с первых шагов в искусстве глубоко воспринимать его произведения. Картина воздействует на чувства ребёнка, помогает глубже осознать те явления, которые уже знакомы школьнику. В связи с этим развитие речи младших школьников – одна из главных задач, стоящих перед учителем начальной школы.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОПЕДЕВТИКА ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ

А. Дуюнова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Поздеева С.И., д.п.н., профессор каф. ПимНО

Каждый учитель современной школы знает, что нередко приходится много раз повторять с учащимися один и тот же материал по грамматике и всё же он остаётся не усвоенным. Дети как будто знают правило, правильно его формулируют, приводят слова или предложения, иллюстрирующие правило, но в диктантах нарушают его, а при более самостоятельной работе не умеют орфографически грамотно и толково изложить свои мысли. В чем причина такого явления?

На уроке ученик пишет, читает, отвечает на вопросы учителя, но эта работа не затрагивает его мыслей, не вызывает интереса. Часто он не может сосредоточить внимание, мысль, напрячь свою память. Подобную работу ученика на уроке русского языка следует назвать пассивной. Конечно, что-то ученик при этом усваивает, но пассивное восприятие и усвоение не могут быть опорой прочных знаний и навыков.

Активность же при усвоении материала требует внимания к изучаемому, заданиям учителя, формулировкам правил и заданий учебника. Для всего этого необходимо напряжение ума и воли учащихся. Как известно, К.Д.Ушинский считал внимание единственной дверью, через которую впечатления жизни входят в душу ребёнка. Внимание – это сосредоточенность сознания на чём-либо. Сосредоточить его нельзя без известного напряжения воли, без определенной активности слушающего, читающего, пишущего ученика. Вот почему современные психологи, изучающие процессы усвоения детьми знаний, придают большое значение воспитанию у детей внимания.

В условиях обучения русскому языку воспитать внимание – значит развить умение видеть различные формы слова, развивать «орфографическую зоркость». Это значит, что, глядя на написанное слово, дети должны видеть его в целом и в составляющих его частях (при необходимости в процессе обучения правописанию). Слушая речь, слышать слово целиком и отдельные его звуки (твёрдые и мягкие, звонкие и глухие, ударные и безударные). Если учитель не воспитал внимания ученика к слову, к его звуковой стороне, к его значению и форме, то ученик будет «глух» к слову, к его правописанию.

В ходе педагогической практики нами были составлены вопросы для интервью с педагогами начальной школы. Интервью было проведено с 2 педагогами МОУ СОШ №4: учитель 1 «Б» класса – Огай Ольга Валерьевна, программа «Школа 2100»; учитель 1 «Е» класса – Шаповалова Людмила Александровна, программа РО Л.В.Занкова. Педагогам были заданы следующие вопросы:

Вопрос: Какие пропедевтические (подготовительные) упражнения, по вашему мнению, необходимы с 1 класса для развития орфографической зоркости младших школьников?

Огай Ольга Валерьевна:

«Для развития орфографической зоркости младших школьников в 1 классе необходимы игровые упражнения. Игра помогает сконцентрировать внимание детей, заинтересовать их, активизировать мыслительную деятельность. Например, можно использовать такие игры: «Найди лишнее слово», «Кто внимательный», «Угадай перевернутую букву», «Закончи предложение», «Найди ошибки в словах, которые допустил Незнайка». Например игра: «Пословицы «шутят». В этой игре учитель называет пословицу, в которой заменяет одно слово другим, отличающимся только одной буквой. (Трус (д) кормит, а лень портит; лучшее – врач (г) хорошего). Это задание можно сформулировать в виде стихотворения:

Пословица, тебя мы знаем,

Но не такую ты была:

Неужто буква озорная

Вновь чье-то место заняла.»

Шаповалова Людмила Александровна назвала следующие приемы:

Найти слово в слове (носорог);

Ребусы (лупа - луна);

Выбор слов, которые пишутся не так, как произносятся (нора, горы, гора, орлы);

Выделение букв и звуков, которыми различаются слова (мышка, мишка);

Выделение опасных мест;

Фонетический разбор;

Подбор родственных слов;

Замена одних звуков другими (кора – гора).

Вопрос: Нужно ли вводить в первом классе понятие «орфограмма»?

Огай Ольга Валерьевна:

«Понятие орфограмма надо вводить в значении «опасное» место в слове.»

Шаповалова Людмила Александровна:

«Нужно! Дети спокойно его воспринимают, понимают смысл и используют в своей речи.»

Вопрос: Какие упражнения по пропедевтике орфографической зоркости вы считаете наиболее эффективными?

Огай Ольга Валерьевна:

1) Найдите ошибки в тексте.

2) Упражнения в виде разминки на уроках:

Приседайте столько раз, сколько звуков в слове;

Подпрыгните столько раз, сколько букв в слове;

Наклонитесь столько раз, сколько слогов в слове;

Потянитесь столько раз, сколько гласных;

Хлопните столько раз, сколько согласных;

Топните столько раз, чтобы показать на какой слог падает ударение;

Найдите «опасности», которые нас подстерегают в этом слове.

Шаповалова Людмила Александровна особо обращает внимание на звуко – буквенный анализ слов, выделение опасных мест.

Таким образом, мы видим, что учителя понимают важность работы по пропедевтике орфографической зоркости и активно проводят работу с детьми в этом направлении.

Анализируя опыт педагогов, мы выбрали наиболее интересные игровые приемы, направленные на пропедевтику орфографической зоркости в первом классе.

1. Игра "Положи палочку".

(У каждого ученика набор полосок для записи слогов, счетные палочки).

Показываем игрушки, картинки; учащиеся должны записать каждое слово полосками по количеству слогов и определить ударение в слове. Если ударение на первом слоге, дети должны положить палочку над первой полоской.

2. Игра "Как звучит слово".

(У каждого ученика набор квадратиков: черные и белые). Медленно произносим слова, ученики "записывают" их по слогам. Если слог ударный, кладут черный квадратик, если безударный - белый.

3. Игра "Эхо".

а) Ученики внимательно слушают слово, произнесенное учителем, а в ответ говорят только ударный слог, как эхо. Роль ЭХА могут выполнять отдельные ученики, определенная группа (ряд). Например: сова (ва), ученик (ник);

б) Учитель переставляет ударения в слове, произнося сначала: "Это тееелефон?", потом: "Это телеефон? Это телефоон?" Ученики отвечают: "Это телефон".

4. Игра "Буквенный диктант".

Записать букву, которая всегда стоит под ударением.

5. Быстрый диктант.

Под диктовку нужно записать не все слово, а только одну гласную букву ударного слога. (Диктую слово "работа", а ученики записывают только букву "о"). Затем диктую слова или показываю картинки со словами: КАРТОН, БУМАГА, КНИГА, КАРАНДАШ, АЛФАВИТ, РУЧКА, ТЕТРАДЬ, АЛЬБОМ, ПАРТА, ПОРТФЕЛЬ, ДОСКА, МЕЛ, ТРЯПКА, ЦВЕТЫ.

Таким образом, в первом классе наиболее актуальны задания на постановку ударения. Неправильная постановка ударения может привести к искажению лексического значения слова. Также при неправильной постановке ударения ученик не сможет найти в слове орфограмму «безударная гласная» и проверить ее, и в дальнейшем ребенок будет допускать ошибки.

СЛОГ. СКЛАД. СЛОГОДЕЛЕНИЕ

В. К. Дюпин

В русском языке термин «слог» – как **часть слова** – рассматривается с позиций фонетики и графики. С позиции фонетики наименьшей частью слова является **звук**, и термин «слог» в существующих теориях слога рассматривается с физиологической либо с акустической стороны [1, с. 46–52; 2, с. 251–256; 3, с. 76–91; 4, с. 78–85; 5, с. 69–83; 6, с. 206–210]. С позиции графики слог служит единицей письма наряду с **буквой**. Л.В.Щерба и Л.Р.Зиндер [7, с. 53] определяют три уровня письма: алфавит, графика и орфография. Правила графики построены в соответствии со слоговым принципом письма.

Очевидна необходимость уточнения термина «слог» в соответствии с областью его применения и видом составных частей.

С наименьшим количеством изменений в языкознании будет использование терминов «графический слог» и «фонетический слог». Нельзя отчасти не согласиться с Н.А. Зайцевым [8, с. 26–27]: «Ясных принципов слога деления нет, все имеющиеся доказательства довольно спорны... Насколько не ясно все со слогом ..., настолько все ясно со складами и делением на склады». Но утверждение о том, что *склад* это не *слог*, равносильно утверждению, что *перст* это не *палец*. Слово *склад* применялось в терминологии М.Г.Смотрицкого, а *слог* – в терминологии М.В.Ломоносова [10, с. 11]. Тем не менее, можно для краткости графический слог назвать словом *склад*, а фонетический слог – словом *слог*.

Для формирования определений терминов «склад» и «слог» необходим новый подход, который основан на **практическом** применении этих терминов при делении слова на части, например, при обучении чтению, установлении правил переноса слов, речевом вводе текста в компьютер, в вокальных произведениях, при декламации стихов и прозы.

Для склада и слога имеются две формы – устная и письменная. Письменная форма отображается буквами, а устная – знаками транскрипции (в простейшем варианте – буквами). Для слога эти формы в общем случае не совпадают. Например, в слове *молоко* письменная форма слогов (мо-ло-ко) не совпадает с их устной формой [ма-ла-ко]. Для складов соблюдается соответствие между буквой и обозначаемой ей звуком – письменная форма складов (мо-ло-ко) совпадает с устной формой [мо-ло-ко]. В этом принципиальное отличие между предлагаемыми представлениями о слоге и складе.

Структура склада может быть получена из следующих соображений:

1) склад при минимальном количестве букв имеет структуру: Скл = {Г; С} (где Г – гласная буква; С – согласная буква);

2) русское письмо является слоговым, т.е. твёрдость согласных обозначается следующими за ними буквами. Буквы *ъ* и *ь* в функции разделительного знака для общности можно назвать знаками твёрдости (ЗТ). С этой точки зрения, склад должен иметь структуру: Скл = {Г; С; С + Г; С + ЗТ};

3) в настоящее время интенсивно разрабатываются программы речевого ввода текста в компьютер. Практически непреодолимая для русского языка сложность – необходимость ввода очень большого словаря (несколько тысяч словоформ). Задачу можно упростить, если обеспечить распознавание звуков складов. В этом случае объём словаря не превысит 230 единиц, что вполне приемлемо для практических целей. Букву *й* следует считать отдельным складом, иначе будет искажено распознавание этого слова компьютером. Например, слово *майор*, разделённое на склады как *ма-йо-р*, будет распознано компьютером как *маёр*, поскольку звуки [йо] обозначаются буквой *ё*.

Таким образом, склад должен иметь одну из структур:

Скл = {Г; С; *й*; (С + ЗТ); (С + Г)}.

Варианты складов приведены в таблице:

Состав склада	Название склада	Примеры слога деления (рассматриваемый слог подчёркнут)
Г	неполный вокальный	<u>а</u> -р-ка [а]; с ь - <u>е</u> -з-д [йэ]
С; <i>й</i> ; (С+ <i>ь</i>); (С+ <i>ъ</i>)	неполный авокальный	<u>в</u> -ре-мя [в]; ма- <u>й</u> -о-р [й]; бо- <u>д</u> -ш-о-й [л']; с ь - <u>е</u> -з-д [с]
(С+Г)	полный вокальный	<u>со</u> -та [со];

Склады могут быть полными и неполными. Неполный склад состоит из одной гласной буквы или одной согласной с примыкающим к нему знаком твёрдости (при его наличии). Склад с гласной буквой называется вокальным, без гласной буквы – авокальным. Для деления слова на склады может быть предложен следующий алгоритм: Шаг 1. Поставить знак слогораздела (например, дефис – «-») перед согласными буквами. Шаг 2. Поставить знак слогораздела после всех гласных букв и букв *ь*, *ъ*, *й*.

Пример. Выполнить слога деление слов *аорта*, *съезд*, *майор*.

Шаг 1. *ао-р-та*, *сье-з-д*, *ма-й-о-р*. Шаг 2. *а-о-р-та*, *сь-е-з-д*, *ма-й-о-р*.

На начальном этапе обучения чтению и правописанию отсутствие полного соответствия между звуком и буквой создаёт определённые

трудности в написании незнакомых слов. Разумно читать или диктовать по складам, руководствуясь принципами «как написано, так и прочитано» и «как продиктовано, так и написано». Например, слово *склад* произносится [склат], но разделённое на склады, оно должно быть прочитано или продиктовано как [с-к-ла-д]. Н.А.Зайцев [8, с. 31] предлагает не говорить: «В ударном слоге как слышится, так и пишется», а говорить: «В ударном складе как слышится, так и пишется». Если следовать этому предложению, то, например, в слове *склад*, состоящем из четырёх складов (с-к-ла-д), ударным будет только третий склад. А все остальные склады следует считать безударными, но они состоят только из согласных, и мы приходим к явной нелепости – «безударные согласные». Можно говорить только об ударных гласных, не прибегая ни к «ударным слогам», ни к «ударным складам».

Перейдем к анализу существующих представлений о слоге, нацеленных на получение **единственного варианта слогоделения**.

В.А.Кочергина [3, с. 76] утверждает, что «практическое членение речевого потока на слоги не вызывает споров». Но, во-первых, результат «членения речевого потока на слоги» вызывает споры, во-вторых, в обычной речи «членения речевого потока на слоги» не происходит [2, с. 251–252; 5, с. 71].

Определение слога в БСЭ основано на экспираторной теории [2, с. 253]: «Слог – это минимальная произносительная единица речи, состоящая из одного или нескольких звуков, которые образуют тесное фонетическое единство на основе единого выдыхательного толчка». Эта теория и приведённое определение термина «слог» несостоятельны по следующим причинам: 1) невозможно определить «минимальность» произносительной единицы и «тесноту» фонетического единства; 2) если произнести перед горящей свечой слово, то по количеству дрожаний можно определить количество слогов в слове. Но это не всегда верно, так при произнесении слова *сплав* пламя дрогнет два раза, а слова *ау* – один раз [1, с. 47].

Другая теория из той же группы – теория мускульного напряжения [3, с. 76–78]. По этой теории слово *место* делится на слоги *мес-то*, а слово *места* – на слоги *ме-ста* [2, с. 256]. Спорность такого слогоделения очевидна.

Согласно сонорной теории слога [3, с. 76–78] «слоговыми могут быть не только сонорные согласные, но и шумные, даже глухие. ...В этом междометии < кс-кс-кс > три слога, хотя все звуки глухие» [1, с. 49].

В последние годы появился ряд работ, в которых с тем же «успехом» функция слога рассматривается фонологически [6].

Анализ и пригодность к практическому использованию существующих теорий слога привели языковедов к пессимистическим выводам:

– «Человеческому слуху не по силам заметить границы между слогами. Лингвисты обратились к аппаратам. ... Но пока надежных результатов не получено. Всеохватывающая теория слога – дело будущего [5, с. 71]»;

– «Естественного членения на слоги внутри отрезка речи между паузами не происходит. Слог, следовательно, не отличается от отдельного звука речи. Такие выдающиеся представители физиологически ориентированной экспериментальной фонетики, как Э. Скрипчур и Г. Панкончелли-Кальция, считали слог фикцией, созданной лингвистами и психологами» [2, с. 251–252].

Не поддаются логическому объяснению в рамках существующих теорий слога следующие утверждения:

1) «... в стихотворной строке В.Хлебникова *«Эта жизнь и жизнь та»* слово *жизнь* в первом случае односложно, а во втором двусложно» [1, с. 49];

2) «Эксплозивно-имплозивная теория позволяет понять факты, без неё непонятные. Слова: *букв, ветвь, ветх* произносятся в два слога: [бу-кф]... Двусложность таких слов несомненна» [5, с. 76].

Некорректно и определение слога по В.И.Далю [9]: «Склад или слог, часть, раздел слова, где входит одна гласная буква». Оно позволяет слово *молоко* разделить формально на слоги так: *мол, ок, о*.

Слог, как фонема и склад, является абстрактной единицей речи. Естественно считать слог набором звуков языка, а поскольку эти звуки абстрактны, то и слог абстрактен. По этой причине «никакими физическими средствами не удастся определить границы слогов» [5, с. 71].

Необходимость деления слова на части возникает: 1) при скандировании; 2) при декламации стихов; 3) в вокальной музыке, чтобы «привязать» к нотному тексту гласные звуки слов (слово делится на части преимущественно с получением открытых слогов); 4) на этапе обучения чтению (слово делится на склады). В случаях 1 и 3 слово членится на части, содержащие гласный звук. В случае 1 присоединяемые к гласному согласные звуки выбираются либо произвольно, либо по какой-то традиции. «Так, при скандировании слов *картошка, пусти* в севернорусском наречии частями слова будут *кар-тош-ка, пус-ти*, а в южнорусском – *ка-рто-шка, пу-сти* [1, с. 51]». В случае 2 членение слова на части может быть совершенно произвольным.

В.В.Маяковский в своём стихотворении «Юбилейное» разделил слово *индивидуален* на части так: *и-н-д-и-в-и-д-у-а-л-е-н!*

Итак: 1. Слог – это слово или его часть. 2. Единственного варианта деления слова на части не требуется. Более того, навязывание такого варианта может войти в противоречие с практическими требованиями. 3. Вариант деления слова на части задаётся субъектом этого действия.

Чтобы получить простое и ясное определение слога и простой и ясный способ слогоделения, необходимо за основу взять то, что просто и ясно. Применительно к письменной форме слога это будет склад, поскольку, во-первых, при любом анализе слова или его части мы имеем дело с написанным словом, и, во-вторых, представление о складе ясное, простое и однозначное. Второе, на чём может быть основано формирование представления о слоге, это то, что в нём не должно быть двух гласных звуков (для других языков это ограничение может быть снято [4, с. 79]), т.е. в слоге должно быть не более одного вокального склада. И, наконец, третье – субъект деления слова на слоги выполняет слогоделение исходя из своих целей в рамках своей сферы деятельности.

Всем этим условиям отвечает следующее определение: письменная форма слога – это слово или его часть, включающая не более одного вокального склада с примыкающими к нему звуками авокальных складов, выбранных субъектом деления слова на слоги.

По наличию или отсутствию гласного звука слоги (как и склады) можно разделить на вокальные и авокальные. Если слово не содержит гласных звуков, то оно делится на авокальные слоги или состоит из одного авокального слога. Классификация вокальных слогов приведена в [5, с. 78].

Итак, исходя из практических целей деления слова на части, можно классифицировать эти части как склады и слоги. И склады, и слоги могут быть представлены в письменной форме с помощью букв и в устной форме с помощью знаков транскрипции. Письменная форма складов и слогов отвечает нормам орфографии. Устная форма слогов отвечает нормам орфоэпии. Устная форма складов соответствует принципам «как написано, так и прочитано» и «как продиктовано, так и написано». В школьной практике чтение или диктовка по складам могут применяться для пополнения лексикона учеников, при этом используются зрительная и слуховая память.

Пример деления на вокальные слоги слов *сестра*, *район*, *съезд*, *солнце* приведён в таблице:

Слово	Склады	Варианты вокальных слогов (вначале дана устная форма слова)	Количество	
			складов	слогов*

сестра	се-с-т-ра [се-с-т-ра]	[с'истра]: 1) [с'и-стра], оба слога открытых прикрытых; 2) [с'ис-тра] – закрытый прикрытый и открытый прикрытый; 3) [с'ист-ра] – аналогичен 2-му варианту	4	2 (3)
район	ра-й-о-н [ра-й-о-н]	[район]: [рай-он] – закрытый прикрытый и закрытый неприкрытый	4	2 (1)
съезд	съ-е-з-д [с-йэ-з-д]	[сй'эст]: единственный закрытый прикрытый слог	4	1 (1)
солнце	со-л-н-це [со-л-н-це]	[сонцэ]: 1) [со-нцэ] – оба открытых прикрытых; 2) [сон-цэ] – закрытый прикрытый и открытый прикрытый	4	2 (2)

* – в скобках указано количество вариантов слогов

Некоторые из применений термина «склад» в обучении чтению, правописанию и в логопедии достаточно подробно описаны Н.А.Зайцевым [8, с. 35–55].

Литература

1. Современный русский язык. Теория, Анализ языковых единиц. В двух частях. Под ред. Е.И. Дибровой. – М.: ACADEMIA, 2001, часть 1
2. Зиндер Л.Р. Общая фонетика: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. школа, 1979
3. Кочергина В.А. Введение в языкознание. Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2004
4. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. Учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов. – М.: Высшая школа, 1987
5. Панов М.В. Современный русский язык: Фонетика: Учебник для ун-тов. – М.: Высш. школа, 1979
6. Трубецкой Н.С. Основы фонологии (перевод с немецкого). – М.: Из-во иностранной литературы, 1960
7. Зиндер Л.Р. Очерк общей теории письма. – Л: Наука, 1987
8. Зайцев Н.А. Письмо. Чтение. Счёт: Учебник нового типа для учителей, воспитателей, родителей. – СПб.: Лань, 1997.
9. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
10. Березин Ф.М. История русского языкознания: Учеб. пособие для филол. специальностей. – М.: Высш. школа, 1979.

СПЕЦИФИКА ТВОРЧЕСКИХ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н. В. Кононова, Г. Х Вахитова

Томский государственный педагогический университет

Организация эффективного обучения возможна только при знании и умелом использовании разнообразных форм организации педагоги-

ческого процесса. Сегодня в общеобразовательных учреждениях используются такие формы учебной работы, как урок, экскурсии, домашняя работа, факультативные занятия и так далее. Рассмотрим более подробно домашнее задание. Домашняя работа учащихся состоит в самостоятельном выполнении заданий учителя по повторению и более глубокому усвоению изучаемого материала и его применению на практике, развитию творческих способностей и дарований и совершенствованию учебных умений и навыков[3].

В современной психолого-педагогической литературе выделяют несколько видов домашних заданий: репродуктивные, проблемные, творческие[5]. Остановимся более подробно на творческих домашних заданиях. Развитие творческого потенциала ученика возможно только при непосредственном включении его в творческую деятельность. Никакой рассказ о творческой деятельности других людей и даже показ её не может научить творчеству. Согласимся с русским классиком Л.Н. Толстым, который считал: “Если ученик в школе не научился творить, то в жизни он будет только подражать, копировать”[1]. Эти слова актуальны и сейчас. Творческие работы учащихся способствуют укреплению и повышению познавательных интересов учащихся, развитию их творческого мышления, индивидуальности каждого школьника. Несмотря на это, давать задания творческого характера надо осторожно, постепенно переходя от воспроизводящих работ к воспроизводяще-творческим, и затем к творческим работам.

Познавательный интерес младших школьников часто неустойчив. Ребёнок может испугаться творческого задания, его непривычной для школьника формулировки. Поэтому начинать следует с простых заданий, постепенно переходя к более сложным. Выполнение творческих заданий требует большой подготовительной работы. Поэтому определим место творческих заданий в целостном педагогическом процессе:

1. Организация выполнения творческих заданий должна соответствовать основным целям и задачам обучения;
2. Творческие задания должны сочетаться с другими видами учебной деятельности;
3. Необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся, уровень их подготовки, их интересы и склонности, а также уровень самостоятельности;
4. Необходимо учитывать возрастные особенности учащихся;

5. Отличительной и главной чертой творческих заданий должен являться уровень новизны, так же актуализация прошлого опыта;
6. Творческие задания позволяют самим ученикам дифференцированно подходить к их выполнению в соответствии со своими умениями и навыками;
7. На первоначальном этапе применения творческих заданий учитывать желание учащихся, их мотивы;
8. Оценка выполнения творческих заданий должна носить позитивный характер.

К сказанному добавим, что при определении места творческого домашнего задания в целостном педагогическом процессе важное значение приобретают его цели. По определению Харламова И.В. их несколько:

1. Научить учащихся пользоваться дополнительной литературой.
2. Научить выделять главное из общей информации.
3. Сформировать умение лаконично и интересно излагать полученную информацию.
4. Получение учащимися более широких и глубоких знаний по предмету[4].

Данные цели конкретизируют, как правило, вид творческого домашнего задания. В классификации Шабалиной З.П. находим следующие виды творческих домашних заданий:

1. По содержанию:
 - Составление кроссвордов, ребусов, загадок, шарад.
 - Составление словарей, справочников, задачников.
 - Подготовка сообщений, рефератов, докладов.
 - Написание сочинений, эссе, собственной сказки, увлекательной истории.
 - Задачи на составление вопросов по рисунку, уравнению и т.п.
2. По виду деятельности:
 - Индивидуальная.
 - Парная.
 - Мелкогрупповая(3–7чел).
 - Групповая(10–15чел).
 - Коллективная.
3. По форме оформления домашнего задания:
 - Рабочая (в тетради, на листе).

– Экспозиционная[5].

Остановимся на наиболее часто встречающемся в практике обучения младших школьников виде творческого домашнего задания - сочинении. Сочинение в начальной школе является важнейшим методом воспитания ребенка. Потому что при изложении своих мыслей он приучается концентрировать свои мысли на объекте изучения, анализировать, затем правильно формулирует свои идеи, приходит к какому-нибудь выводу. Естественно, такое задание можно предлагать детям уже после того, как они на уроке научились писать сочинение. Учитель прошёл с ними все этапы подготовки к написанию сочинения. И только после этого задаётся сочинение на дом. Далее учитель говорит, что дети должны сначала написать на черновике, а потом переписать на чистовик. Первое сочинение, написанное детьми дома не должно оцениваться отметкой, лучше учителю прокомментировать устно сочинения детей. А в дальнейшем сочинение может оцениваться двумя оценками: одну за грамотность, другую за развитие речи[2].

Более сложным видом творческого домашнего задания является составление сказки, рассказа или стихотворения после прочтения произведения. Учащийся уже в полной мере использует своё воображение. Этот вид творческого домашнего задания был проведён в гимназии №29. Результаты были разными приведём наиболее успешный вариант выполненного творческого домашнего задания, сделанный ученицей 2го класса гимназии №29 г.Томска Светой Б..

*Бабочка летала –
Лето вспоминала.
Села тихо на цветок,
Чтоб испить последний сок.
Её цветочек помогал
Головой своей кивал
Знала бабочка, потом
Будет долгим зимний сон.*

Творческие домашние задания необходимы, так как они служат инструментом для развития воображения, самостоятельности и творчества детей младшего школьного возраста.

Литература

1. Иванова Н.В. Начальная школа//Раскрытие творческих способностей учащихся.2001 №6 с.16-20.
2. Львов М.Р. «Методика преподавания русского языка в начальных классах» М.:Академа,2008.
3. Смирнов С.А. «Педагогика: педагогические теории, системы, технологии» М.:Академа, 2004.

4. Харламов И.В. «Педагогика: учебное пособие.»М.: Юность, 1997.
5. Шабанина З.П. «Домашняя учебная работа школьников» М.:1998.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О. В. Копалина

Муниципальное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 89» ЗАТО Северск Томской области

В современной России проблема грамотности стоит как никогда остро. В 1950- 1960 годы статистика стойких нарушений чтения и письма у школьников составляла всего 6 %. В настоящее время эта цифра выросла до 30%. Недавние исследования дошкольников 6-7 лет выявили предпосылки к появлению дисграфии в школьном возрасте у 10,5-55,5 % (в зависимости от вида нарушений). Из проведенных специальных исследований (Н.С.Рожественский, М.Р.Львов, Н.А.Никашина, Г.А.Каше, Р.И.Шуйфер, Р.Е.Левина и др.) становится ясно, что за последние годы трудности в овладении чтением и письмом не уменьшаются, а скорее увеличиваются. Как показывает педагогическая практика, некоторые нарушения письменной речи дают стойкую неуспеваемость. Как следствие, возникают негативные отношения к учебе, учителю, школе и нарушения психики-трудности в поведении. И самое страшное и трудноисправимое следствие это то, что у ребенка с нарушением речи при отсутствии коррекционных мероприятий может замедлиться темп интеллектуального развития. Надо помнить: чем раньше будет начата коррекционная работа, тем скорее и с меньшей затратой сил будут достигнуты положительные результаты. Это объясняется меньшей упроченностью навыков неправильного письма.[1,с.313]Своевременное выявление нарушений письменной речи и проведение коррекционного обучения даёт возможность не допустить их перехода, осложняющего учебно-познавательную деятельность, на последующие этапы обучения. Проблема нарушений письменной речи у школьников одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащихся.

Несмотря на это в процессе оптимизации образования количество школьных логопедов и психологов сокращается. Поэтому каждому учителю начальных классов необходимо как можно раньше выявить дефект в развитии и систематически заниматься коррекционной работой по преодолению нарушений письменной речи на уроках русского

языка. Корректировать-вносить частичные исправления во что-нибудь, поправлять. [2,с.292] Поскольку письмо и чтение тесным образом взаимосвязаны, нарушения письма, как правило, сопровождаются нарушениями чтения. Патологию письма и чтения обозначают следующими терминами. Дисграфия – нарушение становления процессов письма и одна из форм недоразвития письменной речи, проявляющаяся в повторяющихся ошибках стойкого характера (не связанных с незнанием орфографических правил). Дислексия - частичное специфическое нарушение процесса чтения и одна из форм недоразвития письменной речи, проявляющаяся в повторяющихся ошибках стойкого характера. Дислексия не позволяет детям достигать уровня развития чтения и письма, соответствующего их умственным способностям. В настоящее время установлено, что нарушения письма и чтения у детей чаще всего возникают в результате общего недоразвития всех компонентов языка: фонетико-фонематического и лексико-грамматического.[3,с.165] Итак, «дисграфия (от греческого dys–приставка, означающая расстройство, grapho -пишу)- нарушение (расстройство) письма, при котором наблюдаются замены, пропуски и перестановки букв и слогов, а также слияние слов. Дисграфия обусловлена нарушением речевой системы в целом...или недоразвитием речи. В основе дисграфии обычно лежат неполноценность фонематического слуха (слуха на речевые звуки) и недостатки произношения, препятствующие овладению фонематическим звуковым составом слова.»[4,с.13-14] Существует несколько классификаций видов нарушений письменной речи. Новейшая классификация дислексий разработана Р.И.Лалаевой и включает следующие виды: фонематическую, семантическую, аграмматическую, оптическую, мнестическую. Сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им.А.И.Герцена создана, близкая данной, классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций письма. Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, аграмматическая, оптическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания. [5,с.205] Далее остановимся на нарушениях письма, поскольку нарушения чтения заслуживают самостоятельного рассмотрения.

Во-первых, надо разобраться, что не ладится, какие конкретные ошибки делает ребенок - только так можно найти надежное и безотказное действующее средство их преодоления. Основными симптомами дисграфии являются специфические (т.е. не связанные с применением орфографических правил) ошибки, которые носят стойкий

характер, и возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения. Рассмотрим группы специфических ошибок письма (по Садовниковой И.Н.) [6, с.25]:

1. Ошибки на уровне буквы и слога (пропуск гласных и согласных букв, перестановка букв, слогов, недописывание слов, вставка лишних букв, смешение букв, имеющих акустико-артикуляционное сходство, смешение букв по оптическому и кинетическому сходству: о-а, л-м)

2. Ошибки на уровне слова (раздельное написание частей слова, слияние нескольких слов в одно слово, смещение границ слов)

3. Ошибки на уровне предложения (аграмматизм-нарушение связи слов: согласование в роде, числе, управление), неверное употребление предлогов, союзов.

Нередко приходится встречать комбинированные ошибки, когда каждая из смешиваемых в письме букв может одновременно смешиваться по разным параметрам с несколькими другими.

Рассмотренные выше специфические ошибки следует отграничивать от эволюционной, или ложной дисграфии, которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму, что связано со сложностью этого вида речевой деятельности. Признаками незрелого письма могут быть отсутствие обозначения границ предложений, слитное написание слов, нетвердое знание (забывание) букв, чаще прописных, нехарактерные смешения, зеркальная обращенность букв. Наличие таких ошибок не доказывает существования дисграфии, если эти ошибки единичны и нестойки.

Исходя из перечисленных нарушений письма, мы выстраиваем коррекционную работу на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровне.

Профилактику ошибок фонематического характера начинаем в период обучения грамоте и на уроках письма. Большое внимание уделяем четкой артикуляции изучаемого звука с опорой на его профиль, его акустической характеристике, а затем запоминанию зрительного образа соответствующей буквы (печатной и письменной), развитию мелкой моторики рук с помощью специальных упражнений. [7, с.6-9] По мере изучения новых звуков и букв проводим дифференциацию фонем, имеющих акустико – артикуляционное сходство и дифференциацию букв, имеющих оптическое и кинетическое сходство. Далее работу со звуками и буквами продолжаем на уроках русского языка на минутках чистописания. Обязательно повторяем артикуляцию, акустическую характеристику звуков и зрительные образы соответствующих им букв. Работу по развитию фонематического слуха прово-

дим при изучении каждой темы. Например, упражнение «Кулачки-подушечки» (как слышится звук твердо или мягко) помогает усвоить обозначение мягкости согласных на письме гласными буквами 2-го ряда, мягким знаком.

В процессе работы над звуко-слоговым анализом слов очень широко используем индивидуальную разрезную азбуку, которая дает большие возможности для «перестройки» слов путем убавления, добавки, замены в них букв и слогов. Запись слов, предложений допускаем только после безошибочного их складывания из букв разрезной азбуки на индивидуальном наборном полотне. Запись слов сопровождаем обязательным синхронным отчетливым громким послоговым проговариванием зрительно воспринимаемых слов (письмо с комментированием) с постепенным переходом на четкое прошептывание слова перед его записыванием. После записи слово делим на слоги дужками. Это помогает увидеть слово повторно (проверить его) и найти пропущенные буквы (чаще гласные), иногда и целые слоги. Одновременно вводим орфографическое чтение. Детей приучаем к тому, что упражнения в учебнике русского языка, записи в тетради при проверке надо читать вслух так, как они написаны. Орфографическое чтение используем в основе зрительно – слухового диктанта, письма по памяти слов, предложений, а затем небольших текстов. Приучаем учащихся быть внимательными к звуко-слоговой структуре слова, знакомим со словами с непроверяемым написанием, вводим в тему урока с помощью заданий, развивающих мышление. Слово рассыпалось: сицали (лисица). Скрытое слово: зззбббзззлизззозззтезззка (библиотека). Склеенные слова: шаркорзинамячик. Орфографическая работа является неотъемлемой частью каждого урока русского языка. Используем очень эффективный приём «Найди ошибку» (какография), проводим орфографические пятиминутки (слова со всеми изученными орфограммами), на этом речевом материале организуем текущее повторение предыдущей темы, итоговое повторение изученного. Систематическое проведение предупредительных диктантов позволяет не допускать ошибок в словах и дает возможность «приучать руку» ребенка к правильному написанию, и закрепить правильный зрительный образ слова.

При работе со словосочетанием и предложением используем приемы: деформированное предложение, найди ошибки (нарушено согласование в роде, числе), закончи предложение, составь фразу из словосочетания. Формирование связной речи идет на уроках развития речи, на которых обучаем детей разным видам письменного переска-

за, составлению предложений по серии картинок, по одной сюжетной картинке, по плану, по заданному началу или концу и т.п.

Придерживаемся мнения В.И.Городиловой и М.З.Кудрявцевой [8,с.6] в том, что основная специфичность работы с дисграфиками и дислексиками заключается в сугубо индивидуальном подходе к каждому ученику; развитии анализаторов (слухового, зрительного, кинестетического), участвующих в акте речи, письма, чтения; выработке четкой артикуляции; выработке четкой дифференциации оппозиционных звуков; систематическом подборе материала для упражнений по анализу и синтезу, письму и чтению, по обогащению словаря и развитию мышления.

Коррекция недостатков письма и чтения требует постоянных систематических занятий после уроков, отнимает у детей много сил и времени, в результате чего может снизиться общая успеваемость. Поэтому значительно легче и целесообразнее на уроках предупреждать нарушения письма и чтения, чем их потом преодолевать.

Н.А.Никашина, Л.Ф.Спирова, Р.И.Шуйфер в своих работах, посвященных проблеме преодоления патологии письменной речи у детей, подчеркивают, что в устранении недостатков устной речи, чтения и письма необходима единая система коррекционного воздействия: логопеды, психологи, родители должны объединить свои усилия.

Понимая важность коррекционной работы, мы постоянно ищем пути повышения качества обучения на уроках русского языка. Все используемые приемы, упражнения, виды работы описаны в литературе.[9] Неплохие результаты появились вследствие систематической работы по преодолению специфических ошибок, творческого использования различных методических приемов, их видоизменения и комбинации в зависимости от возраста и подготовки учащихся. Слабые ученики стали заметно меньше делать орфографических и специфических ошибок, а для сильных учащихся коррекционные упражнения оказались полезны для развития внимания, памяти и мышления.

Литература

1. Парамонова Л.Г. Говори и пиши правильно. СПб.: Дельта, 1996. 384 с.
2. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1996. 928 с.
3. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М.: Просвещение, 1989. 223 с.
4. Безруких М.М., Ефимова С.П. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму. М.: Айсберг, 1991. 106 с.

5. Азбукина Е.Ю., Михайлова Е.Н. Основы специальной педагогики и психологии: Учебник. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2007. 396 с.
6. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1995. 256 с.
7. Милостивенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. СПб.: Стройлеспечать, 1995. 64 с.
8. Городилова В.И., Кудрявцева М.З. Чтение и письмо: Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения. М.: Аквариум; СПб.: Дельта, 1995. 384 с.
9. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. М. «Ось-89», 2007. 144 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Г. В. Костенко

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Н.А. Семёнова, к. п. н., доц.

В течение всей жизни человек сталкивается с различными проблемами и задачами, которые необходимо решать. Экологические проблемы носят глобальный характер и затрагивают всё человечество. На современном этапе развития общества вопросы экологического воспитания приобретают особую остроту. Учителю и родителям предстоит заложить фундамент экологической культуры и сформировать у детей ответственное отношение к природе, обществу, окружающему миру в целом. Условия для экологического воспитания можно создать на уроках окружающего мира.

Всякая наука оказывает людям огромную помощь, но ни одна из них не занимается так вплотную самим существованием на земле человека, как экология. Экология – (в переводе с греческого означает «*йокос*» - дом, жилище, родина, «*логос*» - понятие, учение») - наука об отношениях растительных и животных организмов и образуемых ими сообществ между собой и окружающей средой. Это понятие ввёл выдающийся немецкий учёный - Эрнест Геккель в 1866 году. Он считал предметом исследования экологии связь живых существ со средой обитания.

Под экологическим воспитанием понимается формирование у школьников высокой экологической культуры всех видов человеческой деятельности, так или иначе связанной с познанием, освоением, преобразованием природы.

Учащиеся младшего школьного возраста проявляют высокий познавательный интерес к миру природы, и он может стать отправной точкой в воспитании экологической культуры на уроках и внеклассных мероприятиях.

Наиболее широкие возможности по экологическому воспитанию нам предоставляют уроки по ознакомлению с окружающим миром. Важны и методы, применяемые на данных уроках. Большой и разнообразный материал дают экскурсии, важную роль в формировании экологической культуры играют беседы, которые учат взаимоотношениям с окружающей природной средой, культуре поведения в ней. Если формирование экологического сознания идёт на уроке, то нормы экологического поведения закрепляются в деятельности, организованной во внеклассной и во внешкольной работе. Наша задача состоит в том, чтобы повысить экологическую грамотность детей.

Несмотря на то, что экологическое воспитание широко рассматривается в психолого-педагогической и методической литературе, на практике существуют следующие проблемы:

- 1) подмена экологических знаний различными другими понятиями;
- 2) проблема выбора наиболее эффективных форм и методов экологического воспитания.

На решение этих проблем было направлено наше исследование с целью выявления эффективных подходов для реализации экологического воспитания на уроках окружающего мира.

Нами было выдвинуто предположение, что через специальную систему заданий можно способствовать формированию основ экологической культуры младших школьников, причём должны быть реализованы следующие условия:

- должно быть раскрыто всё многообразие экологических связей в окружающем мире;
- на уроках окружающего мира в процессе экологического воспитания должны использоваться проблемные и исследовательские задания;
- на уроках должны использовать краеведческий материал.

Исследование проводилось в МОУ СОШ № 14 г. Томска на протяжении двух лет. Было начато 15 ноября 2008 года (у нас был выпускной класс) и закончилось 26 марта 2010 года (мы набрали первый класс). Исследование проводилось в 4 «в» классе, обучающихся по программе «Школы России» и в 1 «в» классе, обучающихся по программе «Школа 21 века». На уроках предпочтение отдавалось применению продуктивных методов:

- частично – поисковому;
- эвристической беседе;
- исследовательскому.

Только там, где ведётся самостоятельный поиск решения проблем, начинается подлинно творческая деятельность учащихся. Учитель в этом случае не передаёт готовые знания, не учит, а помогает учиться и развиваться, создаёт такие ситуации, при которых учащиеся сами формируют понятие об изучаемом предмете, овладевают способами поисковой творческой деятельности. Обучение учащихся началам исследовательской деятельности возможно и вполне осуществимо через урок, защиту проектов и рефератов, научно- образовательную и поисково-творческую деятельность при систематическом применении исследовательского подхода в обучении. Особенность организации исследовательской деятельности в начальном звене школы состоит в том, что в ней могут принимать участие не только сильные учащиеся, но и отстающие. Просто уровень исследования будет иным.

Педагогическое исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью исследования являлась организация систематической работы, направленная на экологическое воспитание младших школьников на уроках окружающего мира, включая проблемные и исследовательские задания с использованием краеведческого материала.

На констатирующем этапе нами были составлены и проведены тест, викторина для 4 класса и интервьюирование для 1 класса. Мы выявили знания и умения младших школьников в рамках нашего исследования.

На этом этапе исследовательская работа была построена следующим образом: в тесте и викторине были использованы четыре блока заданий:

1. Знания об экологии как науке.
2. Понимание взаимосвязи природы и человека.
3. Понимание взаимосвязей в природе.
4. Природоохранная деятельность.

Сначала провели тест. В нём принимало участие 29 учащихся. В тесте было предложено два – три варианта ответов. День спустя, провели викторину. В викторине были использованы те же четыре раздела, которые были предложены в тесте. Но, в отличие от теста - в викторине не был предложен ни одного варианта ответа. Учащиеся должны были самостоятельно ответить на поставленные вопросы, показать свой уровень знаний по теме: «Экология».

Итак, проанализировав результаты ответов учащихся на поставленные вопросы, тест показал, что 48 % имеют представления об экологии как науке. Это говорит о том, что дети недостаточно хорошо понимают термин «экология». 76% - учащихся имеют знания по теме: «Понимание взаимосвязей природы и человека». 68 % - имеют знания по теме: «Понимание взаимосвязей в природе». 67% - по теме: «Природоохранная деятельность».

Анализ проведённой викторины показал, что из 21 учащегося, принимавшего участие в анкетировании, 60 % имеют знания об экологии как науке, 85 % опрошенных ребят имеют знания по теме: «Понимание взаимосвязей природы и человека», 83 % имеют знания по теме: «Понимание взаимосвязей в природе», 90 % - по теме: «Природоохранная деятельность».

В первом классе мы провели интервьюирование, так как не все дети владели грамотой. Им были предложены следующие вопросы: что такое экология? Как ты понимаешь это слово? Где ты его слышал? Как наша школьная деятельность связана с экологией? Всё ли в природе взаимосвязано? Что значит охранять природу? Как ты охраняешь природу? Нравится ли тебе бывать в природе? Почему? Какие книги о природе ты читал?

Проанализировав тест, викторину и интервьюирование, мы пришли к выводу о том, что учащиеся недостаточно имеют знания по теме: «Экология как наука», «Понимание взаимосвязей природы и человека», «Понимание взаимосвязей в природе», поэтому нами было решено провести работу по повышению уровня экологического воспитания на уроках окружающего мира.

Нами были разработаны специальные задания на формирование подходов к реализации экологического воспитания. Для этого на формирующем этапе исследования в экспериментальных 4 «в» классе и 1 «в» классе мы раскрывали экологические связи между живой и неживой природой, между неживой природой и живой. Раскрывали связи между растениями и животными, пищевые связи, связи между человеком и природой, мы выполняли проблемные и исследовательские задания, использовали краеведческий материал.

По мере того, как ребята выполняют различные задания, должны соблюдаться следующие условия: усложнение материала. Сначала изучают внешние признаки предметов и явлений природы. Эти признаки являются самыми простыми, так как дети могут наблюдать их непосредственно. Так, наблюдая на экскурсии растения леса, учитель даёт ученикам задание: сравнить ель и сосну, дерево и кустарник. Если ребёнок владеет приёмом сравнения, он довольно легко справиться

с заданием, т. е. определит общее и различное в этих объектах. Более сложными являются задания, связанные с признаками природы в различные сезоны. Например, правильный ответ на вопрос: «Почему ласточки улетают на зиму в тёплые края?» требует знаний не только внешних признаков ласточек, но и способа питания этих птиц, их образа жизни. Наиболее сложными являются задания, отражающие условия жизни, которые влияют на строение, развитие, размножение, происхождение растений и животных. Примеры таких заданий: «Докажи, что белка – житель леса», «Почему дятел может жить только в лесу?»

В первом и четвёртом классе мы ходили на экскурсию в природу, наблюдали за неживой природой, за живой природой, делали выводы, дополняли материал сообщениями и докладами о животных, о реках, растениях Томской области.

На контрольном этапе мы оценили эффективность проведённой работы в экспериментальных классах, сравнив результаты теста, викторины и интервьюирования, которые включали задания, аналогичные тем, которые были предложены на констатирующем этапе. Процент учащихся, справившихся с заданиями, увеличился. Мы увидели эффективность проводимой работы.

Таким образом, анализ материалов исследования свидетельствует о значительных изменениях, которые произошли в экологическом воспитании личности младшего школьника в процессе изучения окружающего мира. Так были реализованы следующие условия:

- раскрыто всё многообразие экологических связей в окружающем мире;
- на уроках окружающего мира в процессе экологического воспитания использовались проблемные и исследовательские задания с применением краеведческого материала.

Наше исследование позволяет сделать вывод о том, что у значительной части младших школьников может быть сформирован достаточно высокий уровень экологических представлений, если в процессе изучения окружающего мира центральное место отводится реализации экологического воспитания с применением продуктивных методов: частично-поисковому, эвристической беседе, исследовательскому.

НЕСТАНДАРТНЫЕ УРОКИ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ж. А. Мирошникова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Н.А. Семёнова, к.п.н., доцент каф. ПИМНО

Проблема, над которой мы работаем несколько лет – активизация познавательной деятельности учащихся, повышение интереса к изучаемому предмету, через различные нестандартные формы и методы обучения. Изначально, это были все основные предметы, изучаемые в начальной школе. Но последние два года мы остановили своё внимание на уроках окружающего мира, так как особенности обучения окружающему миру в современной начальной школе определяются нарастающим объёмом информации, постоянной модернизацией и усложнением учебного содержания, что связано с жизнью в современном обществе и техническим прогрессом.

Каждый учитель знает, что успешность обучения во многом определяется интересом к изучаемому предмету. Об этом знают все: и учителя, и родители, да и сами ученики. А вот добиться того, чтобы дети учились с увлечением, с радостью шли на урок, к сожалению, удаётся не всегда. Особенно трудно сформировать положительную мотивацию у детей с небольшими способностями, слаборазвитой, эмоциональной сферой и волевыми качествами. На наш взгляд, одним из средств решения этой проблемы является проведение нестандартных уроков. Которые, с одной стороны, способствуют осознанному и прочному усвоению программного материала, а с другой – развивают творческую активность учащихся, их сообразительность, любознательность и формируют определённое мировидение.

Цель нашего исследования – определение эффективности нестандартных уроков окружающего мира в начальной школе для успешного обучения учащихся.

Мы предположили, что обучение окружающему миру будет более эффективным, если:

- будут применяться различные виды нестандартных уроков;
- учащиеся будут подготовлены к работе в условиях нестандартного урока;
- при работе на нестандартных занятиях по окружающему миру основными будут являться активные методы.

Мы изучили представления учёных – педагогов, в частности М.И. Махмутова и И.М. Чередова, о формах организации учебного процесса. И пришли к выводу, что основной формой является урок – систе-

матически применяемая для решения задач обучения, воспитания и развития учащихся форма организации деятельности постоянного учителей и учащихся в определённый отрезок времени. Но важнейшая проблема, волнующая всех учителей – повышение эффективности урока.

Поэтому многие учителя, а именно творчески работающие, ищут разные способы оживления урока. На наш взгляд, самым эффективным в плане реализации возникшей проблемы является нестандартный урок. Никто не требует отмены традиционных уроков как основной формы обучения и воспитания учащихся. Речь идёт о придании тому или иному виду деятельности оригинальных, нестандартных приёмов, активизирующих учащихся на уроках, повышающих интерес к знаниям, развивающих детей с учётом их возраста и способностей.

Мы решили провести своё исследование на уроках окружающего мира в МОУ СОШ № 14, в 4А и 1А классах. В период с 15.02.09г. по 26.02.10г. Для этого изучили особенности уроков окружающего мира по учебникам А.А. Вахрушева и А.С. Раутиан «Мир и человек». Данный курс является интегрированным, в основу которого положено диалектическое единство системы «природа – человек – общество».

Зная особенности и специфику уроков окружающего мира, принимая во внимание трудности преподавания этого предмета в начальной школе, мы решили разработать и реализовать комплекс нестандартных уроков окружающего мира.

Цель, которую мы преследовали – выявить влияние нестандартных уроков окружающего мира на уровень усвоения программного материала учащимися 4-го и 1-го классов. Так получилось, что начали мы своё исследование в прошлом году в 4-ом классе, а закончили в этом учебном году в 1-ом классе. Благодаря этому, мы имели возможность сравнить результаты усвоения программного материала по окружающему миру на выходе из начальной школы и в самом начале обучения.

А теперь позвольте остановиться на результатах нашего исследования. Исследование проводилось в три этапа. На констатирующем этапе были использованы следующие методы: анкетирование, тестирование и интервьюирование в 1-ом классе.

Анкетирование, проведённое в 4А классе, позволило выявить представления учащихся об учебном предмете «Окружающий мир», узнать мнение детей о формах проведения уроков окружающего мира. Тестирование, проведённое в этом классе, показало следующие результаты: большая половина учащихся усвоили программный материал на высоком уровне, примерно третья часть детей показали средний

уровень усвоения программного материала и лишь 16% учащихся показали низкий уровень усвоения программного материала.

Интервьюирование, проведённое в 1А классе, позволило нам узнать, что думают ребята об уроках окружающего мира, как представляют себе эти уроки, считают ли их необходимыми для изучения в школе. Тестирование в этом классе было проведено с целью определения уровня знаний, умений и навыков, которые дети успели получить в школе. Меньшая половина учащихся показали высокий уровень усвоения программного материала по предмету «Окружающий мир».

Всё это натолкнуло нас на мысль о поиске новых форм и методов проведения уроков окружающего мира, которые позволили бы повысить интерес учащихся к самому предмету, активизировать их познавательную деятельность.

После этого нами был разработан и реализован комплекс уроков окружающего мира в нестандартной форме. Для 4-го класса это были следующие уроки:

- урок – исследование по теме: «Основные свойства воды. Как человек использует эти свойства».
- урок – путешествие по теме: «Каменный уголь».
- урок – общественного смотра знаний по теме: «Человек и его строение». Для 1-го класса это были:
- уроки – путешествия по темам: «Что такое зоопарк?» и «Зима – покой природы».
- урок – конкурс по теме: «Осень – славная пора». При реализации этих уроков соблюдались следующие **требования**, предъявляемые ко всем нестандартным формам урока:
- урок должен расширять и углублять знания учащихся, полученные на предыдущих уроках;
- нестандартный урок должен повышать любознательность и интерес к предмету, стимулировать работоспособность учащихся;
- нестандартный урок должен помогать учителю, изучать индивидуальные способности учеников, выявлять среди них одарённых детей;
- нестандартный урок не должен отвлекать внимание учащихся от основного содержания учебной программы при углублении и расширении знаний;
- на нестандартном уроке ученика надо ставить в условия исследователя, отыскивающего закономерности, важные теоретические и практические знания;

- нестандартный урок должен развивать ученика и совершенствовать на основе сочетания добровольной работы с обязательным её выполнением;
- в нестандартный урок должны быть включены элементы занимательности (особенно в 1-ом классе);
- предлагаемый на уроке материал должен быть доступен детям и соответствовать их уровню развития. Если сравнивать уроки, реализованные нами в 1-ом классе и в 4-ом, то можно с уверенностью утверждать, что первоклассники ещё не владеют техникой проведения уроков окружающего мира в нестандартной форме. Поэтому начинать работу необходимо с простейших форм таких уроков как, урок – сказка, урок – путешествие, которые требуют большей подготовки учителя, чем учащихся. Но постепенно, год от года, наша задача ввести детей в более сложную работу и предложить им другие формы проведения уроков. Учащиеся 4-го класса были наоборот очень активны на уроках окружающего мира нестандартной формы, работали с удовольствием, так как они хорошо знают как проходят такие уроки. Ибо с 1-го класса, в течение 3-х лет, велась сначала предварительная подготовка к урокам нестандартного вида, а затем в системе проходили и сами уроки.

Но вся эта работа будет нужной и эффективной, если после таких уроков, уровень усвоения программного материала будет повышаться. А значит необходимо систематически вести контроль учёта знаний, полученных учащимися.

И, наконец, на контрольном этапе нами был проведён анализ результатов исследовательской работы. После комплекса уроков окружающего мира, проведённых в нестандартной форме, нами были вновь применены анкетирование и тестирование, как в 4-ом, так и в 1-ом классах.

Метод анкетирования помог нам узнать, как изменилось отношение детей к нестандартным формам проведения уроков окружающего мира. А метод тестирования помог сравнить уровень усвоения программного материала.

Сравнив результаты, мы смогли убедиться в том, что значительно повысилось качество усвоения программного материала в 1-ом и 4-ом классах. Увеличилось число учащихся, имеющих высокий уровень усвоения знаний программного материала и снизилось количество учащихся, имеющих средний и низкий уровень усвоения программного материала. У большего количества учащихся появился интерес к

предмету «Окружающий мир», они стали более активны на уроках, с удовольствием стали расширять свои познания в области окружающего мира, используя дополнительную литературу.

Таким образом, исследование, над которым мы работали – совершенствование уроков окружающего мира на основе внедрения таких форм обучения, которые, с одной стороны, способствуют осознанному и прочному усвоению программного материала, а с другой – развивают творческую активность учащихся, их сообразительность, любознательность и формируют определённое мировидение. На наш взгляд, более адекватно этой цели отвечают различного вида нестандартные формы уроков.

Предположение, которое мы выдвинули в начале нашей работы о том, что обучение окружающему миру будет более эффективным, если будут применяться различные виды нестандартных уроков; учащиеся будут подготовлены к работе в условиях нестандартного урока; при работе на нестандартных занятиях по окружающему миру основными будут являться активные методы, нашло своё подтверждение.

ИГРЫ СО СЛОВАМИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

А. И. Морозан

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: М.В. Курышева, доц., канд. филол. н.

Игра - один из способов развития речи и мышления детей. Она доставляет ребенку удовольствие и радость, а эти чувства являются сильнейшим средством, стимулирующим активное восприятие речи и порождающим самостоятельную речевую деятельность. Игры увлекают детей и одновременно приносят им пользу. Язык - знаковая система, система языковых единиц, образующихся, изменяющихся и сочетающихся по определенным правилам. Другими словами, языковая система представляет собой сложный структурный механизм, предназначенный для выражения мыслей, волевых импульсов и чувств.

Языковая система реализуется в процессе её функционирования, т.е. в языкопользовании, в речи. Речь - это деятельность людей, использующих средства языка, для побуждения к действию. Другими словами речь- это реализация языка: язык проявляет себя в речи. Хорошее владение речью – языковая компетенция, развитию, становле-

нию которой придается особое значение при обучении ребенка в начальной школе.

Термин «языковая компетенция» был введен Н. Хомским в контексте лингвистических исследований. Он рассматривал ее как полное знание о родном языке, которое позволяет «идеальному говорящему - слушающему» судить о правильности и осмысленности высказываний. Языковая компетенция предполагает знание самого языка, его устройства и функционирования, языковых норм, в том числе орфографических и пунктуационных.

В дидактике и методике преподавания языка этим термином, как правило, обозначают совокупность конкретных навыков и умений.

Обращаясь к лингвистическим основаниям структуры языковой компетенции, надо напомнить, что язык представляет собой единство всех его уровней (подсистем): фонетического, морфологического, лексического, фразеологического, синтаксического. Значит, в сформировавшейся языковой компетенции все эти подсистемы языка должны быть представлены одновременно и во взаимосвязи.

Языковая компетенция обычно рассматривается как психологическая система, включающая два основных компонента: данные речевого опыта, накопленного ребенком в процессах общения и деятельности, и знания о языке, усвоенные в ходе специально организованного (школьного) обучения.

Формирование языковой компетенции происходит постепенно, и важную роль в этом играют развивающие игры.

А. С. Макаренко писал: "Игра имеет важное значение в жизни ребенка... Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре..." В игре формируются многие особенности личности ребенка. Игра - это своеобразная школа подготовки к труду. В игре вырабатывается ловкость, находчивость, выдержка, активность. Игра - это и школа общения для ребенка.

Известно, что игры бывают разные: и ролевые, и подвижные, и дидактические.

Игра только внешне кажется беззаботной и легкой. А на самом деле она властно требует, чтобы играющий отдал ей максимум своей энергии, ума, выдержки, самостоятельности. Она подчас становится подлинно напряженным трудом и через усилие ведет к удовольствию. Начинать игру лучше всего с заданий, достаточно легких для ребенка, чтобы он чувствовал удовлетворение от успешной работы. Мы считаем, что для формирования языковой компетенции учащихся необходимо как можно чаще проводить игры со словами.

Цели таких игр можно разделить на две группы:

1. Для формирования мышления необходимо:

- учить находить сходство у различных понятий;
- развивать умения выделять существенные признаки понятий;
- находить общее, позволяющее объединять понятия в общий класс;
- учить упорядочивать объекты по характерным признакам;
- учить выявлять причинно-следственные отношения;
- учить составлять цепочки причин и следствий;
- учить находить связи между двумя не связанными между собой, на первый взгляд, событиями;
- учить выделять в группе предметов общий признак.

2. Для формирования языковой компетенции необходимо:

- учить подбирать антонимы к словам;
- учить подбирать однокоренные слова к заданному слову;
- учить образовывать степени сравнения прилагательных и наречий;
- упражняться в образовании падежных форм; форм множественного числа существительных;
- систематизировать знания детей о способах словообразования.

Эти группы тесно взаимосвязаны, потому что формирование логического мышления базируется на языковых умениях и навыках ребенка, хорошем владении языковыми средствами, языковом чутье.

В большинстве предложенных упражнений мышление ребенка развивается через лингвистические игры, таким образом, одновременно достигаются две цели: и формирование языковой компетенции, и развитие мышления. Организация таких игр предполагает соревнование между детьми одного класса, поделенных между собой на две команды. Количество человек должно быть одинаковое. К тому же в каждой команде должны быть ребята с разным уровнем успеваемости. Команды между собой должны быть примерно равносильными.

Для формирования мышления с использованием языковых средств можно использовать следующие развивающие упражнения:

Упражнение «придумай слова»

С помощью этого упражнения расширяется словарный запас ребенка. Например, ученики должны составить как можно больше слов, в которых первые две буквы «за», а количество остальных не ограничено.

Примерные ответы: Забава, забота, забыть, завал, завет, задорный, зажечься, зажигание, зайти, запальчивость, запечатлеть, заплыв, заповедник, запретить, зарница, зарок, заря, заслужить, застава, застенчивый, застрельщик, затор, затруднить, и т.д.

Ученики должны составить как можно больше слов, в которых первые три буквы «зар», а количество остальных не ограничено.

Примерные ответы: зарево, зарница, заросль, заря, т.д.

Ученики должны составить как можно больше слов, в которых первые три буквы «кон», а количество остальных не ограничено.

Примерные ответы: Конгресс, конверт, конвульсия, кондитер, конденсатор, кондиция, кондуктор, конница, контакт, и т.д.

Это упражнение составлено с постепенным усложнением заданий, на выполнение которых затрачивается больше времени и умственных усилий ребенка.

Упражнение «составь новые слова»

С помощью этого упражнения можно развивать навыки мышления у ребенка.

Ученики игры должны составить как можно больше слов (имен существительных) из букв, образующих какое-либо слово. Добавлять другие буквы нельзя. Например, из слова фотография можно составить следующие слова: Риф, тир, гора, торг, грот, тяга, граф, гриф, фото, фтор, рот, тор, тигр, тиф, яр, торф, ор.

Упражнение: «Соедини половинки слов»

Целью игры является систематизация знаний детей о слоговом состоянии слова. Ученики получают два набора карточек, один набор — с первой частью слов, другой — со второй. Участникам нужно соединить части между собой, чтобы получить целые слова.

Часть 1	• ще	• на	• сер
• ха;	• оло	• фон	• чере
• чер	• поми	• тара	• пе
• цин	• са	• моло	
• фа	• моло	• кро	
• сто	• по	• при	
Часть 2	• дор	• ляр	• нок
• вар;	• во	• цеп	• нал
• лат;	• кел	• гол	• ток
• дак	• виз	• тура	
• кан	• тан	• лик	
• га	• ко	• пог	

Упражнение: «Составь как можно больше слов».

Участники должны из предлагаемого набора букв составить как можно больше слов.

Буквы: К, а, с, о, и, м, р, т. Ответы: Сок, рот, ток, мир, тир, коса, сито, кот, сор, роса, том, мак, рис, сом, ритм, рак, рок.

Упражнение: Составь слова по конструкции

Участники должны составить не меньше 20 слов по следующим конструкциям.

- — о — ь. (Боль, моль, соль, толь.)
- м----- . (Мир, май, мох, миг.)

Для формирования языковых компетенций можно использовать и такие развивающие упражнения:

Упражнение: «Разгадай ребус»

с 3 жи(Стрижи)

40А(Сорока)

Упражнение: Назови слова, противоположные по значению

Учитель называет слово, а ученики должны подобрать к этому слову антоним.

Слова

- | | |
|------------------------|------------------------|
| • Тонкий. (Толстый.) | • Чистый. (Грязный.) |
| • Низкий. (Высокий.) | • Победа. (Поражение.) |
| • Острый. (Тупой.) | • Громкий. (Тихий.) |
| • Здоровый. (Больной.) | • Тяжелый. (Легкий.) |

Упражнение: «Подбери синоним»

Учитель называет слово, а ученики должны подобрать к этому слову синоним.

1. Миг – момент
2. Бранить – ругать
3. Огромный – громадный
4. Напрасно – зря
5. Возле – около
6. Бросать – кидать
7. Глядеть – смотреть
8. Нести - тащить
9. Закончить – завершить
10. Думать – размышлять.

Таким образом, в детском возрасте просто необходимо играть с детьми. Это привычная форма обучения для детей. Посредством игры мы не только занимаем детей, но и формируем у них языковые компетенции, совершенствуем языковые умения.

Литература

1. А.Г. Арушанова Речь и речевое общение детей: Формирование грамматического строя речи: Методическое пособие для воспитателей.-2-е изд., испр. И доп.- М.: Мозаика- синтез, 2005.-296с.
2. Заводнова Н.В. Развитие логики и речи у детей. Игры и упражнения/Н.В. Заводнова.- Ростов н/Д: Феникс, 2005.-240с.
3. Развитие речи: конспекты занятий с детьми старшего дошкольного возраста/авт.- сост. Л.Е. Кыласова.- Волгоград: Учитель, 2007.-235с

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

У.А. Нестерова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Н.А. Семенова, к.п.н., доц.кафедры ПсихМНО ПФ ТГПУ

Дети от природы любознательны и полны желания учиться и, как известно, именно в этот период жизни младшие школьники отличаются огромным стремлением к творчеству, познанию, активной деятельности.

Однако в школе много лет существовало и сейчас имеет место обучение, которое строится не на методах самостоятельного, творческого исследовательского поиска, а на репродуктивной деятельности, направленной на усвоение уже готовых, кем-то добытых знаний. Это опасно тем, что у ребенка в значительной мере утрачивается главная черта исследовательского поведения — поисковая активность. Итогом становится потеря любознательности, способности самостоятельно мыслить, делая в итоге практически невозможными процессы самообучения, самовоспитания, а, следовательно, и саморазвития. В противовес такой ситуации многие творчески работающие педагоги организуют исследовательское обучение.

Именно поэтому подготовка ребенка к исследовательской деятельности, обучение его исследовательским умениям и навыкам становится важнейшей задачей образования и современного учителя, что определяет актуальность данной проблемы.

Главная цель исследовательского обучения — формирование способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры [1].

Под исследовательской деятельностью учащихся сегодня понимается такая форма организации учебно-воспитательной работы, которая связана с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом в различных областях науки, техники, искусства и предполагающая наличие основных этапов: выявление проблемы; выбор темы исследования; выбор методов исследования; обработка информации по данной проблеме; сбор собственного материала (проведение эксперимента, наблюдения); анализ и обобщение полученных результатов; подведение итога; защита работы (публично).

Учебно-исследовательская деятельность учащихся способствует:

- развитию интереса, расширению и актуализации знаний по предметам школьной программы;
- развитию инициативы учащихся в процессе освоения основных и дополнительных знаний, умений и навыков;
- созданию предпосылок для развития научного образа мышления;
- освоению творческого подхода к любому виду деятельности;
- формированию установки на престижность занятий научной деятельностью;
- обучению информационным технологиям и работе со средствами коммуникации;
- профессиональному самоопределению детей;
- содержательной организации свободного времени детей;
- формированию научно-педагогического сообщества детей, педагогов, ученых и специалистов, реализующих различные программы учебно-исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность подразумевает под собой наличие определенных умений у младших школьников, таких как:

1. Умения организовать свою работу (организация рабочего места, планирование работы).

2. Умения и знания исследовательского характера (выбор темы исследования, умение выстроить структуру исследования, методы исследования, поиск информации).

3. Умения работать с информацией (виды информации, источники информации, научный текст, термин, понятие, смысловые части, умение выделять главное, краткое изложение, цитата, ссылка, план, опре-

деления, вывод, формулирование вывода, конспект, условные знаки, доказательство: аргументы, факты, выступление и заключение).

4. Умения представить результат своей работы [5].

В начальной школе многие дисциплины в школе позволяют организовать исследовательскую работу на уроке, в частности, дисциплина «Окружающий мир».

«Окружающий мир» - интегрированный курс, обеспечивающий целостное восприятие природы, общества и человека. [2]. Данный курс в доступной форме знакомит младших школьников с предметами и явлениями живой и неживой природы, раскрывает связи, помогает осмыслить закономерности развития окружающего мира. Также способствует всестороннему развитию ребенка, обогащает уже имеющегося у ребенка опыта научными знаниями, фактами и формирует научное мировоззрение.

В МОУ СОШ №4 нами был проведен эксперимент во втором классе, направленный на выявление исследовательских умений у учеников и их развитие.

Для реализации данного эксперимента на протяжении двух месяцев в каждый урок окружающего мира были включены задания исследовательского характера. Также были проведены диагностика исследовательских умений на констатирующем и контрольном этапах, шкалирование («Шкала успешного урока»).

В начале нашей работы необходимо было выявить уровень сформированности исследовательских умений у учеников с помощью диагностики. Для этого мы проводили наблюдения за детьми на различных уроках и прослеживали их ответы, поведение. Диагностика показала следующие результаты:

1. 65% учеников не обладали умением организовать свою работу. Они не могли сосредоточиться на работе, выстроить план исследования. 69% учеников не обладали умением организовать исследование (выбрать тему, поставить цель).
2. 42% учеников не умели работать с информацией (не понимали, как искать информацию, не могли кратко изложить, не соблюдали логику изложения, не могли самостоятельно сделать выводы).
3. 54% учеников не умели представлять результаты своего исследования (не соблюдали логику рассказа, применяли однообразные формы защиты, также не могли ответить на вопросы своих одноклассников).

Результаты оказались не очень высокие. Многие дети не имели представления о том, что значит исследовать, как работать с информацией, как самостоятельно сделать вывод.

После проведенной диагностики во все уроки окружающего мира были включены исследовательские задания с целью развития исследовательских умений. К примеру, на уроке по теме «Притяжение Земли» мы поделили класс на три группы, каждой группе была предложена карточка с заданием и три предмета: скрепка, магнит, ножницы. Задание: рассмотрите каждый предмет, исследуйте эти предметы и узнайте, как они действуют друг на друга, сделайте вывод. Дети в группах выполняют задание и обсуждают. Далее каждая группа представляет результаты своего исследования, говорит вывод, к которому они пришли. И учитель после детских наблюдений спрашивает у ребят: «Почему же планеты не улетают от Солнца, хотя ничем не закреплены? Почему разные предметы, если теряют равновесие, то падают на землю?»

На уроке по теме «Компас» были организованы индивидуальные исследования. Каждому ученику был дан компас, и учитель просил рассмотреть его, узнать, как им пользоваться (с помощью учебника). Далее уже детям было дано задание определить направление на Север, а как это сделать дети должны прочитать в книгах. Задания:

- Найди предметы в классе, которые находятся на Севере, Востоке.
- Найдите точное направление расположения магнитфона; учительского стола; раковины.
- Вспомните, где находится крыльцо школы, определите его направление.
- Вспомните, как располагается школьная лестница, в каком она направлении.

По истечении двух месяцев, на контрольном этапе эксперимента, мы провели повторную диагностику исследовательских умений учащихся. Она дала следующие результаты:

1. 38% учеников не овладели умением организовать свою работу. 50% учеников не овладели умением организовать само исследование.
2. 11% учеников не овладели умением самостоятельно работать с информацией, делать выводы.
3. 35% учеников не овладели умением представлять результаты своей исследовательской работы.

Не смотря на это, сравнительный анализ результатов диагностик в начале и конце эксперимента показал положительные результаты.

Большинство детей из класса улучшили свои умения в исследовательской работе.

На завершающем этапе эксперимента детям предлагалось «оценить» урок окружающего мира и русского языка, на другой день – урок окружающего мира и математики, и последним – окружающий мир и чтение. Причем исследовательская деятельность умышленно вводилась только в уроки окружающего мира. Каждому ребенку была дана карточка, на ней были четыре шкалы с пятью делениями. Шкалы: 1- Я все понял, 2- Я работал активно, 3- Мне было интересно, 4 – Возникали затруднения. В каждой шкале детям надо было поставить отметку, где нижнее деление это «0» (Нет), а самое высокое – «5» (Да). Анализ «Шкалы успешного урока» также показал, что большинство учеников оценили уроки окружающего мира выше, чем урок математики, чтения или русского языка. Мы объясняем это именно наличием в уроке исследовательской деятельности, так как данный вид работы заметно повышает заинтересованность учащихся.

Их всего этого можно сделать вывод, что материал урока, если в него включены исследовательские задания, воспринимается детьми лучше. Ученики проявляют активность на протяжении всего урока, что обеспечивает лучшее усвоение материала и неподдельный интерес к предмету.

Таким образом, мы пришли к следующим выводам: обучение окружающему миру в начальной школе будет более эффективным, если:

Систематически привлекать детей к исследовательской деятельности.

Организовывать различные виды исследовательской работы.

Формировать исследовательские умения у учащихся начальной школы.

Литература

1. Обухов, А. С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения. // Народное образование. - 1999. - № 10.
2. Пакулова, В. М., Кузнецова В. И. Методика преподавания природоведения // М.: Просвещение, 1990. – 192 с
3. Поддьяков, А. Н. Дети как исследователи: [Психол. аспект]// Magister.- 1999.- N 1.- С. 85-95.
4. Сборник научных материалов региональной научно-практической конференции «VII Знаменские чтения»: Актуальные проблемы образования и науки»: В 2 ч./под ред. В.Н. Малиновский. – Сургут: РИО СурГПУ, 2008. – Ч.1. – 85 с.
5. Семенова, Н. А. Организация исследовательской деятельности младших школьников: Методическое пособие. – Томск: Издательство ФГУ «Томский ЦНТИ». - 2007. – 76 с.

ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДА ТЕСТИРОВАНИЯ В ВОСПИТАНИИ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е. В. Рязанова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Н.В.Фетисова, старший преп. каф. ПИМНО

Одной из важнейших задач обучения математике младших школьников является формирование у них вычислительных навыков, основу которых составляет осознанное и прочное усвоение приемов устных и письменных вычислений. Вычислительная культура является тем запасом знаний и умений, который находит повсеместное применение, является фундаментом изучения математики и других учебных дисциплин.

Следовательно, владение вычислительными навыками необходимо для последующего становления личности школьника в рамках социализации. Научиться быстро и правильно выполнять письменные вычисления важно для младших школьников как в плане продолжающейся работы с числами, так и в плане практической значимости для дальнейшего обучения. Поэтому вооружение учащихся прочными вычислительными навыками продолжает оставаться серьезной педагогической проблемой.

Контроль знаний, умений и навыков является важным звеном учебного процесса. От его организации во многом зависит результат обучения. В процессе контроля выявляются, как достоинства, так и недостатки знаний и умений учащихся, что позволяет управлять учебным процессом, совершенствуя формы и методы обучения.

Наряду с традиционной системой контроля за результатами обучения, сегодня широкое распространение получает система с использованием тестовых технологий.

Общеизвестно, что в старших классах существуют стандартизированные тесты, направленные на контроль за отработкой вычислительных навыков, но при этом для учащихся начальных классов эти тесты не достаточно разработаны, нет стандартизированных тестов учебных достижений. В теории и в практике есть различные подходы к составлению подобных тестовых заданий, которые на данный момент еще не систематизированы и не централизованы на территории нашей страны. Поэтому, в данном исследовании мы ставим проблему разработки тестов по математике для третьего класса.

Цель нашего исследования: составление тестов по контролю вычислительных навыков у младших школьников по математике.

Слово «тест» в переводе с английского означает задачу, испытание.

Тестирование – целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса. От других способов обследования тестирование отличается точностью, простотой, доступностью, возможностью автоматизации.[1]

Тесты имеют длительную историю, начало которой положено в конце XIX. Одним из первых ученых, попытавшийся измерить различия между людьми в области элементарных психологических процессов, был англичанин Френсис Гальтон (Gallon F.; 1882-1991). Ф. Гальтон называл испытания, проводившиеся в его лаборатории, умственными тестами.

Достаточно длительное время тесты развивались как инструмент индивидуальных измерений. Массовый характер тестирования вызвал необходимость перейти от индивидуальных тестов к групповым. В 1917-1919 гг. в США появились первые групповые тесты для нужд армии. Наибольшее применение нашли тесты Артура Синтона Отиса (Otis A.S.; 1866-1963).

Разработка первого педагогического теста принадлежит американскому психологу Эдуарду Ли Торндайку. Он считается основоположником педагогических измерений. Э. Торндайку принадлежит первые настоящие педагогические тесты.

Проблемой разработки тестов вплотную занимались видные российские психологи и педагоги: С.Г. Геллерштейн, П.П. Блонский, А.П. Болтунов, М.С. Бернштейн, А.М. Шуберт, Г.И. Залкинд и др. В 1927 году вышла книга С.М. Василейского «Введение в теорию и технику психологического, педологического и психотехнического исследования», где излагались теоретические и практические подходы к созданию и использованию тестов.

В настоящее время в нашей стране появилось несколько центров, в которых достаточно профессионально занимаются работой с тестовыми методиками. Среди наиболее активных следует назвать следующие: Центр оценки качества образования Института общего образования РАО, Центр тестирования выпускников общеобразовательных учреждений Российской Федерации, Центр психологического и профессионального тестирования МГУ, лабора-

тория аттестационных технологий Московского института повышения квалификации работников образования (МИПКРО) и другие. [3]

К настоящему времени сложилась практика организации различных видов тестирования. Широко известны психологические тесты (способностей, интеллекта), тесты достижений, предназначенные для оценки усвоения знаний по конкретным дисциплинам, отдельным разделам или темам. Разрабатываются тесты по оценке отдельных навыков, а также умений (умение работать с учебником, таблицами, словарями, энциклопедиями и т.п.). Существуют тесты, направленные на оценку влияния обучения на формирование логического мышления, способности рассуждать, строить выводы на основе анализа данных.

В современной практике обучения детей в начальных классах используются следующие виды тестов:

Открытого типа: дополнения, свободного изложения.

Закрытого типа: альтернативных ответов, множественного выбора, восстановления соответствия, восстановления последовательности.[2]

На основе программы для младших классов школы по математике нами были разработаны тесты для 3 класса по теме «Внетабличное умножение и деление».

Приведем пример одного из тестов по теме «Деление суммы на число»

1. Выбери правильные способы решения выражения $(8 + 4) : 2$.

А. $8 : 2 + 4 : 2$

Г. $8 : 2 + 4$

Б. $32 : 2$

Д. $8 + 4 : 2$

В. $14 : 2$

Е. $12 : 2$

2. В каком примере допущена ошибка?

А. $(4 + 6) : 2 = 4 : 2 + 6 : 2$

Б. $(12 + 3) : 3 = 12 : 3 - 3 : 3$

В. $(7 + 7) : 7 = 7 : 7 + 7 : 7$

3. Выбери правильный ответ.

Петя нашёл 36 грибов, а Коля 18. Мальчики разложили все грибы на кучки по 6 грибов в каждой. Сколько получилось кучек?

А. 8

Б. 9

В. 10

Г. 11

4. Выбери правильный ответ.

Было 16 шоколадных конфет и 12 соевых. 4 девочки разделили их между собой поровну. Сколько конфет досталось каждой девочке?

А. 5

Б. 6

В. 7

Г. 8

5. Какое выражение нельзя решить двумя способами?

А. $(24 + 32) : 8$

Г. $(32 + 22) : 6$

Б. $(63 + 27) : 9$

В. $(42 + 28) : 7$

6. Выбери правильный ответ.

На стройку привезли 40 ящиков гвоздей и 20 ящиков шурупов. Ящики положили группами по 10 штук в каждой. Сколько получилось групп?

А.5 Б.6 В.7 Г.8

7. Выбери знак, пропущенный в записи $(15 + 20) : 5 \dots 15 : 5 + 20 : 5$

А. <

Б. >

В. =

При использовании данных тестов учитель охватывает всех учеников и может определить с какими детьми необходимо вести индивидуальную работу по данной теме.

Данные тестовые задания используются не на начальном этапе изучения темы, а на этапе её закрепления, выработки вычислительных навыков. При решении данных тестов ребенок закрепляет пройденный материал, у него развивается внимание, память, мышление.

При выполнении разработанных тестов следует уделять внимание тому, чтобы ребенок выполнял задания на основе рассуждения, а не ставил ответы наугад.

Выполняя тестовые задания, у ребенка могут возникнуть следующие трудности:

- непонимание содержания задания, принципа его выполнения;
- недостаточное знание теоретического материала по теме;
- ребенок может не успеть или очень быстро выполнить задание.

Для устранения данных трудностей учителю необходимо: давать учащимся четкие и понятные инструкции к выполнению заданий; следить за тем, чтобы в тест были включены посильные задания; учитывать индивидуальные особенности ребенка, темп его работы.

Таким образом, подведем итоги по нашему исследованию:

- вычислительная культура является тем запасом знаний и умений, который находит повсеместное применение, является фундаментом изучения математики и других учебных дисциплин. Следовательно, владение вычислительными навыками необходимо;

- метод тестирования позволяет оптимизировать процесс отработки вычислительных навыков у младших школьников на уроках математики;

- тесты позволяют тренировать математическую память у учащихся, они получают начальное математическое развитие, которое включает наблюдение и сравнение, умение делать простейшие обобщения и показывать их на конкретных примерах;

- использование метода тестирования при отработке вычислительных навыков на практике имеет преимущество перед использованием других методов. это преимущество заключается в уменьшении временных затрат, которые тратит учитель при проверки знаний учащихся, а для самих детей является более щадящим в рамках эмоциональной нагрузки способом проверки знаний;

- современной начальной школе необходима система разработанных систематизированных тестов, направленных на отработку вычислительных навыков учащихся. В своей работе мы сделали первые шаги в реализации данной цели.

Литература

1. Майоров, А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования \ А.Н.Майоров. – М., 2000. – 352 с.
2. Тестовые задания в начальном курсе математики. Сост. О.П.Горина, Н.Н.Проскуряков. – «Начальная школа» №10 2008.
3. Фетисова, Н.В. Методика преподавания математики: формирование общелогических умений у младших школьников в процессе обучения математике: учебно-методическое пособие / Н.В.Фетисова. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2009. – 140 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Л. В Светлакова

Томский государственный педагогический университет.

Научный руководитель: Поздеева С.И., д.п.н., профессор каф. ПИМНО

Особенностью содержания современного начального образования является не только ответ на вопрос: что ученик должен знать (запомнить, воспроизвести)», но и набор конкретных способов деятельности - ответ на вопрос: что ученик должен делать, чтобы применять (добывать, оценивать) приобретенные знания. Таким образом, наряду со «знаниевым» компонентом (функциональной грамотностью младшего школьного - умением читать, писать, считать), в программном содержании обучения должен быть представлен деятельностный компонент, что позволит соблюсти «баланс» теоретической и практической составляющих содержания обучения. Кроме этого определение в программах содержания тех знаний, умений и способов деятельности, которые являются «надпредметными», то есть формируются средствами

каждого учебного предмета, дает возможность объединить усилия всех учебных предметов для решения общих задач обучения, приблизиться к реализации «идеальных» целей образования. В то же время такой подход позволит предупредить узкопредметность в отборе содержания образования, обеспечить интеграцию в изучении разных сторон окружающего мира.

В младшем школьном возрасте продолжается социально-личностное развитие ребенка. Этот возрастной период характеризуется появлением достаточно осознанной системы представлений об окружающих людях, о себе, о нравственно-этических нормах, на основе которых строятся взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, близкими и чужими людьми. Самооценка ребенка, оставаясь достаточно оптимистической и высокой, становится все более объективной и самокритичной. Уровень сформированности всех этих личностных проявлений в полной мере зависит от направленности учебного процесса на организацию опыта разнообразной практической деятельности школьников (познавательной, трудовой, художественной и пр.). Это определило необходимость выделить в примерных программах [1] не только содержание знаний, которые должны быть предъявлены ученику (обязательный минимум) и сформированы у него (требования), но и содержание практической деятельности, которое включает конкретные умения школьников по организации разнообразной деятельности, по творческому применению знаний, элементарные умения самообразования. Именно этот аспект примерных программ дает основание для утверждения гуманистической, личностно-ориентированной направленности процесса образования младших школьников.

Программы строятся на основе следующих дидактических принципов:

- природосообразности - учета типологических психологических особенностей детей 6-10 лет. Исходя из этого, принят концентрический принцип расположения учебного материала, предполагающий выделение протяженных во времени содержательных линий;
- преемственности и перспективности, подчеркивающих пропедевтическое значение начального образования для формирования готовности к дальнейшему обучению и реализующих межпредметные и внутрипредметные связи в содержании образования;
- интеграции теоретических сведений с деятельностью по их практическому применению, что определяет практическую

направленность всех примерных программ, расходование значительной части времени на формирование различных деятельностных компетенций;

- коммуникативности, предполагающий развитие у младших школьников представлений о языке науки конкретного предмета, усвоение учащимися элементарных терминов и понятий, осознанное оперирование ими;

За последние 10 лет наиболее значительные изменения произошли в отборе и структурировании содержания образования по русскому языку в контексте традиционной школы. Позитивным является то, что традиционные системы обучения стали развивающими. Их отличает коммуникативная, практическая направленность, максимальное использование внутренних ресурсов предмета в целях формирования личности ребенка и его творческих возможностей. Основопологающая идея этих курсов — взаимосвязь языкового образования, умственного и речевого развития учащихся в условиях специально организованной развивающей познавательной деятельности. В последние годы в УМК «Русский язык» Т.Г. Рамзаевой начального образования появилось еще одно направление. Его суть состоит в том, что в контексте единой авторской концепции выстраиваются программы, учебники, методические системы применительно ко всем образовательным областям. В этой ситуации создаются оптимальные условия для реализации межпредметной роли русского родного языка, впервые реализуется целостная модель начального образования. Характеризуя современное состояние и развитие содержания образования по русскому языку в начальных классах, нельзя не отметить двух противопоставленных друг другу тенденций: интеграция курсов русского языка и литературного чтения, направленных на формирование, обретение речевой практики как целостной системы, и создание самостоятельного предмета - риторики - ориентированного на обучение детей общению.

Вместе с тем обучение общению и обращение к языку как средству передачи мысли является задачей обучения как русскому языку, так и литературному чтению, поэтому передача этой задачи отдельному предмету, риторике, нарушает целостность содержания программ по русскому языку и литературному чтению.

Существующие системы начального образования по русскому языку, безусловно, нуждаются в совершенствовании. В условиях многообразия программ, учебников и учебных пособий для начальной школы одними из важнейших становятся, во-первых, проблема сохранения единого образовательного пространства, во-вторых, вариативность, которая хоть и является перспективной тенденцией развития

содержания образования, но вызывает у учителей известные трудности в выборе той или иной программы, того или иного учебника.

Кроме того, в учебной практике наблюдаются ситуации «комбинированного» использования учителем различных концепций программ и учебников. Это ставит учащихся в ситуацию «соединения несоединимого» и по сути, не формирует у них целостного представления изучаемого материала, а также ведет к значительным перегрузкам и эмоциональному дискомфорту. Названные проблемы могут быть решены принятием общих (инвариантных) для всех существующих концепций целей, ориентированных на:

- речевое интеллектуальное, эстетическое, духовно-нравственное развитие младших школьников;
- формирование у детей ценностного отношения к родному языку, осознание учащимися своей причастности к сохранению чистоты и уникальности, выразительности и музыкальности русской речи;
- формирование основных видов речевой деятельности (умение читать, писать, слушать, говорить), формирование функциональной грамотности, т.е. умения детей адекватно пользоваться языковыми средствами, как в устной, так и в письменной речи;
- формирование системы первоначальных знаний и умений по русскому языку, дополнение интуитивного владения словом, научно достоверными знаниями о системе языка, его основных единицах и средствах;
- формирование опыта анализа и обобщения факторов, закономерностей и выразительных средств родного языка, воспитание культуры речевого общения, развития творческих способностей учащихся;
- представление русского языка не изолированно, а в системе других (иностраных) языков.

Основные направления совершенствования содержания обучения русскому языку связано с решением следующих проблем:

- усиление и конкретизация усвоения младшими школьниками коммуникативного свойства русского языка;
- обеспечение единства речевого развития детей и обогащения их познавательного опыта в различных областях предметных знаний;
- воспитание у ребенка стремления знать русский язык, говорить по-русски содержательно, правильно, красиво, верно воспринимать речь других;

- признание самоценности начальной школы, исключительной важности этого периода обучения для становления учебной деятельности ребенка.

В определении *содержания* программы существенное значение приобретает понимание автором концепции соотношения между языковым образованием и речевым развитием учащихся. Так, Т. Г. Рамзаева считает эти две составляющие содержания образования двумя подсистемами, реализуемыми в тесной взаимосвязи. Это находит отражение в том, что ребенок изучает те явления, которыми пользуется в своей речевой практике. При этом языковые знания и умения составляют для учащихся фундамент, на котором происходит овладение речевыми умениями. Частотно-речевой принцип отбора материала, положенный Т. Г. Рамзаевой в основу программы по русскому языку, представляется наиболее правомерным и научно обоснованным, соответствующим потребностям и возрастным возможностям учащихся. Его сущность состоит в том, что в программу отобраны те знания из области фонетики, графики, лексики, морфемики, грамматики, орфографии и пунктуации, которые наиболее часто используются (или уместно было бы использовать) детьми 7–10 лет в процессе речевого общения. Важно при этом, что изучение языка, как подчеркивает Т. Г. Рамзаева, строится как познание одной из сторон культуры народа, поскольку история языка неотделима от истории народа, носителя этого языка. При этом, ознакомление со сведениями о языке не является самоцелью — это возможность приобщить детей к культуре русского народа, к культуре других народов, это естественный путь развития интереса к родному языку и потребности познать его.

Одной из сложных проблем обучения русскому языку в начальной школе является обеспечение взаимосвязи между языковым и речевым развитием. Мы считаем, что для решения этой проблемы учителю необходимо уметь выделять в учебном содержании любой темы по русскому языку две составляющие: языковой и речевой аспекты (см. схему).

Учебное содержание темы « Имя прилагательное »

Языковое содержание (языковые умения)	Речевое развитие (речевые умения)
1. Лексика: - наблюдение над лексическими значениями слова, многозначностью слов,	1. Распознавать и осознанно употреблять в речи слова, обозначающие признаки предметов. 2. Характеризовать предметы с

синонимами, антонимами, прямым и переносным значением слова.

2. Словообразование:

-образование прилагательных от существительных с помощью разных суффиксов.

3. Морфология:

-изменение имён

прилагательных по родам.

-изменение имён

прилагательных по числам.

-склонение имён прилагательных умения составлять текст.

единственном и во множественном числах.

4. Орфография:

-родовые окончания имён прилагательных и существительных.

-безударные падежные окончания прилагательных в ед и во мн числе.

-правописание безударных падежных окончаний имён прилагательных мужского и среднего рода.

-правописание безударных падежных окончаний имён прилагательных женского рода.

разных сторон.

3. Различать слова, отвечающие на вопросы Какой? Какая? Какое? и слов, отвечающих на вопросы какие?

4. Развитие умения точно употреблять имя прилагательное в устной и письменной речи.

5. Расширение знаний школьников об окружающей действительности.

6. Ознакомление с особенностями текста - описания и формирование

умения составлять текст.

7. Формирование умения составлять словосочетания из имён при-

лагательных и существительных.

Как видно из схемы многие языковые умения носят характер речевых, что подчёркивает взаимосвязь речевого и языкового образования младших школьников.

Таким образом, анализ существующих в настоящее время концепций начального языкового образования приводит к выводу о том, что поиски путей его совершенствования ведутся многопланово и разноаспектно. При этом, наиболее целенаправленной, системной, учитывающей возрастные особенности младших школьников, методически проработанной и оправданной, теоретически обоснованной и практически проверенной, на наш взгляд, является программа Т. Г. Рамзаевой и ее реализация в учебном комплексе для 4-летней начальной школы.

1. Примерные программы начального общего образования. М.: «Просвещение». В 2х частях. Часть 1, 2-е издание, 2009, 317 стр.
2. Рамзаева, Т.Г. Учебник «Русский язык» 2, 3, 4 классы. М.: «Просвещение», 1993.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ

С. Е. Черенева
МОУ СОШ №28

Обучение детей, разных не только по уровню подготовки, но даже по учебным возможностям, пожалуй, самая сложная задача, стоящая перед учителем. И решить её невозможно без индивидуального подхода к их обучению.

Орфографический навык – это «автоматизированные компоненты сознательной деятельности». «Сознательная деятельность» осуществляется на основе знания правил и правильного их применения. Применение же правила означает последовательное выполнение умственных операций, которые ведут к успешному решению орфографической задачи.

Таким образом, чтобы правильно написать слово (орфограмму), ученик должен проделать следующие умственные операции – шаги:

- «ориентировочный», предполагающий, что ученик услышит орфограмму и установит, в какой части слова она находится;
- определить какая это орфограмма, проверяемая или непроверяемая;
- проверить её, изменить слово или подобрать родственное, если непроверяемая, то вспомнить, как пишется или посмотреть в словаре;

В основу системы индивидуального подхода к выработке орфографических умений и навыков лёг факт **усвоения – неусвоения** каждым учеником **каждой отдельной операции**. В соответствии с этим в классе выделилось три группы учащихся:

Первая группа – учащиеся с несформированным «ориентировочным» шагом;

Вторая группа – учащиеся, затрудняющиеся определить, проверяется или не проверяется данная орфограмма в слове и какая это орфограмма.

Третья группа – учащиеся, не умеющие правильно подобрать проверочное слово.

Получилось, что **первая группа** наиболее сложная и многочисленная. Для детей этой группы **характерно отсутствие или слабая сформированность умения находить орфограмму**, т.е. такого места, которое предполагает вариативность написания (дети называют такое место «опасным»). У таких детей ещё не преодолено стремление писать слово фонетически, т.е. так, как они его слышат. В ходе работы необходимо научить детей обнаруживать и определять орфограмму по её опознавательным признакам, т.е. формировать орфографическую зоркость. Особенно примечательным и ценным является то, что не только учитель, но и ученики с самого начала нацелены на выработку у себя этого умения. Так, например, опознавательными признаками орфограммы «Безударные гласные в корне слова» являются:

- а) безударность, отсутствие ударения;
- б) гласные а, о, е, и как наиболее опасные;
- в) место в слове: находится в корне слова;

Основой работы с детьми первой группы является выработка фонематического слуха, способности к анализу и синтезу звуков речи.

С этой целью предлагаются учащимся различные аналитико – синтетические упражнения на разных языковых уровнях, упражнения на артикулирование звуков, сравнительное усвоение орфоэпии и орфографии.

Учитель требует от учащихся объяснения орфограмм при восприятии текста на слух и до написания слов, так как «для орфографических целей совершенно необходима выработка умения быстро, по ходу работы (например, при диктовке) распознавать морфемы и грамматические категории. При этом надо заметить, что как при диктантах, так и при всякого рода творческих письменных работах определять всё это ученику приходится либо при слуховом восприятии текста, либо при внутреннем произнесении его. Поэтому необходимо приучать учащихся производить грамматический разбор со слуха».

Например, устное объяснение орфограммы на правописание безударной гласной в корне слова происходит следующим образом: «В слове стена безударный гласный в корне. Это проверяемый гласный. Проверочное слово стены».

Для учащихся первой группы учитель предлагает следующие виды заданий:

1. Произнесите слово вслух. Сначала определите ударный звук, затем назовите безударные звуки.
2. Назовите в слове все звуки, затем все буквы.
3. Подберите 6 слов с безударным гласным в корне. Проверьте их.

4. Произнесите только слова с безударным гласным в корне. Выпишите их.
5. Сначала произнесите слово так, как говорим, затем так, как пишем: столовая, дежурный, ученик, моряк, окно (задание выполняется с предметными картинками).
6. Из данных слов назовите сначала проверяемое, затем проверочное слово: поласкать – ласка, холодный – холод, пишет – запиши.
7. Какие буквы в словах проверяются проверочными словами: тяжёлый – тяжесть, берег – прибрежный, проживать – прожить.
8. Почему подчёркнутые гласные называются проверяемыми?

л <u>е</u> сник	зам <u>е</u> чает	выд <u>е</u> ржит
оп <u>о</u> здал	ви <u>д</u> нелись	зл <u>ё</u> ный
9. Подумайте и запишите 5 слов с безударными гласными в корне на тему «Школа».

Все упражнения предлагаемые учащимся первой группы направлены на выработку умения определять наличие или отсутствие орфограммы на основе её опознавательных признаков.

Ко второй группе относятся дети, затрудняющиеся определить, проверяется или не проверяется орфограмма. Эта группа немногочисленна. Для детей этой группы характерна ограниченность активного словаря, слабое развитие связной речи; хуже, чем другие дети, работают они самостоятельно со словарём или учебником.

С целью активизации усвоения правописания предлагаем детям этой группы задания, способствующие образованию у них грамматико – орфографических связей (проверяемых и проверочных слов), развитию активного словаря (в процессе подбора родственных слов, словообразования, составления предложений), развитию связной речи, целенаправленно обучаем их работать со словарём.

Большое внимание уделяем запоминанию детьми слов с непроверяемыми написаниями. С этой целью почти на каждом уроке даём по два-три слова для запоминания. Учащиеся выполняют упр. на орфоэпическое и орфографическое проговаривание слов и словосочетаний, упражнения со словарями, различные виды списывания, заучивают тексты. Чаше чем другие дети, выполняют такие виды работы, как пересказ, объяснение написания слов по правилу с применением развёрнутых рассуждений. Такие рассуждения облегчаются использованием различных «памяток», наглядных опор в виде условных обозначений (слепой – ослеп).

К третьей группе относятся учащиеся, затрудняющиеся подобрать проверочное слово. Такие дети не умеют выявлять вещественное значение корня через определение лексического значения слова. В работах этих детей часто встречаются ошибки, свидетельствующие о том, что подбор проверочных слов проводится на основе формального созвучия, без учёта их семантического значения (водитель – воды, отравил – трава и т.п.).

Поэтому в центре упражнений, предлагаемых детям этой группы, лежит осознание конкретных семантических связей между проверяемым и проверочным словами, которое организуется через объяснение лексического значения слов и нахождение между ними «родственного момента».

Так, объясняя правописание слов примерять и примирять, ученики говорят: «Примерять можно платье, пальто, обувь; это значит надеть на себя, примерить; в корне пишем е.

Примирять – сделать так, чтобы между ссорящимися был мир. Проверочное слово мир. В корне слова примирять пишем и».

Учащимся третьей группы предлагаются следующие виды заданий:

1. Объясните, какое написание нужно выбрать, чтобы сохранился смысл.
2. В нашем краю растут густые л(е,и)са.
3. Под елью с(и,е)дела л(и,е)са. Бабушка пос(и,е)дела от горя.
4. Подумайте, что обозначает каждое слово. Правильно вставьте букву.

Ум(о,а)лять о пощаде спл(а,о)тить в отряд

Ум(о,а)лять значение запл(а,о)тить за квартиру

5. Выберите нужное проверочное слово.

	горе	плата
приг.род		спл.тить
	город	плотный

6. Можно ли проверить слова из первого столбика словами из второго столбика?

загорела – горка
нагляделся – глядя
травить – трава
волна - вол

РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ НА ПРАКТИКЕ ЗАДАНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОБЩЕЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Г. С. Шурыгина

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Н.В. Фетисова старший преподаватель

В современном мире к ребенку предъявляется все больше требований по овладению знаниями, умениями, поэтому очень важно, чтобы у ребенка выработался определенный комплекс учебных умений, которые ему помогли бы в усвоении знаний по всем предметам.

Обучение предполагает не только овладение учащимися определенной суммой знаний, умений, но и формирование общелогических умений [1, с.29]. Поэтому необходимо более четкое и полное определение в учебных программах требований как к объему и качеству знаний, умений и навыков по каждому учебному предмету, так и к объему и качеству обобщенных умений [3]. Но нет единой программы по логической подготовке младших школьников в течение всего периода обучения в начальной школе. Следовательно, выбранная тема является актуальной в настоящее время.

Цель нашего исследования – провести теоретическое исследование проблемы общелогической подготовки по математике в начальных классах и разработать программу экспериментальной части исследования.

Многие ученые занимались изучением данной проблемы. Изучением психологических аспектов Ж. Пиаже, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, изучением методики – математических аспектов И. Л. Никольская, А. А. Столяр, А. К. Артемов, Т. К. Камалова, Н. Г. Салмина и др.

Под общелогическими умениями подразумеваются умения, необходимые в любой интеллектуальной деятельности (в частности для изучения школьных дисциплин), в отличие от специальных логических умений, связанных с математикой, программированием и т.п. [2]. К основным общелогическим умениям относятся овладение действиями выделения признаков предметов, сравнение, классификации, определение понятий, умозаключения (индуктивные, дедуктивные, по аналогии).

Для формирования каждой группы общелогических умений мы разработали следующие виды заданий:

1. Задания по формированию умения выделять признаки предметов и оперировании ими:

1) Сравните две задачи (чем похожи и чем отличаются):

- В саду росло 18 кустов малины, а смородины в 3 раза меньше, чем малины. Сколько кустов смородины росло в саду?
- В саду росло 18 кустов малины, это в 3 раза меньше, чем смородины. Сколько кустов смородины росло в саду?

Работая над этими заданиями, дети обращают внимание на то, что говорится о кустах малины и смородины, далее, с помощью наводящих вопросов, дети выделяют, что используются одни и те же числа, а условия задач различаются только тем, что во второй задаче появляется слово «это», поэтому первая задача решается делением, а вторая умножением.

Таким образом, дети делают вывод, что вопрос в задачах один и тот же, условия задач похожи, использованы одни и те же числа, но способ решения разный. Следовательно, данное задание развивает не только умение выделять признаки предметов и оперировать ими, но и умение обобщать, сравнивать, проводить аналогии, делать простейшие выводы и умозаключения.

Приведем еще один пример заданий на выделение признаков.

2) Будут ли эти тексты задачами?

- На одной тарелке 3 огурца, а на другой – 4. Сколько помидоров на двух тарелках?
- На клумбе росло 5 тюльпанов и 3 розы. Сколько цветов росло на клумбе?

Учителю важно вспомнить с детьми составные компоненты задачи, а также обратить внимание учащихся на содержание и вопрос в задаче. При анализе первой задачи дети приходят к выводу, что вопрос не подходит к данному условию, следовательно этот текст не является задачей, а вот при анализе второго текста дети приходят к выводу, что это задача, так как есть все составные части, характерные для задачи, а именно: условие, вопрос, решение, ответ; вопрос соответствует содержанию.

Умение выделять существенные признаки в объекте или явлении лежит в основе классификации. Для формирования группы умений, связанных с обучением классификации, рассмотрим следующие виды заданий.

Приведем примеры заданий на умение классифицировать предметы и явления.

2. Умение классифицировать предметы и явления:

1) Найди похожие задачи. Объясни, чем они похожи? Разбей их на группы так, чтобы в каждой группе были похожие задачи:

- В саду росло 18 кустов малины, а смородины в 3 раза меньше, чем малины. Сколько кустов смородины росло в саду?
- В саду росло 18 кустов малины, это в 3 раза меньше, чем смородины. Сколько кустов смородины росло в саду?
- В кинотеатре за месяц показали 16 мультфильмов, а сказок в 2 раза меньше, чем мультфильмов. Сколько сказок показали в кинотеатре?
- В кинотеатре за месяц показали 16 мультфильмов, что на 10 больше, чем показали сказок. Сколько сказок показали в кинотеатре?

Учитель вместе с детьми анализирует содержание и способ решения каждой задачи, определяет вид, а затем предлагает разделить на группы, обратив внимание на то, что при классификации задач существенным признаком является не содержание, а вид задачи и способ ее решения. Постепенно дети сами при классификации задач на группы делят их по способу решения.

2) Раздели задачи на простые и составные:

- Карандаш стоит 3 рубля. Сколько стоит 9 таких карандашей?
- Найдите площадь огорода прямоугольной формы, если длина 8 м, а ширина 5 м.
- Актный зал освещает 6 люстр по 8 лампочек в каждой, да еще 7 лампочек над сценой. Сколько всего лампочек освещает актовый зал?
- На дачном участке мама посадила 5 рядок одного сорта по 9 кустов на каждой грядке и 3 рядки другого сорта по 8 кустов на каждой грядке. Сколько всего кустов помидоров посадила мама на этих грядках?

Учителю важно вспомнить с детьми, что простые задачи – это задачи в одно действие, а составные в 2 и более действия. Если учащиеся это понимают, то без труда разделят данные задачи на две группы.

В основе классификации лежит умение выделять существенные признаки в объекте, следовательно, целесообразно предложить учащимся задания по формированию умения определять понятия.

3. Задания по формированию умения определять понятия:

1) Что значит решить задачу? Выбери правильный ответ:

- а) составить схему к задаче;
- б) ответить на вопрос задачи.

2) Если прямая задача на нахождение доли числа, то как называют задачу, обратную данной? Выбери правильный ответ:

- а) на нахождение числа по доле;
- б) на нахождение дроби числа; в) на проценты.

3) При решении задач с величинами: цена, количество и стоимость для удобства краткую запись оформляем в виде:

- а) таблицы;
- б) схемы;
- в) чертежа.

При выполнении данных заданий учителю важно обратить внимание на то, что опираться следует на существенные признаки в определении понятий, учить их выделять и по ним определять само понятие.

Проводя рассуждения, дети делают простейшие умозаключения и выводы.

4. Задания по формированию умения делать умозаключения.

1) Проведите рассуждение при решении задачи:

- Белка заготовила t орехов, а грибов в 3 раза больше. Сколько грибов и орехов заготовила белка?

Дети под руководством учителя составляют схему и рассуждают следующим образом: чтобы узнать, сколько грибов заготовила белка, нужно по t взять 3 раза, получим: $3t$ грибов заготовила белка. Чтобы узнать, сколько грибов и орехов заготовила белка, нужно к количеству грибов прибавить количество орехов, то есть: $3t + t$, получим $4t$ грибов и орехов заготовила белка. Постепенно дети уже сами без помощи учителя проводят цепочку рассуждений и находят правильное решение и ответ.

2) Какие из утверждений верные? Докажи или опровергни с помощью контрпримера?

а) Данная задача является простой:

- У Веры 7 игрушек. Если Вере подарят 2 мягкие игрушки, то у нее их станет в 3 раза больше, чем у Алеши. Сколько мягких игрушек у Алеши?

Учитель вместе с детьми проводят анализ задачи, проводят рассуждение по решению задачи, выясняют, во сколько действий ее решение и если в одно, то простая, если нет – то составная. В ходе рассуждения дети приходят к выводу, что данная задача не является простой, так как она решается в два действия: 1) $7 + 2 = 9$ (и.)

2) $9 : 3 = 3$ (и.) – у Алеши.

б) Площадь прямоугольника со сторонами 3см и 4см равна 20 кв. см [4].

Дети вспоминают, как найти площадь прямоугольника: произведение длин смежных сторон. Следовательно, проведя вычисления, у них получается, что площадь прямоугольника со сторонами 3 см и 4 см равна 12 кв. см, а не 20 кв. см, следовательно, данное утверждение неверно.

В экспериментальной части исследования мы использовали подобные задания в 3 классе на уроках математики. Систематически в урок включалось несколько заданий на развитие общелогических умений. Если сначала дети при сравнении, классификации задач обращали внимание только на содержательную сторону, которая не является существенным признаком при разбиении на группы, то постепенно стали выделять существенные признаки – способ решения, вид задачи. Дети учились рассуждать, делали простейшие умозаключения, выделяли существенные признаки в предметах и явлениях, по существенным признакам определяли понятия.

Об эффективности экспериментальной части исследования можно было судить по результатам сравнения входной диагностики уровня общелогических умений младших школьников с результатами обучения на контрольном этапе - 80 % детей справились на «хорошо» и «отлично», и лишь 20 % учащихся – на «удовлетворительно». Это говорит о том, что формируя общелогические умения у младших школьников, мы помогаем им лучше усваивать учебный материал, облегчаем и делаем более интересным процесс учения, причем этими умениями ребенок пользуется и на других уроках, учащиеся стали их применять на уроках русского языка при разбиении слов на группы, выделении главных и второстепенных членов предложения, делении текста на части и т.д., на уроках окружающего мира, литературного чтения, стали более активными на уроках математики при изучении темы: «Решение задач», не боялись проводить рассуждения, доказывать свою точку зрения.

Следовательно, учителю необходимо проводить целенаправленную и систематическую работу по формированию общелогических умений младших школьников.

Литература

1. Колоскова О.П. Формирование учебных умений младших школьников в процессе обучения решению текстовых задач // Начальная школа. - №9. – 2008 – с. 29.
2. Тихомирова Л.С. Упражнения на каждый день: логика для младших школьников. – Госстандарт общего образования 2004.
3. Фаустова Н.П. К вопросу о математическом образовании в начальной школе // Начальная школа. - №7. – 2006.

4. Фетисова Н.В. Методика преподавания математики: формирование общелогических умений у младших школьников в процессе обучения математике : учебно – методическое пособие. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2009. – 140 с.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Г. У. Юлдашева

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Н.А.Семенова, к.п.н., доц. кафедры ПимНО ПФ ТГПУ

В настоящее время существует ряд проблем, связанных с развитием у учащихся творческих, практических умений, умений исследовательской деятельности, способности к размышлению. Именно поэтому, соответственно изменениям в мире, изменились и требования к организации уроков и условия формирования у учащихся ЗУНов и общеучебных умений. Происходит поиск эффективных форм обучения, одной из таких форм является проблемное обучение. Именно поэтому данная тема является актуальной.

В педагогике одними из первых, кто изучал вопросы о применении проблемной ситуации были – Л.В. Занков, М.И. Махмутов, А.М.Матюшкин и др. Ими была доказана продуктивность проблемного обучения. Проблемное обучение - это обучение, при котором учитель систематически создает на уроке проблемные ситуации, которые учащиеся решают, с опорой на свой опыт, под руководством учителя при максимальной самостоятельности учащихся. Т.е учащиеся получают не готовые знания, а добывают их сами, опираясь на свои исследования, свои догадки, рассуждения, подтверждая в дальнейшем их научными выводами.

Проблемное обучение все больше получает свое распространение в школах, накоплен значительный опыт использования его элементов в педагогической деятельности учителей. Поэтому практически все учебные предметы школьного курса за последние годы переосмыслены с учетом новых социальных и психолого – педагогических позиций. Но, на наш взгляд, уроки технологии являются исключением и по – прежнему трактуются в рамках ремесленно – технологической подготовки. Что совершенно не соответствует духу времени и огромным развивающим возможностям данной учебной дисциплины.

Отличительная особенность уроков труда состоит в том, что они базируются на предметно - практической деятельности, что обеспечивает детям в начальной школе возможность сенсорного познания дей-

ствительности. Задачей обогащения сенсорного опыта, как основного источника знаний об окружающем мире остается актуальной на протяжении всего младшего школьного возраста. В этом плане уроки труда являются уникальными, так как учащиеся работают с самыми разными материалами и через ощущение и восприятие получают информацию о свойствах данных материалов. Знания этих свойств помогает выявить их значение в данных предмета. Предметно - практическая деятельность на уроке технологии помогает развивать произвольное внимание, целенаправленность восприятия. Также помогает осознать многие абстрактные связи и понятия.

Постановка проблемы на уроке технологии позволяет провести исследование, осуществить поиск практического решения, то есть поиск способа применения известного знания в новой ситуации, связанного с конструированием, изобретением, выявлением последовательности действий на основе только что полученного результата исследования. Ценным видом проблемных практических работ являются исследовательские лабораторные работы, в ходе которых ученики, например, самостоятельно выясняют, какими свойствами обладают бумага и картон, ткань и волокнистые материалы и т.д.

Как же применить проблемное обучение на уроках технологии?

Для поиска ответа на данный вопрос нами было проведено исследование. Мы попытались выявить возможности организации проблемных уроков технологии в начальных классах.

На первом этапе эксперимента мы разработали диагностику для определения уровня подготовки учащихся по дисциплине «Технология». Нами были составлены тестовые вопросы, направленные на определение теоретических знаний учащихся в рамках данной дисциплины (основанием послужил курс уроков технологии по программе Н.А. Цирулик, Т.Н. Просняковой «Уроки творчества», 2 класс). Также была составлена и экспериментально апробирована диагностика практических умений учащихся и активности на разных этапах урока. Ученики работали по инструкционной карте, которая помогла определить уровень самостоятельности учеников на уроке технологии и проанализировать полученные умения по теме «Оригами», раздела «Работа с бумагой».

Тем самым, мы выявили, что уровень теоретических и практических знаний и умений у детей довольно низок, выяснили, что дети не проявляют самостоятельность при изготовлении изделий.

Далее мы сравнили результаты деятельности учащихся при проведении стандартного традиционного урока технологии и результатов деятельности при проблемных уроках. Нами был проведен тради-

ционный урок технологии на тему «Изготовление панно «Золотая рыбка», выполненная в технике «рисование на пластилине». Так как урок не проблемный, значит он репродуктивный, отсюда следует, то, что дети четко следовали по инструкции учителя, даже цвета, применяемые при выполнении изделия, выбирались по образцу. Вследствие этого ученики не открыли того, что цвета можно смешивать, рыбка была нарисована по шаблону и соответствовала образцу, т.е. ученики не проявили творческого подхода.

Для сравнения нами был проведен проблемный урок на тему «Тропический цветок», выполненный в технике «Лепка конструктивным способом из разных частей». На этапе анализа изделия нами использовались проблемные вопросы на соотношение опорной схемы изделия и готового цветка, на нахождение инструментов работы, например: «С помощью чего можно раскатать пластилин так, чтобы поверхность его была гладкой?»

Другой урок был на тему «Листья деревьев», которые выполнялись в технике «симметричное вырезание». Ученикам было показано готовое изделие «Лист дерева» и предлагался проблемный вопрос: «Как вы думаете, как проще всего вырезать симметричную фигуру?» Ученики задумываются, предлагают свои мнения, решения. Дети пробуют сами догадаться, приходят к тому, что шаблон необходимо прикладывать к сгибу бумаги, чтобы изделие не рассыпалось на две половинки. Учитель не проговаривает с детьми пошагово ход выполнения работы, а они самостоятельно ищут пути решения на основе проб и ошибок. Такая проблема помогает ученикам самим увидеть свои ошибки и самим найти способы ее решения. После этого ученики выводят общие правила симметричного вырезания.

Таким образом, проанализировав работу учащихся на каждом из этапов уроках технологии с применением проблемной ситуации, мы определили, что учащиеся не готовы решать проблемные ситуации, из-за чего возникали трудности в уроке, учащиеся не всегда с ходу могли прийти к решению ситуации. Поэтому нами были разработаны условия, при соблюдении которых, проблемные уроки технологии смогут стать более эффективными:

1. Педагог должен знать и учитывать особенности проблемного урока, использовать разные виды проблемных ситуаций и систематично анализировать данные о знаниях и умениях учащихся на уроках технологии;
2. Желательно, чтобы проблемное обучение применялось систематично, проблема соответствовала возрасту учащихся и цели урока;

3. Важно вовлекать в решение проблемы всех детей.

На формирующем этапе эксперимента нами была проведена система проблемных уроков с учетом вышеперечисленных условий. Большинство уроков было построено таким образом, что детям предоставлялась полная свобода в выборе изделия. То есть каждый ученик придумывал свое собственное изделие, но с опорой на полученные до этого знания и умения по данной теме. Например, на уроке по теме «Налепные украшения» детям предлагалось из кусочка пластилина создать шарик, получить из этого шарика конус, лепесток, колбаску. Учащиеся сами приходили к результатам, посредством собственных проб и ошибок. Каждый на своем рабочем месте экспериментировал, а тот, кто находил верный способ, выходил к доске и уже в роли учителя объяснял ход своих действий. Приступая к работе перед учащимися не было образца выполнения изделия, а нами минимально была оказана помощь учащимся. Ребята быстро приступали к выполнению работы, были самостоятельны, изделия получились творческими и оригинальными, не похожими друг на друга.

Проанализировав соответствующие данные по проведенным урокам, мы выявили положительное влияние проблемных уроков на результаты деятельности учащихся и на повышение их уровня знаний. Данное исследование позволило выявить исходный уровень технологических ЗУНов учащихся, а также изменения в ходе проведения проблемных уроков.

Применение проблемной ситуации положительно и продуктивно сказывается на результатах учащихся. Они становятся более заинтересованными на уроке, стараются принять более активную позицию, проявляют свой творческий потенциал, самостоятельность, развивают воображение, логику, мышление, учатся сами добывать знания, умеют выйти из проблемной ситуации путем проб и ошибок. Уроки проблемного характера протекают более живо интересно, присутствует больше познавательных моментов. Единственным минусом, по нашему мнению, является большая затрата времени учителя при подготовке к уроку, а также затрачивается большее время на уроке исследованиями детей их экспериментами с материалом. Но, несмотря на это, большая часть учащихся все же успевала выполнить всю работу до конца урока.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ ГРУППЫ РИСКА

Е. Н. Батуева

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Г.Ю. Титова, к. п. н., доцент каф. СП

Все семьи по ее функциональной состоятельности можно условно разделить на *функционально состоятельные* и *функционально несостоятельные* (семьи «группы риска»). Среди функционально несостоятельных семей, то есть семей, не справляющихся с воспитанием детей, от 50 до 60% составляют семьи, характеризующиеся неблагоприятными социально-психологическими факторами [1, с. 162].

Понятие семьи группы риска вошло в социальную педагогику сравнительно недавно. Ключевым критерием, определяющим степень благополучия семьи и ее принадлежность к группе риска, выступают *отношение к ребенку и соблюдение его прав*, проявляющиеся в двух аспектах: во-первых, умении устанавливать эмоциональный контакт с ним, проявлять любовь и ласку, во-вторых, способности удовлетворять потребности детей, обеспечивать их безопасность и развитие. Благополучной может считаться только та семья, которая состоятельна и в том, и в другом.

Среди семей группы риска можно выделить семьи потенциального, скрытого и повышенного риска.

К семьям потенциального риска относятся те, в которых присутствует один из негативных факторов, способных повлиять на внутрисемейные связи и функционирование семьи в целом. При этом риск считается потенциальным, т. е. возможным, но не обязательным. К семьям потенциального риска относятся: неполные семьи; малообеспеченные семьи; семьи, имеющие инвалидов; конфликтные; многодетные семьи; замещающие семьи; семьи воспитанников интернатных учреждений; семьи беженцев, вынужденных переселенцев, мигрантов; семьи, образованные в результате повторного брака и др.

К семьям, имеющим скрытые риски, относятся внешне благополучные семьи, которые позиционируют себя как успешные, порядочные, ничем не отличающиеся от других, но при этом в их внутрисемейных отношениях есть серьезные проблемы, скрытые от глаз окружающих и специалистов. Часто скрытыми факторами риска становятся случаи жестокого обращения с ребенком. К ним относят алкоголизированные семьи; семьи, в которых злоупотребляют ПАВ; аморальные семьи; криминальные семьи; семьи, в которых допускается жестокое обращение с детьми, насилие над ними; семьи с разрушенными детско-родительскими связями.

Повышенный риск от потенциального отличается тем, что сам фактор риска фактически определяет кризисность семьи в то время, как факторы потенциального риска совсем не обязательно обуславливают негативные последствия и кризис.

Дети из семей группы риска по разным причинам часто попадают в государственные учреждения на временное или постоянное воспитание. Страны Европы и Северной Америки прошли долгий путь от содержания сирот в государственных учреждениях до осознания необходимости поддерживать биологическую, кровную семью ребёнка, а также привлекать помощь других, специально подготовленных семей [2]. Это связано с тем, что именно семья обеспечивает физическое и эмоциональное развитие человека, влияет на формирование психологического пола ребенка, семья играет ведущую роль в умственном развитии ребенка, имеет важное значение в овладении человеком социальными нормами, в семье формируются фундаментальные ценностные ориентации человека, играет большую роль в процессе социального развития человека [3].

Привязанность к родителям – это форма эмоциональной коммуникации, взаимодействия, прежде всего с матерью как наиболее близким лицом [4, с. 562]. Дж. Боулби высказал предположение, что долговременная разлука ребенка с матерью в первые 3-5 лет жизни приводит, как правило, к нарушению его психического здоровья и оказывает влияние на весь дальнейший ход его личностного развития [5, с. 85].

Проблему, связанную с нанесением психологической травмы ребенку при изъятии из семьи, осознали давно, поэтому в разных странах по-разному подходили к ее решению. Например, в США некоторое время практиковали изъятие ребенка из неблагополучной семьи ночью, когда он спал, исходя из того, что так ему будет легче перенести расставание с родителями.

Большое внимание, которое в последнее время уделяется семейно-ориентированному подходу к организации работы по защите детей,

свидетельствует о том, что социальные работники – пусть и с большим запозданием – вновь приходят к осознанию основополагающей роли в нашем обществе целостности семьи, к важности сохранения кровной семьи ребенка, к приоритету семьи по сравнению с институциональным воспитанием [2].

Философское обоснование семейно-ориентированного подхода базируется на признании совместимости и взаимодополняемости прав родителей и прав детей, на признании того, что в большинстве случаев оптимальный путь к обеспечению прав детей лежит через укрепление их семей.

Семейно-ориентированный подход не предполагает, что органы защиты детей отказываются от своих прав и обязанностей в части обеспечения абсолютных прав детей на минимальный уход и отсутствие жестокого обращения. В то же время он предполагает, что в наилучших интересах детей необходимо приложить все усилия и задействовать все ресурсы для того, чтобы поддержать семьи, в которых они проживают, и предоставить родителям все возможности для надлежащего исполнения ими своих обязанностей по уходу за детьми.

Основными ценностями семейно-ориентированного подхода к организации работы по защите детей являются:

- семья – идеальная среда для реализации потребностей ребенка, поэтому семья – главный объект социальной работы;
- работа по защите детей должна вестись в рамках их собственных семей, сообществ и культур;
- безопасность ребенка превыше всего. Если риск опасности высок, то изъятие ребенка неизбежно;
- изъятие ребенка носит временный характер. Дальнейшая работа должна быть направлена на воссоединение семьи;
- ребенка необходимо размещать в среду, максимально приближенную к его семейной среде, культуре;
- отношения ребенка с кровной семьей во время разлуки всячески поддерживаются;
- специалисты по защите детей ведут работу по улучшению ситуации в семье совместно с семьей;
- если работа с семьей безуспешна, то ребенка размещают в семью на постоянной основе.

В случае надлежащей реализации семейно-ориентированный подход способен обеспечить защиту прав детей с минимальным вмешательством в дела семьи и с минимальным ограничением прав родителей. Более того, его главная цель заключается в том, чтобы защитить ребенка, не изымая его из первичной семьи.

При этом основополагающим принципом всей системы ценностей, философского обоснования и нормативной базы работы по защите детей остается необходимость защиты интересов детей, что в некоторых случаях – а именно в случаях, когда органами защиты детей исчерпаны все другие возможности – может приводить к изъятию ребенка из семьи и ограничению родительских прав. Нельзя забывать о том, что если, несмотря на все усилия, защита ребенка невозможна без ограничения родительских прав, у нас есть все юридические и этические права на то, чтобы поставить интересы ребенка на первое место.

Таким образом, система ценностей семейно-ориентированного подхода призвана по мере возможности защищать от плохого обращения, минимально ограничивая при этом права семей и родителей. Именно этот подход позволяет наиболее эффективно учитывать, поддерживать и сохранять права как детей, так и их семей.

Литература

1. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Шакурова. – 4-е изд., стер. – М. : издательский центр «Академия», 2007. – 272 с.
2. Пучкина Ю. А. Технологии работы с семьей группы риска. – Томск, 2009.
3. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
4. Шнейдер Л. Б. Основы семейной психологии: учеб. пособие. – М. : издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 928 с.
5. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи: (Детский дом: заботы и тревоги общества). – М. : Педагогика, 1990. – 160 с. : ил.

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ КУРАТОРА «СЛУЧАЯ» С СЕМЬЕЙ

Е. Н. Батуева

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Г.Ю. Титова, к. п. н., доцент

В настоящее время очень велика степень угрозы жестокого обращения с детьми в семьях группы риска. К ним относят те семьи, где отношение к ребенку и соблюдение его прав проявляются в двух аспектах: во-первых, неумении устанавливать эмоциональный контакт с ребенком, проявлять любовь и ласку, во-вторых, неспособности удовлетворять потребности детей, обеспечивать их безопасность и развитие. В связи с этим необходима комплексная систематическая работа с

такими семьями, направленная на инициирование положительных изменений в семье, исключаящих ненадлежащее (жестокое) обращение с ребенком и нарушение их прав и законных интересов.

В Приказе Департамента по вопросам семьи и детей «Об организации деятельности по выявлению детей, нуждающихся в государственной защите, и устранению причин нарушения их прав и законных интересов» от 29.01.2009 года № 18-п даны определения ключевым в рамках заявленной проблемы понятиям:

- 1) *«случай»* – это факт (ситуация) нарушения прав ребенка;
- 2) *работа со «случаем»* – это технология организации процесса реабилитации семьи и (или) ребенка, находящихся в трудной жизненной ситуации или в социально опасном положении;
- 3) *куратор случая* – специалист учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, организующий и осуществляющий деятельность по защите прав и интересов ребенка и его семьи, в том числе через разработку плана реабилитации семьи, координации деятельности по его выполнению. Куратором случая может быть социальный педагог школы, специалисты центров социальной помощи населению, социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних, органов опеки и попечительства, комиссии по делам несовершеннолетних и др. Также это могут быть специалисты территориального центра помощи семье и детям, освобожденные от других функций [1, с. 5-6].

В нашей стране открываются довольно широкие перспективы для внедрения и реализации технологии работы со случаем. Фактически речь идет о технологии сопровождения семей, которая постепенно осваивается современными социальными службами в нашей стране. Но пока этот опыт остается скорее уникальным, инновационным, чем традиционным и повсеместным.

В Томской области технология работы со «случаем» зафиксирована в Распоряжении губернатора Томской области от 29 декабря 2008 г. № 407-р «О взаимодействии исполнительных органов государственной власти Томской области с иными органами и организациями по вопросам выявления детей, нуждающихся в государственной защите, и устранения причин нарушения их прав и законных интересов». Сегодня Томская область готова к повсеместному внедрению института кураторов случая, которые будут заниматься выявлением и

сопровождением семей группы риска с целью защиты в них прав детей [2].

Выделяют несколько основных этапов работы со «случаем»:

1. Получение информации о возможном факте нуждаемости ребенка в государственной защите, т. е. по сути, обнаружение случая. Выявление детей и семей, нуждающихся в защите и реабилитации, осуществляют специалисты учреждений социального обслуживания, здравоохранения, образования, сотрудники органов внутренних дел и иных организаций в ходе исполнения своих основных функций, в ходе проведения межведомственных мероприятий, а также путем получения сведений от граждан.

Получение сигнала о «случае» должно фиксироваться либо непосредственно специалистами по работе с семьей, либо ответственным лицом, назначенным именно для выполнения этой функции. Регистрация сигналов должна осуществляться в специальном журнале, а затем сведения в течение суток передаются специалисту органов опеки и попечительства.

2. Первичная оценка ситуации в семье (расследование). На этом этапе оценка семьи осуществляется с целью принять решение о необходимости работы с семьей, поэтому ее можно назвать первичной. Главная цель на данном этапе – *определение уровня безопасности ребенка в семье* не только на данный момент, но и в будущем (оценка факторов риска безопасности). В случае необходимости разрабатывается план безопасности ребенка.

На данном этапе специалист знакомится с семьей, устанавливает с ней доверительные отношения, создает условия для вовлечения семьи в совместную работу, снижает уровень сопротивления родителей, выявляет факторы риска для жизни и здоровья ребенка, оценивает их вес и таким образом определяет нуждаемость ребенка в государственной защите [3, с. 56-58].

Все эти действия должны быть осуществлены в течение трех суток. В результате коммуникативной и диагностической работы на этом этапе принимается решение об открытии случая, оформляемое документально, и об изъятии ребенка из семьи или оставлении его в ней; назначается куратор «случая».

3. Комплексная оценка семьи (диагностика причин неблагополучия) с целью получения как можно более полного представления о семье, ее проблемах и ресурсах для разработки адекватного плана реабилитации семьи. Решаются следующие задачи:

1) выявить и оценить все факторы ненадлежащего обращения с детьми;

2) выделить ключевые проблемы семьи, являющиеся причинами семейного неблагополучия;

3) определить ресурсы семьи, возможности для изменений и развития.

4) привлечь семью к сотрудничеству в совместной работе (данная задача не только не теряет своей актуальности, но и приобретает все новую и новую значимость).

Для этого специалист *собирает полную и достоверную информацию* о семье по следующим критериям:

а) состояние ребенка: способность защитить себя (возраст, способности), уровень физического, социального и когнитивного развития, эмоциональное, поведенческое состояние, внешний вид;

б) состояние взрослого: когнитивные способности, состояние здоровья, эмоциональное и психическое здоровье, злоупотребление какими-либо веществами, выполнение родительских обязанностей;

в) состояние семьи: роли членов семьи, их взаимодействие, взаимоотношения в семье; ведение домашнего хозяйства, способ управления семейными ресурсами; взаимоотношения с родственниками, окружающими, обществом;

г) история семьи: были ли случаи жестокого обращения с детьми со стороны родителей, а также у самих родителей в детстве; прибегали ли к помощи социальных служб или самостоятельно решали проблему и др.

Полученная информация анализируется, систематизируется и составляется в схемы (генеграмма, экокарта (социокарта), социальный паспорт семьи), затем *формулируется гипотеза*, в которой отражаются ключевая проблема семьи, главная причина ненадлежащего обращения с ребенком, ведущий фактор неблагополучия.

В последующем *гипотеза проверяется* для того, чтобы удостовериться, что полученная и обработанная информация точная и последовательная, а ключевые проблемы верно определены. Если же в ходе проверки гипотезы выясняется, что в анализе заложена ошибка, то сбор информации, и ее последующий анализ продолжаются.

Наконец, подводятся итоги всей комплексной оценки семьи, *делаются выводы о ее наиболее значимых проблемах и ресурсах*, которые можно задействовать в процессе реабилитации. Таким образом, можно переходить от комплексной оценки семьи к составлению плана ее реабилитации.

4. Составление плана реабилитации семьи, т. е. программы действий специалистов и членов семьи по изменению ситуации в ней, решению ее проблем и защите прав ребенка. В структуру плана вклю-

чаются описание ее проблем и их причин, постановка основной и промежуточных целей и перечень мероприятий с указанием срока выполнения, ответственного лица и ожидаемых результатов.

Мероприятия включают действия специалистов и членов семьи (родителей), причем некоторые из действий могут быть регламентированы, т. е. план реабилитации обязывает семью выполнять определенный набор действий для защиты интересов детей. Именно поэтому план реабилитации может принимать вид договора или контракта, в котором стороны (с одной – социальная служба, а с другой – семья) обоюдно договариваются о выполнении некоторых действий в определенные сроки и скрепляют договоренность подписями. Наиболее оптимально разрабатывать план сроком на 6 месяцев, т. к. в течение этого периода можно добиться каких-либо изменений в семье, сделать определенные выводы, оценить правильность стратегии реабилитации.

На комплексную оценку семьи и разработку плана реабилитации отводится один месяц, т. е. с момента принятия решения об открытии случая до начала работы по плану не должно пройти более 30 дней.

Составленный план реабилитации семьи утверждается консилиумом, состоящим из специалистов учреждений и органов здравоохранения, образования, социальной защиты, непосредственно работающих с семьями и детьми. После утверждения плана куратор случая вместе с семьей приступает к его реализации.

5. Реализация плана реабилитации. Основную роль в этом процессе играют куратор и семья, вспомогательную – команда специалистов и ближайшее окружение семьи. Разберемся с функциями всех субъектов процесса реабилитации.

Основные задачи куратора в процессе реализации плана заключаются в следующем:

- мотивация членов семьи на изменения;
- координация действий всех структур, участвующих в реализации плана, обеспечение понимания общей цели;
- контроль за выполнением мероприятий как со стороны родителей, так и специалистов; стимулирование к самоконтролю;
- оказание семье психологической поддержки, одобрение ее достижений, фиксация внимания членов семьи на положительных изменениях.

6. Оценка процесса реабилитации и его результатов (мониторинг). В сущности это отслеживание процесса реабилитации, производимый параллельно реализации плана, т. е. куратор по ходу выполнения мероприятий осуществляет сбор и анализ информации от

включенных в процесс организаций о динамике ситуации и степени решения поставленных задач. Также совместно со специалистами органов опеки и попечительства куратор проводит мониторинг состояния и развития ребенка, его жизненной ситуации. В целом на этом этапе специалисты проводят оценку реабилитации с тем, чтобы подготовить решение о перспективах работы с данной семьей.

7. Наконец, заключительный этап в работе с семьей – это закрытие случая или разработка новых стратегий. Фактически речь идет о принятии решения о дальнейших действиях по отношению к семье. На этом этапе определяется один из вариантов развития событий:

1. В семье нейтрализованы (сведены к минимуму) факторы риска для жизни и здоровья ребенка, он полностью защищен. Следует *закрытие случая*.

2. Прделанная реабилитационная работа не принесла ожидаемых результатов, кризисные явления (факторы риска) не ликвидированы. Необходимо *продолжение реабилитации* после корректировки плана и пересмотра стратегий, методов работы.

3. Установлено отсутствие перспективы дальнейшей работы с семьей по реабилитации. Применяются соответствующие меры административного воздействия на родителей – *ограничение или лишение родительских прав*.

Однако если реально оценивать возможности социальной работы, то в ситуациях, когда уже имеет место быть семейное неблагополучие, закрыть случай будет чрезвычайно сложно. Там же, где проблемы в семье были выявлены на ранней стадии кризиса, шансов на закрытие случая будет гораздо больше. Таким образом, раннее выявление семейного неблагополучия способствует повышению успешности работы со случаем.

Литература

1. Приказ Департамента по вопросам семьи и детей «Об организации деятельности по выявлению детей, нуждающихся в государственной защите, и устранению причин нарушения их прав и законных интересов» от 29.01.2009 года № 18-п.
2. Пучкина Ю. А. Технологии социальной работы с семьями группы риска. – Томск, 2009.
3. Осипова И. И. Установление контактов с семьей в процессе патронажа: методики и технологии // Отечественный журнал социальной работы. – 2005. – №3. – С. 56–65.

ПРИЧИНЫ ВСТУПЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В НЕФОРМАЛЬНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ

В. Н. Безменов

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Л.С.Еремина, ассистент кафедры социальной педагогики

Каждому из нас случалось идти по улице, ехать в автобусе или просто смотреть телевизор и видеть людей, которые чем-то непохожи на других. У кого-то на голове ирокез, кто-то весь в металле, а кто-то в черной коже проносится мимо вас на мотоцикле. Чаще всего это и есть неформалы – представители современных субкультур.

Само слово неформал, неформальный обозначает необычность, яркость и незаурядность. Человек-неформал – это попытка показать свою индивидуальность, сказать серой массе: «я – личность», бросить вызов миру с его бесконечными буднями и выстраиванием всех в один ряд. В социально-психологической литературе встречается множество определений понятия субкультура. Субкультура - это система ценностей, установок, способов поведения и жизненных стилей, которая присуща более мелкой социальной общности, пространственно и социально в большей или меньшей степени обособленной. Субкультура — свод накопленных определенным мировоззрением ценностей и порядков группы людей, объединённых специфическими интересами, определяющими их мировоззрение [1, с. 44]. Субкультурные атрибуты, ритуалы, а также ценности, как правило, отличаются от таковых в господствующей культуре, хотя с ними и связаны. Английский социолог М.Брейк отмечал, что субкультуры как "системы значений, способов выражения или жизненных стилей" развивались социальными группами, находившимися в подчиненном положении, "в ответ на доминирующие системы значений: субкультуры отражают попытки таких групп решить структурные противоречия, возникшие в более широком социальном контексте" [2, с. 55].

Условия жизни в большом городе создают предпосылки для объединения молодежи в разнообразные группы, движения, являющиеся сплачивающим фактором, формирующие коллективное сознание в этих группах, коллективную ответственность и общие понятия о социально-культурных ценностях. Таким образом, появляются субкультуры. Подростковая субкультура подчеркивает определенное единство групп сверстников и их ценностей в противопоставлении ценностям взрослых. Такого рода субкультура характерна в основном для старших классов школы, когда возникает небольшое общество и большинство важных взаимодействий происходит внутри него, с

внешним миром взрослых оно связано мало. Чем дольше дети учатся в школе, где они отделены от взрослого общества, тем больше времени они посвящают внеклассной деятельности. Они создают субкультуру со своим собственным языком, модой и, что самое главное, со своей системой ценностей, которая может отличаться от системы ценностей взрослых. Как следствие, подростки живут в изолированном обществе и формируют субкультуру которая пользуется одобрением среди ровесников, но не взрослых. Чем стремительнее социальные изменения, тем скорее взгляды подростков будут отличаться от родительских.

Субкультура может отличаться от доминирующей культуры языком, манерой поведения, одеждой и т.д. Основой субкультуры могут быть стиль музыки, образ жизни, определённые политические взгляды. Некоторые субкультуры носят экстремальный характер и демонстрируют протест против общества или определённых общественных явлений. Некоторые носят замкнутый характер и стремятся к изоляции своих представителей от общества. Иногда субкультуры развиваются и входят как элементы в единую культуру общества. Развитые субкультуры имеют свои периодические издания, клубы, общественные организации [2, с.57].

Неформальные субкультуры часто также рассматриваются как девиантные, выражающие некую степень оппозиции господствующей культуре. Они развиваются чаще всего на основе своеобразных стилей в одежде и музыке и связаны с развитием общества потребления, создающего всё новые и новые рынки продукции, нацеленные пр.всего на молодёжь. Молодёжные культуры - это культуры демонстративного потребления. Возникновение молодёжных субкультур связано также с повышением доли и значения свободного времени, досуга, вокруг которого и формируются все отношения; они сосредоточиваются также в большей степени на дружбе и группе сверстников, а не на семье. Кроме того, рост жизненного уровня позволяет осуществлять масштабные эксперименты с образом жизни, поиск иных, отличных от культуры взрослых, культурных оснований своего существования [3, с.23].

Человек, попавший в субкультуру, становится с ней единым целым. Он принимает все порядки, законы нового общества, у него меняется система ценностей и взгляд на мир. Кто-то часто меняет субкультуры только ради их внешних проявлений, эпатажа, не вникает в суть и философию, которая в большей или меньшей степени есть в каждом неформальном движении. Даже те, кто верен одной своей неформальной организации, зачастую не понимают ее. Чаще всего та-

ким поверхностным бывает именно молодое поколение. Подростки-металлисты могут устраивать массовые драки и беспорядки, хулиганить, хамить старшим и считать, что поступают как истинные металлисты. Им отнюдь не понять, что это движение основано в первую очередь из-за самой музыки и особого мироощущения, а не из-за стремления разрушать все вокруг.

Проблемы могут возникнуть в том случае, если еще неокрепшая личность попадает в субкультуры, опасные даже для взрослых. Например, как бы ни были миролюбивы растаманы, их движение несет в себе пропаганду каннабиса, так называемой «травки», вполне вероятно, что, посчитав курение «косячков» обязательным атрибутом субкультуры, молодежь попробует и это. Конопля проповедуется и многими «истинными» хиппи. То же относится и к панкам, если учитывать их нездоровый образ жизни, и ко многим другим музыкальным субкультурам. Субкультура байкеров очень опасна для жизни, не считая постоянных затрат на «железного коня», экстремальные виды спорта тоже опасны. Всегда находится какая-то отрицательная черта субкультуры, которую может перенять подросток. Опаснее всего секты. Например, секта сатанистов. Очень немногие «поступившие» туда, могут вернуться. Она действует словно гипнозом на своих последователей. Подросток, следуя правилам культа сатаны начнет приносить животные, если не человеческие, жертвы, участвовать в развратных действиях. Это губительно действует как на самого человека, так и на окружающих. К тому же детская психика может не вынести всего увиденного или содеянного [1, с.163].

Результаты проведенных автором интервью, направленных на выявление причин вступления подростков в неформальные объединения указывают на ряд любопытных фактов. Все субкультурные молодые люди говорят, что их субкультура подразумевает под собой особенные, отличающиеся от общепринятых убеждения. Когда их просят объяснить, в чем же они заключаются, очень многие просто теряются, и лишь некоторые пытаются объяснить, но в этом объяснении ограничиваются достаточно стандартным набором общих фраз, из которых особенность их убеждений недостаточно ясна. И возникает мысль, что большинство подростков сами не знают ответа на этот вопрос. Также из проведенных исследований видно, что подросткам не хватает свободы. Ведь на вопрос, что такое субкультура многие отвечают, что это - свобода. Подростки часто сталкиваются с непониманием родителей, с тем, что их не слышат, не слушают и в довершение общественное мнение и другие факторы не дают возможности поступать так, как им хочется. К вышеперечисленному можно также добавить проблемы во

взаимоотношениях со сверстниками и учителями. Таким создается ощущение несправедливости, а, следовательно, и несвободы. И, как следствие, вызывает желание подобной системе противодействовать. Каждый для этого выбирает свои средства.

Есть еще одна черта, которая объединяет всех субкультурных молодых людей, это то, что большинство из них уверены, что субкультура – это не молодежный феномен, а явление общества в целом. Часть опрошенных сказали, что всегда будут причислять себя к субкультуре. Из проведенных интервью можно увидеть то, какие разные субкультуры и насколько разные их представители. У людей представляющих одну субкультуру могут быть абсолютно разные взгляды на жизнь, любовь, разная вера и др., ведь стать членом большинства неформальных объединений можно только по своей личной инициативе [4, с.224].

Таким образом, можно отметить, что подростковая среда дифференцируется от мира взрослых различными способами. Все чаще эти способы обуславливают неформальные подростковые объединения или подростковые субкультуры. Факт вступления подростка в ту или иную субкультуру нельзя оценить однозначно. Потребность в общении, ощущение собственной значимости и исключительности и др. – далеко не полный перечень причин вступления подростков в неформальные субкультуры. Однако ключевым фактором ухода подростков в подобные объединения является отношение к субкультуре как к одному из способов, а зачастую и единственному возможному способу решения своих проблем.

Литература

1. Мудрик А. В. Социализация человека : учебное пособие для вузов. М. : Академия, 2006. 303 с.
2. Сергеев С. А. Молодежные субкультуры в республике // Социс. Москва : Наука, 1998, №11. С. 19 – 23.
3. Левикова С. И. Молодежная субкультура. Москва : Гранд Файр, 2004. 380 с.
4. Шарапова В. Н. Мнение, молодежная субкультура // После. Москва : ЗАО «Агентство рекламных форм», 2004(16). С. 14 – 18.
5. Щепанская Т. Б. Тексты и традиции субкультуры. Москва : Академия, 2004. 280 с.

ДИАГНОСТИКА ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА

Ю. В. Дроняева

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель Е. Н. Дудина, к.п.н

В современном мире невозможно прожить без становления своей личности, без принадлежности к тому или иному обществу. Но чтобы жить в обществе достойно и составлять конкуренцию, необходимо развивать в себе лидерские качества, так как при нехватке тех или иных умений, личность легко может «сойти с пути» своей цели, достигнув малого. Цели, мечты для человека будут совершенно недостижимы, если он не знает каким способом добиться желаемого. Подростки испытывают особые трудности в становлении собственной «Я - концепции», так как с точки зрения развития переходный возраст (10 – 12 лет) характеризуется чрезвычайно важным в формировании личности (своего «Я»), лидерских качеств, возникновении особого комплекса потребностей в социализации. Для внутренней позиции младшего подростка становится значимой такая потребность, как найти и занять удовлетворяющее его положение в группе сверстников, завоевать авторитет, уважение, внимание товарищей [1].

В группе сверстников лидер становится главным лицом, имеющим наибольший авторитет и популярность. Лидер может прямо влиять на становление направленности своей микрогруппы (например, на одноклассников, на ребят со двора), даже на настроение окружающих ребят. И поэтому роль лидеров в современном мире очень значительна и актуальна. Лидер (от англ. Leader - ведущий) – лицо, способное воздействовать на других в целях интеграции совместной деятельности, направленной на удовлетворение интересов данного сообщества [2].

Лидера в общественной жизни, как центральную, наиболее авторитетную фигуру в конкретной группе лиц, можно выделить практически в каждом виде деятельности. Лидерство – это искусство влиять на людей, умение вдохновлять их на то, чтобы они стремились достичь нужных целей. Люди следуют за лидером, так как он в состоянии предложить им средства для удовлетворения их потребностей, указать направление деятельности. Личностные качества настоящего лидера: открытость, решительность, смелость, любознательность, умение слушать других, внимательность, уверенность, спокойствие, гибкость, чувствительность, ориентация на результат, а не на процесс [2].

Лидерство присуще самой природе человека и является древнейшей формой организации жизни людей, действенным средством раз-

решения насущных вопросов. Уже на первых этапах развития человечества выбирался такой порядок общественной жизни, где ведущую роль играли более умные, опытные, сильные, наконец, более человеческие люди. Они получали признание, доверие, авторитет среди своих соплеменников, становились лидерами. По мере развития социальной жизни усложнялась система лидерства, множились соответствующие связи и отношения, росло количество разрешаемых вопросов [3].

Лидерство как социальное явление вездесуще. Можно смело утверждать, что там, где сложилась та или иная человеческая общность – должны появиться лидеры. Лидерство – один из механизмов объединения групповой деятельности, когда индивид или часть социальной группы играют роль лидера, т.е. организуют, направляют действия всей группы, которая ожидает, принимает и поддерживает действия лидера. Таким образом, можно утверждать, что лидер обладает властью, позволяющей контролировать действия других людей [4].

На сегодняшний день с лидерством связаны такие черты, как доминантность, способность завоевать престиж, общительность, самопрезентация, а порой даже самостоятельная и ведущая роль в той или иной ситуации. Однако, невозможно развивать или прививать все качества сразу, тем самым формируя идеальную модель лидера. Все достижения человека – это долгий труд над самим собой, над своими качествами личности; – это вклад родителей, воспитателей, педагогов, которые с малого возраста находятся рядом, воспитывая и поддерживая.

Таким образом, лидерские качества важны не только в работе группы, но и в выстраивании индивидуальной, личной стратегии достижения собственной цели. Умея подчиняться и продуктивно работать в команде, каждый должен обладать способностью сохранять индивидуальность и инициировать свою траекторию движения к успеху. Младший подростковый возраст является оптимальным для формирования собственной позиции и лидерских качеств. Диагностика школьников необходима для выявления имеющихся личностных ресурсов, обнаружения дефицитных лидерских качеств и для планирования социально-педагогической работы с подростками по формированию их лидерской жизненной позиции. Методами диагностики лидерских качеств могут быть наблюдение, анкетирование, опрос. Однако, чтобы понять на каком уровне у ребенка развиты те или иные качества – достаточно ввести его в игру, так как лидерство – это то качество, которое выделяет людей из основной массы [5].

В рамках сотрудничества с МОУ СОШ № 37 г. Томска по программе «Навигатор» для младших подростков (10-12 лет) нами подобраны и проведены диагностические мероприятия по выявлению лиде-

ров в 5-х классах. По результатам диагностики можно сделать следующие выводы: из 44 ребят, участвующих в исследовании, на вопрос «Лидер – это кто?» 14 ребят (31%) назвали имя одноклассника. 30 человек (68%) просто перечислили те или иные качества, действия, относящиеся, по их мнению, к определению «лидер». Такие как: «это тот, кто стремится к победе», «тот, кто умный», «это выскочка», «кто всегда прав», «не сдаётся» и др. Таким образом, можно констатировать, что у ребят отсутствует четкое понятие, кто такой лидер.

22 человека (50%) считают себя лидерами. В вопросе «Чему ещё тебе нужно научиться, чтобы стать лидером?» – 15 ребят (34%) перечислили следующие качества: доброта, ловкость, смелость, ответственность и др. 10 ребят (22%) перечислили — «умнее», «лучше учиться». 9 ребят (20%) отметили те факты, которые связаны с их дополнительной деятельностью, например, «лучше играть в футбол», «быстрее ездить на велосипеде» и др. 10 подростков (22%) не дали ответы на этот вопрос.

Таким образом, результаты проведенного диагностического исследования показали, что 50 % школьников нуждаются в формировании лидерских качеств, повышении самооценки, умении отстаивать свою личную позицию, а иногда просто постоять за себя. Мы считаем, что организация специальных занятий по формированию данных качеств и созданию необходимых условий для их проявления могут осуществляться в рамках программы «Навигатор» и как самостоятельное направление работы социального педагога, вожатого, классных руководителей.

Литература

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
2. Зубанова, Л.Б. Сущность лидерства и возможность формирования его потенциала. //Педагогическая наука и образование. - 2007. - №2. - с.с.53-57.
3. Психологическая характеристика лидерства. //Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. - Теоретическая психология. – 2001.
4. Андреева, Г.М. Социальная психология. - 5-е изд., испр. и доп. - М.: Аспект Пресс, 2006.
5. Лубовский, Д. Развитие мотивов межличностных отношений у подростков. //Воспитание школьников. - 1997. - №2. - с.с.43-46.

ШКОЛА АКТИВА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ

Ю. В. Дроняева

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель А.Г. Яковлева, к.п.н, доцент

Любая общность, как социальная, так и биологическая, успешнее существует и развивается при наличии в ней лидера. Задача социального становления подростка стала особенно важна для общества. Именно молодые люди должны готовить себя к новым современным социальным отношениям, учиться умению преодолевать и разрешать конфликты в обществе, развивать общественные процессы в позитивном русле, объективно приносить пользу обществу, утверждать идеи мира, добра, справедливости, совершенствоваться и саморазвиваться [3].

Лидер - это личность, за которой все остальные члены группы признают право брать на себя ответственные решения, затрагивающие их интересы и определяющие направление и характер деятельности всей группы. Таким образом, будучи наиболее авторитетной личностью, лидер реально играет центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе. В отличие от руководителя, занимающегося официальной организацией всей деятельности группы и управлением ею, лидер возникает спонтанно в результате психологических отношений, возникающих в группе с точки зрения доминирования - подчинения. Лидерство необходимо рассматривать как групповое явление: лидер не мыслим в одиночку, он всегда выступает как элемент групповой структуры.[5].

Формирование лидеров в обществе – не стихийный процесс, его можно и нужно организовывать, и это необходимо делать в процессе обучения и воспитания. Важно, чтобы сегодняшние подростки – будущие лидеры XXI века, которые станут управлять государством на разных уровнях, - владели демократической культурой личности, формами эффективной организации и управления, разрешения конфликтов, умением общаться и другими качествами, необходимыми для успешного развития общества и государства [4].

Учитывая возрастные особенности, развитие социальной активности, целеустремленности, волевых качеств необходимо начинать уже с дошкольного возраста, особое внимание, уделяя воспитанию уверенности ребенка в собственных силах. Так, Е.А. Аркин настаивал на том, что проблема лидерства должна быть признана одной из основных при изучении детского коллектива. Дети - лидеры иногда в боль-

шей степени, чем педагогический персонал, задают тон жизни. Авторитет таких детей и сила их воздействия на ровесников часто превосходят влияние взрослых [2].

В настоящее время существует множество различных программ развития лидерских качеств. Все они направлены не только на саморазвитие, самовоспитание, а так же затрагивают совершенствование человека в обществе. Современные школы актива проводятся с выездом определенных групп людей на обучающие семинары и полного погружения их в необходимые условия. В этот период происходит расширение жизненного пространства, социального окружения. На личность действуют максимально объемно тренингами, способствуя формированию лидерских начал. Основой программ подготовки лидеров является формирование и развитие решительности, преданности идеи, собранности, терпения, активности, общительности, т.е. качеств, представляющих собой основу для развития способности работать с людьми.

Однако все современные школы актива ориентированы на студенческую молодежь и не предусматривают работу со школьниками. Вместе с тем, нам представляется целесообразным начинать обучение лидерству уже в школе. Все обучение лидерству должно строиться на постепенном, систематичном формировании качеств, и программа для школьников должна базироваться на следующих принципах:

- *принцип направленности обучения на решение взаимосвязи задач образования воспитания и развития лидерских качеств* означает, что при анализе результатов обучения в поле зрения преподавателя должно находиться не только решение задач формирования знаний и умений, но и эффективность воспитывающих и развивающих влияний проведенного занятия;

- *принцип научности формирования лидерских качеств*, являясь важнейшим принципом данной программы, опирается на закономерную связь между возрастными особенностями школьников и их потребностями. Он требует, чтобы содержание обучения знакомило учащихся с научными фактами, понятиями, закономерностями, теориями всех основ лидерства как феномена, в возможной мере приближалось к раскрытию ее современного понятия и перспектив развития в дальнейшем. Принцип научности требует развития у учащихся умений и навыков социализации;

- *принцип систематичности и последовательности* требует, чтобы знания, умения и навыки формировались в системе, в определенном порядке, когда каждый новый элемент материала логически связывается с другими, последующее опирается на предыдущее, готовит

к усвоению нового. Психологически установлена закономерность, что при соблюдении логических связей материал запоминается в большем объеме и более прочно. Систематичность и последовательность в обучении позволяют достичь больших результатов;

- *принцип доступности* требует, чтобы обучение строилось на уровне реальных учебных возможностей, чтобы обучаемые не испытывали интеллектуальных, физических, моральных перегрузок, отрицательно сказывающихся на их физическом и психическом здоровье. При слишком усложненном содержании понижается мотивационный настрой на усвоение, быстро ослабевают волевые усилия, резко падает работоспособность, появляется чрезмерное утомление;

Вместе с тем принцип доступности ни в коей мере не означает, что содержание программы должно быть упрощенным, предельно элементарным. Специальные исследования показывают, что при упрощенном содержании снижается интерес к учению, не формируются необходимые волевые усилия, не происходит желаемого развития учебной работоспособности. Однако следует учитывать принцип, выдвинутый Л.В. Занковым, который предлагал обучение на высоком уровне трудности. Однако в данном случае высокий уровень трудности предполагает преодоление препятствий. Этот принцип помогает раскрыть духовные силы обучаемого, дает им простор и направление. Степень трудности регулируется соблюдением меры трудности. Характер трудности имеет в виду не любую трудность, а трудность, заключающуюся в познании взаимозависимости явлений, их внутренней существенной связи;

- *принцип сочетания различных методов и средств обучения в зависимости от задач содержания*. В процессе обучения используются разные методы обучения - словесные, наглядные, репродуктивные и поисковые, методы стимулирования и мотивации учебной деятельности и контроля [1].

С учетом на вышеперечисленных принципов, нами была разработана программа для школьников в возрасте от 10-12 лет и до 17-18 лет. Данная программа предполагает определенный комплекс мероприятий с целью формирования и развития лидерских качеств учащихся общеобразовательных школ.

Задачи программы:

1. Создать благоприятные условия для развития и реализации ребенком лидерского потенциала.
2. Формировать у учащихся представления о лидерстве; навыки понимания друг друга, общения, поддержки; духовно-нравственные качества личности;

3. Развивать лидерские качества; взаимопонимание и чувство ответственности по отношению друг к другу.

Содержание программа включает 3 направления деятельности.

Первое предусматривает становление и развитие школьного творческого потенциала посредством проведения тренингов (на контактность, доверие, снятие агрессии); игр (на командные работы, на честность, на поднятие эмоционального фона), спортивных или интеллектуальных (командные или индивидуальные) игросоревнований, требующих ловкости, точности, скорости движений или точности и скорости запоминания и воспроизведения информации; тематических мероприятий для формирования представлений о лидерстве, качествах, присущих истинным лидерам.

Второе направление посвящено духовно-нравственному развитию учащихся и включает в себя проведение круглых столов, диспутов, ролевых игр, кругосветок, организацию коллективно-творческих дел, просмотр художественных и документальных фильмов, посвященной проблемам духовного становления и нравственного выбора личности, с последующим обсуждением, участие в оздоровительных акциях, анализ воспитательных ситуаций.

Третье направление ориентировано на совершенствование качеств личности, ораторского мастерства, реализацию себя в социально-ориентированной деятельности. Предполагается использование следующих методов: сценические постановки для совершенствования актерского мастерства, творческие игры для развития фантазии, познавательные лекции, викторины, психологические тренинги, упражнения.

Таким образом, основная идея данной программы - это реализация комплексного подхода в формировании лидерских качеств школьников, создание условий для развития активной гражданской позиции и актуализации лидерского опыта подростков в совместно организованной социально значимой деятельности. Ожидаемые результаты - сформированность у учащихся правильного представления о лидерстве как значимом явлении в современном мире, нравственной позиции по отношению к окружающим, развитость необходимых лидерских качеств.

Литература

1. Алифанов, С.А. Основные направления анализа лидерства.//Вопросы психологии . - 1991. - №3.
2. Возрастная и педагогическая психология. Под. Ред. Проф. Петровского, А.В., Академия, 2001.

3. Емельянова, М. Воспитание ребенка-лидера. // Воспитание школьников. - 2006. - №5.
4. Лутошкин А.Н Как вести за собой. – М.: Просвещение, 1981.
5. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М.: Академия, 2002.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Л. С. Еремина

Томский государственный педагогический университет

В условиях демократизации общества, трансформации российско-го образования в контексте Болонского соглашения обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее успешной социализации приобретает особое значение. Анализ историко-педагогической литературы, педагогических исследований позволил выявить предпосылки становления и этапы развития социально-педагогического сопровождения подростков в дополнительном образовании. К основным группам предпосылок относятся характеристики социально-экономического развития общества, социальный заказ на самореализацию личности, уровень теоретических исследований по проблеме, ее состояние в образовательной практике, особенности становления системы дополнительного образования. В основе выделения этапов лежит развитие идеи педагогической деятельности по социализации ребенка в дополнительном образовании в зависимости от социальных условий.

Появление внешкольного (дополнительного) образования детей относится к концу XIX - началу XX века. Первый этап (начало XX в. - 1917 г.) становления проблемы педагогической деятельности, ориентированной на социализацию ребенка во внешкольном (дополнительном) образовании, связан с именами А.У. Зеленко, С.Т. Шацкого, А.А. Фортунатова, создавших первые детские клубы и объединения [1, с. 21].

Социально-экономическая ситуация в России, характеризующаяся бурным развитием капитализма, возникновением политических партий и движений, тенденции демократизации общества, образования, первая русская революция инициировали активные педагогические эксперименты и изыскания в этот исторический период. Осенью 1905 года С.Т. Шацким был открыт первый детский клуб для детей рабочих «Дневной приют для приходящих детей» с начальной школой, биб-

лиотекой, ботанической оранжереей, астрономической обсерваторией, столярной мастерской, ставший прообразом детского внешкольного учреждения. Позднее - детское общество «Сетлемент» (1907), общество детей и взрослых «Детский труд и отдых» (1909), колония «Бодрая жизнь» (1911).

В основе внешкольного образования С.Т. Щацкого лежали принципы соединения умственного и физического труда, свободы, игры, самодеятельности, самоуправления, самореализации личности [2, с. 118]. Он считал, что смысл жизни состоит в развитии личностного потенциала, условием этого развития являются воспитание и образование, которые перерастают в самообразование и самовоспитание лишь при реализации принципа саморазвития, результатом саморазвития становится самореализация. Педагогическая деятельность должна быть ориентирована на помощь ребенку в саморазвитии, самоопределении, самореализации [3, с. 230].

Следующим шагом стала разработка теоретических и методических основ внешкольного образования, методика которого разрабатывалась в трудах В.П. Вахтерева «Внешкольное образование народа» (1896), Е.Н. Медынского «организация и техника» (1918), «Методы внешкольной просветительской работы» (1918), «Энциклопедия внешкольного образования» (1923 - 1925). Последний считал внешкольное образование средством всестороннего развития личности и человеческого коллектива в умственном, нравственном, эстетическом, физическом отношении.

На этом этапе начинается подготовка педагогических работников для системы внешкольного образования. В 1907 году было создано Общество содействия внешкольному просвещению при Лиге образования в Петербурге и Общество содействия внешкольному образованию в Москве. А в 1912 - 1913 годах началась подготовка работников внешкольного образования: в Педагогической академии был открыт годовой курс внешкольного образования, в университете Шанявского - трехмесячные, а затем шестимесячные библиотечные курсы. С 1914 года подготовка работников внешкольного образования развернулась во многих губерниях России.

На этом этапе поддержка не выделялась как вид педагогической деятельности, однако самореализация ребенка стала рассматриваться как одна из целей внешкольного образования, а содержание деятельности педагога определялось через призму создания условий для самореализации личности.

Второй этап (20 - 80-е гг. XX в.) генезиса проблемы социально-педагогического сопровождения подростков в учреждениях дополни-

тельного образования связан с развитием практики внешкольного образования.

После революции, в 20 - 30-е годы необходимо было мобилизовать молодежь, детей на претворение в жизнь идей светлого будущего. Потребности развития науки, индустриализация страны, создание системы обороны инициировали создание сети профильных внешкольных учреждений, военно-технических обществ, причем преимущество было на стороне учреждений технического профиля.

В 1919 году I Всероссийский съезд по внешкольному образованию признал важнейшими задачами подъем культурного уровня детей, просветительскую и идейно-политическую пропаганду. Серьезное внимание внешкольным учреждениям уделяли Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, в качестве специфических особенностей деятельности которых они отмечали массовость, общедоступный и добровольный характер участия детей в их работе, возможность каждого ребенка развить свои интересы, реализоваться в социально значимой деятельности, наличие условий для профессионального самоопределения воспитанников, дифференциацию педагогического процесса.

В 20-е годы повсеместно создаются профильные внешкольные учреждения: технические и сельскохозяйственные станции (Москва, 1926), станции юных натуралистов, туристов, детские железные дороги (Тбилиси, 1934), детские парки, водные станции (Архангельск, 1935), спортивные школы. В стране действовали около 1500 кружков [3, с. 244].

Параллельно создавались и развивались многопрофильные внешкольные учреждения, такие, как дома и дворцы пионеров, объединившие учебно-кружковую, методическую и массовую работу. В течение 10-15 лет дома и дворцы пионеров появились почти во всех городах страны. Они выполняли функцию методических центров пионерской и комсомольской работы, объединяли образовательные учреждения, учреждения культуры, иные организации, решая общие педагогические проблемы, в том числе и проблемы воспитания подрастающего поколения.

В 30-е годы внешкольное образование было заменено внешкольным воспитанием, научные исследования внешкольного образования практически прекращены, что привело к серьезному отрыву теории от практики. В конце 50 - начале 60-х гг. внешкольная работа осуществлялась внешкольными учреждениями совместно со школами. После значительного перерыва в исследовании теории внешкольного воспитания появляются фундаментальные работы в этом направлении, связанные с именем Л.К. Балясной, которая занимается проблемами

патриотического, гражданского воспитания детей в учреждениях внешкольного воспитания [3, с. 251].

Параллельно в конце 50 - начале 60-х гг. в стране активно развивается иная тенденция, связанная с учебно-исследовательской деятельностью старшеклассников. К концу 60 - началу 70-х годов в стране действовали сотни научных обществ учащихся и малых академий наук. Практика деятельности научно-исследовательских обществ учащихся, объединяющих старшеклассников, инициировала научные исследования в этом направлении, что прежде всего связано с диссертационными исследованиями А.З. Иголевича, В.А. Горского. Последний изучал образовательные возможности внешкольного краеведения, раскрывая его потенциал с позиции развития личности ребенка. Сферой интересов А.З. Иголевича стало воспитание познавательной активности старшеклассников во внешкольной работе, позднее - организация педагогической деятельности с одаренными детьми. Несмотря на то, что А.З. Иголевич говорит о воспитании, в его работе прослеживается четкая направленность на самообразование саморазвитие, социализацию подростков во внешкольной работе [3, с. 278].

Третий этап (с 90-х гг. XX в. - до настоящего времени) характеризуется возникновением идеи педагогической и социально-педагогической поддержки как особой педагогической деятельности, в том числе и в дополнительном образовании, активными научными исследованиями в области социализации детей и подростков, педагогики дополнительного образования.

В 80 - 90-е годы длительный экономический кризис, неопределенность социально-политической ситуации повлекли за собой создание рынка труда, резкое снижение социальной защищенности молодого поколения, следствием чего стали новые требования к профессиональной подготовке. Для того чтобы быть успешным, человек должен иметь разностороннее образование, много знать и уметь. Отсюда резко возрос спрос родителей и детей на культурно-образовательные и информационные услуги, что инициировало переход от системы внешкольного воспитания к системе дополнительного образования, поэтому наряду с традиционными дополнительное образование в этот период обогатилось новыми направлениями деятельности, видами детских коллективов.

Понятие «дополнительное образование» было введено Законом Российской Федерации «Об образовании» в 1992 году, где дополнительное образование разделяется на дополнительное образование взрослых и детей, основной задачей которого является оказание до-

полнительных или превышающих базовый уровень услуг, выходящих за пределы обязательного базового уровня. В Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992, 1996) сказано, что учреждения дополнительного образования осуществляют образовательный процесс, реализуют одну или несколько дополнительных образовательных программ, обеспечивающих обучение, воспитание и развитие личности. Дополнительные образовательные программы и услуги компенсируют, корректируют и расширяют рамки базового компонента образования. При этом содержание образования должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации [1, с. 31].

В настоящее время стратегия развития дополнительного образования детей определена в Концепции модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года, где под дополнительным понимается мотивированное образование, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиться предметно, социально, профессионально, личностно. В его основе лежат принципы гуманизации, демократизации, индивидуализации, сотрудничества [1, с. 40].

Изменившийся социальный заказ, потребности детей и родителей, возникновение новых направлений деятельности, потребности практики инициировали рост научного интереса к теории дополнительного образования, проблемы которого разрабатывались А.Г. Асмоловым, А.К. Брудновым, В.А. Горским, А.В. Золотаревой, Е.Б. Евладовой, М.Б. Коваль, Л.Г. Логиновой, Н.А. Морозовой, Г.Н. Поповой, А.И. Щетинской и др.

Параллельно с развитием теории дополнительного образования в 90-е годы XX века начинает складываться теория педагогической поддержки (А.С. Белкин, О.С. Газман, Ф.И. Кевля, Н.Н. Михайлова, Б.И. Фишман и др.) [2, с. 138], трактуемая как педагогическая деятельность, ориентированная на развитие индивидуальности, саморазвитие ребенка.

Содержание и организация педагогической поддержки в системе дополнительного образования представлены в книге Е.Б. Евладовой, Л.Г. Логиновой Н.Н. Михайловой «Дополнительное образование детей». Педагогическая поддержка рассматривается ими как педагогическая деятельность, ориентированная на развитие ребенка [1, с. 52].

Таким образом, социально-экономические изменения в России, социальный заказ на самореализацию личности, развитие теории поддержки, дополнительного образования, самореализации, потребности

практики, особенности становления системы дополнительного образования привели к тому, что на третьем этапе сложились необходимые предпосылки для разработки целостной концепции социально-педагогического сопровождения подростков в учреждениях дополнительного образования.

Литература

1. Соколова Н. А. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования: монография. Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2007. 306с.
2. История педагогики и образования : уч. пос. для студентов высш. Уч. заведений / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева и др. ; под ред. З.И. Васильевой. М. : Академия, 2008. 432 с.
3. Штинова Г.Н. Социальная педагогика : учеб. Для студентов вузов, обучающихся по специальности «Соц. Педагогика». М. : ВЛАДОС, 2008. 447с.

КОНФЛИКТ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Т. М. Казарина

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Е. Н. Дудина, к.п.н.

По мнению американского социолога Л. Козера, каждое общество содержит в себе некоторые элементы напряжения и потенциальных социальных конфликтов, которые он рассматривает как важнейшую составную часть социального взаимодействия, способствующую разрушению или укреплению социальных связей [1, с. 165].

В современном обществе, в условиях, когда ежедневно увеличивается «скорость жизни», когда стрессы, тревоги и фобии стали типичными явлениями, проблемы поставленные конфликтологией – предотвращение, анализ, прекращение конфликтов – стали особенно актуальны. Эти проблемы актуальны прежде всего потому, что конфликты могут присутствовать в любой сфере жизнедеятельности общества, а конфликт, пущенный на самотек, может привести к нежелательным последствиям как для отдельных индивидов, так и для общества. Этому посвящены работы Г. Зиммель, С. А Войтовой, Е.Н., Зубань, В.А. Семенова, А.А. Ершова, А.Г. Ковалева, Н.В. Гришиной, Емельянова С.М., Р. Дарендорфа, Х. Крисмански, Т. Парсонса, К. Боулдинга и др.

Под конфликтом понимается осознаваемое противоречие между людьми, которое требует разрешения [3,с.341]. Социальный конфликт

— это попытка достижения вознаграждения путем подчинения, навязывания своей воли, удаления или даже уничтожения противника, стремящегося достичь того же вознаграждения. От конкуренции конфликт отличается четкой направленностью, наличием инцидентов, жестким ведением борьбы [2,с.326].

Любой конфликт возникает, протекает и разрешается на фоне конфликтной ситуации. Последняя – неотъемлемая сторона конфликта, существенный элемент его структуры. Конфликтная ситуация включает, в первую очередь, острую форму противоречия, образующего основу конфликта, именно такую, при которой обе противоположности или одна из них уже не могут существовать в рамках прежней взаимосвязи и единства. Одну сторону или обе не удовлетворяют, к примеру, социальный статус, уровень участия в системе власти, возможность доступа к распределению благ и т.д. Наличие конфликтной ситуации свидетельствует о сформировавшихся конфликтогенных факторах, говорит о появлении инициатора конфликта (лидера, группы, организации), а также о готовности поддержать его со стороны других субъектов со сложившейся установкой на конфликт. Конфликтная ситуация стимулируется кризисными явлениями. Кризисы в обществе могут выступать условием возникновения конфликтной ситуации, либо являться фоном, на котором разворачиваются конфликты.

Конфликт имеет следующие фазы:

1. *Конфронтационная (военная)* — стороны стремятся обеспечить свой интерес за счет ликвидации чужого интереса (в их представлении это обеспечивается либо добровольным или вынужденным отказом другого субъекта от своего интереса, либо лишением его права иметь свой интерес, либо уничтожением носителя другого интереса, что уничтожает естественным образом и сам этот интерес, а следовательно, и гарантирует обеспечение собственного).

2. *Компромиссная (политическая)* — стороны стремятся по возможности достигнуть своего интереса через переговоры, в ходе которых производят замену отличающихся интересов каждого субъекта на общий компромиссный (как правило, каждая сторона пытается обеспечить в нем по максимуму свой собственный) [2,с.334].

3. *Коммуникативная (управленческая)* — выстраивая коммуникацию, стороны достигают согласия, основанного на том, что суверенитетом обладают не только сами субъекты конфликта, но и их интересы (консенсус), и стремятся к взаимодополнению интересов, ликвидируя лишь незаконные, с точки зрения сообщества, различия (либо правовой запрет на тот или иной интерес и его уголовное преследование, корпоративный запрет, грозящий нарушителям админи-

стративным наказанием, либо изменение законодательства, системы фирменных инструкций, дающее или запрещающее право на тот или иной интерес, различие).

Конфликт начинается с конфронтационной (военной) фазы, а заканчивается коммуникативной (управленческой). Таким образом, конфликт можно определить и как процесс развития взаимодействия субъектов от конфронтации к коммуникации.

По ходу конфликта взаимодействие субъектов трансформируется от конфронтационного до того, которое мы будем называть коммуникацией.

Коммуникация — информационное взаимодействие субъектов, которое характеризуется следующими признаками:

- 1) суверенитетом участников взаимодействия;
- 2) суверенитетом их интересов и ценностных ориентаций (а следовательно, представлений о предмете взаимодействия и отношения к нему);
- 3) технологической обеспеченностью канала равноправного информационного обмена;
- 4) технологической обеспеченностью равного уровня информационной полноты о ситуации и предмете взаимодействия, следует также заметить, что технологии одной фазы (военные, политические и управленческие соответственно) не дают желаемого результата не в своей фазе. Но и собственно фазовые технологии не обеспечат оптимального хода конфликта, если стратегически не будут выстроены с учетом следующих стадий (в долговременной перспективе неизбежных) и дополнены технологиями из последующих фаз.

Кризис — период задержки процесса конфликтного взаимодействия субъектов. Это псевдофаза, возникающая внутри одной из фаз конфликта, т.е. такое взаимодействие субъектов, при котором не происходит поступательного перехода от фазы к фазе (например, длительная задержка на одной фазе, разрушительная заикленность, фазовая стагнация или даже возврат к предыдущей фазе), что и приводит к возникновению напряженности. Снять ее помогает преодоление кризиса, продолжение развития конфликта [2,с.335].

Таким образом, *управление конфликтом* — это деятельность по обеспечению развития конфликтного взаимодействия, то есть, управлять конфликтом — значит обеспечивать ему максимальную возможность для саморегулирования и содействия выходу из кризисов в следующую фазу.

Конфликт следует считать не управляемым, а саморегулирующимся: пока он не перейдет в последнюю фазу, он не уничтожим, так как не ликвидированы осознанные субъектами различия интересов и ценностей. Следовательно, если строго придерживаться существующим определениям «управления», то конфликт «неуправляем». Однако, в разных фазах конфликта развития возможны действия, способствующие его бескризисному развитию (обеспечивающие его), что мы и можем условно считать управлением [2,с.335].

В рамках изучения особенностей поведения в конфликте нами проведено социально-психологическое исследование с целью выявления особенностей реагирования в конфликтной ситуации разных возрастных групп. Для проведения использовались методики В. Симонова, Ю. Диментьева «Диагностика предрасположенности личности к конфликтам» и К. Томаса «Исследование особенностей реагирования в конфликтных ситуациях».

В исследовании принимали участие две возрастные группы (120 человек):

- молодые люди в возрасте 20 – 24 года;
- люди среднего возраста 31 – 46 лет.

Результаты исследования у молодежи можно интерпретировать следующим образом: ярко выраженные тенденции к деструктивным конфликтам, стремлению уступить, к бесполезному напряжению в отношениях с другими людьми; более выражена способность к приспособлению, чем к компромиссу; в равной степени развито стремление как к сотрудничеству, так и к соперничеству.

У людей среднего возраста наблюдается склонность к решению конфликтов конструктивным путем. В большей степени проявляется направленность к сотрудничеству, они склонны к компромиссам и стремятся избежать конфликтов.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: молодые люди предрасположены к деструктивному разрешению конфликтов, их поведение направлено, в первую очередь, на удовлетворение эгоистических притязаний личности и обусловлено в основном личностно значимыми мотивами. Для молодежи данная группа мотивов является более приоритетной, чем общественно-значимые интересы. Они стремятся реализовать себя в профессии, удовлетворить свои потребности, прежде всего, материальные, создать семью.

Молодые люди не имеют достаточного опыта в конструктивном разрешении конфликтов. Конфликтные ситуации усиливают стресс, повышают тревожность и провоцируют деструктивное поведение. Умение контролировать свое эмоциональное состояние и состояние

партнера по общению, навык выстраивания продуктивной коммуникации, умение сотрудничать – необходимые способности для успешного разрешения конфликтной ситуации. Тренинги коммуникативных навыков и поведения в конфликтных ситуациях с элементами психодрамы, как наиболее эффективный метод социально-активного взаимодействия, необходим в молодежной среде (студенты, аспиранты и т.д.) для приобретения опыта конструктивного поведения в конфликтных ситуациях. Проведение тренингов возможно в рамках работы психологической службы вуза.

Литература

1. Сухов А.Н. Социальная психология: учебное пособие для студ. Учреждений сред. Проф. Образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240с.
2. Управление персоналом: Учебник для вузов / Под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. — 2-е изд., перераб. и доп. — М: ЮНИТИ, 2002. – 560с.
3. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учеб. Пособие. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544с.

СОЗДАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СЛУЖБЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

О. В. Климчук

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Л.Г. Смышляева, к.п.н., доц.

На современном этапе развития Российского общества по-прежнему остры социальные проблемы, что не может не сказываться на организации воспитательной работы учреждений образования в целом и, в частности, на работе учреждений начального и среднего профессионального образования. Это выражается в том, что на этапах планирования и реализации воспитательной работы профессиональные учебные учреждения стремятся уделять больше внимания личности обучающихся, их социальным проблемам, учитывать социально-психологические особенности воспитанников.

Для успешной реализации воспитательных задач и решения сложных социальных проблем обучающихся необходим подход к организации воспитательной работы на качественно новом профессиональном уровне. Это приводит к созданию во многих учреждениях

начального и среднего профессионального образования воспитательной службы – структуры, которая объединяет и координирует работу разных специалистов-профессионалов, связанных с решением образовательных, воспитательных и социальных проблем обучающихся. Вместе с тем, анализ практического опыта свидетельствует о недостаточной методической проработанности функционирования данной структуры.

Изучение педагогической литературы показывает, что создание воспитательной службы в учреждениях начального и среднего профессионального образования является отражением системного подхода в организации социально-педагогической работы, оптимальной формой взаимодействия педагогического коллектива с целью совершенствования воспитательного процесса.

Системный подход предполагает представление объекта познания системой элементов (компонентов) и дальнейшее рассмотрение их внутренних и внешних связей, обеспечивающих его целостность [1].

Процесс воспитания имеет целостный характер, его трудно разорвать на составные части. Воспитательные воздействия осуществляются не по последовательно-параллельной схеме, а комплексно. Комплексность означает единство целей, задач, содержания, методов и форм воспитательного воздействия и взаимодействия. Комплексный подход предполагает системность в процессе воспитания и управления им [2].

С точки зрения современной теории воспитания *воспитательная система* – это упорядоченная совокупность компонентов воспитательного процесса (целей, субъектов воспитания, их деятельности, отношений, осваиваемой ими среды), дающая общий педагогический эффект [3].

Как отмечают М. В. Ретивых и А. М. Воронин [2], решение задач управления воспитательной системой в профессиональном учебном учреждении обеспечивают все звенья её структуры. Управление может быть успешным лишь тогда, когда будут учтены действующие в воспитании внешние и внутренние факторы и взаимосвязи между ними.

В качестве ведущих направлений в системе социально-педагогической работы учреждений начального и среднего профессионального образования специалисты выделяют следующие:

1. Становление мировоззренческих основ личности.
2. Становление личности на основе освоения базовых компонентов культуры.

3. Развитие коллективизма и навыков межличностного общения.
4. Психолого-педагогическая профилактика и формирование ответственного поведения личности.
5. Социально-педагогическая и психологическая поддержка обучающихся в личностном, профессиональном и социальном развитии.
6. Развитие конкурентоспособности специалиста и содействие в достижении его профессиональной зрелости.
7. Развитие творческого потенциала субъектов учебно-воспитательного процесса.
8. Организационно-методическое обеспечение и повышение психолого-педагогической культуры педагогов и родителей [4].

Для развития воспитательных служб в учреждениях профессионального образования необходима разработка организационно-методического сопровождения деятельности воспитательной службы в целом, повышение воспитательного потенциала специалистов, которые непосредственно осуществляют социально-педагогическую деятельность, взаимодействуя со всеми участниками образовательного процесса: обучающимися и их родителями, педагогами, администрацией учреждения, социальными партнёрами. Это направление работы можно назвать основным в деятельности воспитательной службы на этапе становления системы социально-педагогической работы в профессиональном образовательном учреждении.

Деятельность воспитательной службы целесообразно осуществлять на основе программно-целевого подхода. Поэтому разработка и апробация программы работы с коллективом воспитательной службы, основанной на принципах системности, опоры на профессиональный опыт педагогов, учёта потребностей педагога в удовлетворении профессиональных интересов, вариативности форм и методов работы с персоналом является актуальной практически для каждого профессионального образовательного учреждения.

С этой целью разработана модель программы работы с педагогическим коллективом воспитательной службы, направленная на повышение квалификации и профессионального мастерства социальных педагогов, развитие их творческого потенциала, повышение психолого-педагогической и организационно-методической культуры, управление их самообразованием, самосовершенствованием [5].

В программе предложена система мероприятий, направленных на оказание помощи социальным педагогам в улучшение организации и

содержания работы с обучающимися, на формирование методической культуры социальных педагогов.

Реализация программы осуществляется в три этапа.

Первый этап – подготовительный, диагностический. Целью его проведения является определение проблемного поля педагога, выявления профессиональных умений и затруднений, а также профессионально важных качеств социального педагога [6]. Для его реализации подобран пакет диагностических методик, разработана диагностическая карта для изучения уровня профессиональной деятельности социального педагога [7]. *Мероприятия по диагностике могут быть проведены в рамках работы методического объединения социальных педагогов, «Школы социальных педагогов», в ходе индивидуальной работы методиста с социальными педагогами при подготовке к аттестации в текущем учебном году.*

Реализация основного (второго) этапа программы предусматривается проведение ряда мероприятий, непосредственно направленных на совершенствование профессиональных компетенций, повышение квалификации социальных педагогов, развитие педагогического творчества. Выбор формы и методы работы зависит от целей и задач каждого занятия. Результатом реализации основного этапа программы будет являться методическая продукция социальных педагогов: планирующая документация, планы и разработки внеклассных мероприятий, тематические папки, целевые воспитательные программы.

Для оценки результативности программы на заключительном (аналитическом) этапе разработаны критерии оценки результативности работы воспитательной службы по различным направлениям деятельности.

Всесторонняя оценка продуктивности деятельности социального педагога в профессиональном образовательном учреждении может быть проведена по соответствующим показателям [7] экспертной группой специалистов воспитательной службы. Кроме этого определение уровня продуктивности деятельности социального педагога может быть проведено в следующих формах аттестации: собеседование, изучение документации, изучении отзывов на деятельность социального педагога обучающихся, их родителей, администрации учреждения, учебно-методического центра. Одним из показателей результативности внедрения программы будет являться количество социальных педагогов, успешно прошедших процедуру аттестации на II, I и высшую квалификационную категорию [7], [8].

Полная реализация программы предусматривается в течение трёх лет.

Ожидаемые результаты:

1. Повышение теоретического уровня подготовки по вопросам социальной педагогики; методики и технологии работы социального педагога.

2. Разработка комплексных целевых воспитательных программ; планов воспитательной работы, индивидуальных планов методической работы.

3. Использование социально-педагогических технологий, разнообразных форм, методов и средств социально-педагогической деятельности в работе с обучающимися и их семьями.

4. Совершенствование существующих и внедрение новых форм, методов и средств социально-педагогической деятельности.

5. Выступления на методических объединениях, публикации работ и выступления на областных, региональных семинарах и конференциях.

5. Активная работа в соответствии с планом индивидуальной методической работы, реферативная работа по выбранной теме.

6. Личностно-профессиональный рост педагогов: аттестация на II, I и высшую квалификационную категорию.

Предложенная модель программы может лечь в основу работы с педагогическим коллективом воспитательной службы как составляющая комплексной программы работы воспитательной службы профессионального образовательного учреждения.

Завершая, стоит отметить, что дальнейшее развитие и совершенствование деятельности воспитательных служб будет успешно реализовано при осуществлении следующих условий:

- разработка и уточнение профессиограммы каждого должностного лица воспитательной службы профессионального образовательного учреждения;

- разработка рабочего места каждого должностного лица социальной службы, включающего: основные функциональные обязанности специалиста, методические материалы по решению различных диагностических и прикладных задач, методические рекомендации по их применению и пр.;

- более активное вовлечение в деятельность службы широкого круга специалистов, заинтересованных в успешности ее деятельности (прежде всего из числа преподавательского состава и родителей, а также специалистов медико-психологической, социально-педагогической и досуговой сфер района или города);

- введение новых, в дополнение к уже существующим, должностей, позволяющих на квалифицированном уровне охватить весь спектр социально-педагогических проблем учреждения [9].

Литература

1. Шестак В. П., Сергиевский В. В. Концепции современного естествознания / В. П. Шестак, В. В. Сергиевский. – Томск : Издательство ТГПУ, 2006. 232 с. 49
2. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для студ. педагогических вузов / под ред. В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2006. – 368 с.
3. Нечаев М. П. О моделировании воспитательной системы школы будущего / М. П. Нечаев // Воспитание школьников. - 2009. - №6. - С. 3-7.
4. Попова О. С. Воспитательная работа в системе профессионально-технического образования / О. С. Попова // Профессиональное образование. Столица. - 2009. - №9. - С. 24-25.
5. Попова Т. В. Методическая служба нового типа / Т. В. Попова // Профессиональное образование. - 2005. - №10. - С. 23.
6. Серебрякова В. А. Развитие концепции научно-методической деятельности в колледже / В. А. Серебрякова // Профессиональное образование. Столица. - 2008. - №4. - С. 16-17.
7. Шульга Т., Соколова Т. Аттестация социальных педагогов и педагогов-психологов / Т. Шульга, Т. Соколова // Социальная педагогика. - 2009. - №1. - С. 95-116. 50
8. Дик Н. Ф. Настольная книга руководителя лицея, колледжа / Н. Ф. Дик, Т. И. Дик. – Ростов н/Д : изд-во «Феникс», 2006. – 352 с.
9. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. А. Алмазов, М. А. Беляева, Н. Н. Бессонова ; под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 192 с.

ПОДГОТОВКА ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ КАК ОДНО ИЗ ВАЖНЕЙШИХ УСЛОВИЙ УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ЗАМЕЩАЮЩИЕ СЕМЬИ

Е. Б. Коровина

ТОГОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей
«Детский дом №4»

Дети, лишенные родительской опеки, до последнего времени не являлись объектом пристального изучения специалистов. Однако, ряд исследований, проведенных у нас в стране и за рубежом, показали, что в развитии детей-сирот имеется ряд специфических особенностей, а потому эта категория детей требует особого подхода, особых приемов и методов работы. По общепринятому мнению обучение и воспитание социальных сирот является областью общей педагогики. Одна-

ко, возрастающие трудности в применении новых методик и программ, несмотря на их изобилие, говорят о необходимости пристального внимания специальной педагогики и психологии к проблемам депривированного ребенка.

Дети-сироты все посттравматики, у них атипичное (депривационное) развитие. Это накладывает свой неизгладимый отпечаток на личность ребенка, как в эмоциональном, так и в интеллектуальном плане. Вследствие дефицита общения и отсутствия семейных привязанностей, у детей-сирот не формируется устойчивое положительное мироощущение и активная жизненная позиция, навыки совместных действий и умение действовать самостоятельно. Их мышление крайне ситуативно, они с трудом устанавливают временные и причинно-следственные связи, их воображение не развито, познавательная инициатива снижена или отсутствует совсем, уровень коммуникативных навыков низкий.

Вырастая в семье, пусть неполной, и даже не совсем благополучной, мы не отдаем себе отчета, что семья – это система иерархических, ролевых отношений, это как сложный организм со своей структурой, динамикой, функциями.

Подготовить воспитанника к созданию семьи в условиях детского дома крайне сложно, а зачастую - невозможно. Иерархические отношения в семье выстраиваются в соответствии с адекватным соотношением прав и обязанностей всех членов семьи: работающие родители обеспечивают детей и требуют от них послушания, дети пользуются любовью и заботой родителей и постепенно расширяют круг своих прав и обязанностей, пожилое поколение пользуется заслуженным уважением. Распределение ролей также обусловлено биологической функцией полов: мужчины защитники и добытчики, женщины – кормилицы и воспитательницы. В детском доме весь коллектив, без учета возраста и пола, «обслуживает» детей. Не получив опыта семейной жизни, выпускники детских домов не могут создать своей семьи, а если и создают, то непрочные или с повторением семейного неблагополучия своей кровной семьи.

Осознание того, что для нормального развития ребенка крайне необходимо наличие привязанности, близких взаимоотношений, что возможно только в условиях семейного воспитания, способствовало тому, что в последнее время стал активно развиваться институт замещающей семейной заботы.

Однако процесс адаптации ребенка в новых условиях проходит не так просто, как хотелось бы. Кризисные явления и обилие проблем, которые сопровождают его, приводят к обострению внутрисемейных

отношений, к возникновению неудовлетворения своей новой ролью у приемных родителей. «Многим сиротам необходима не просто семья, а родители, обладающие определенными ресурсами для их интеграции в семью и общество, родители, подготовленные к профессиональной работе с ребенком, имеющим депривационные нарушения развития. При этом условия в замещающей семье должны быть отличны от условий сиротских учреждений, в которых ребенок является частью детской группы, а взрослые эмоционально далеки от него. Вне отношений привязанности компенсировать депривационные нарушения и воспитать здорового ребенка практически невозможно» [1, с. 7-8].

До появления ребенка в семье взрослые, как правило, уверены в себе, в том, что готовы к решению всех проблем, готовы любить ребенка таким, какой он будет. «Иллюзии и некоторая эйфория, уверенность в том, что хватит сил для преодоления всех препятствий и трудностей, - типичные состояния, характерные для большинства новых родителей. Почти все уверены в своих воспитательных способностях и в том, что смогут успешно использовать эти способности на благо чужого ребенка. Особенно это свойственно родителям, которые были успешны в воспитании собственных детей и смогли создать атмосферу тепла и любви в своей семье» [2, с.303]. Однако эти иллюзии очень быстро рассеиваются. Несоответствие реальности с ожиданиями родителей от ребенка становится дополнительным источником внутриличностного напряжения. Избежать этого поможет предшествующая подготовка родителей, направленная на формирование адекватной позиции замещающих родителей в отношении принятия ребенка в семью, основанной на их психологической готовности и медико-социально-правовой информированности.

Для ведения подготовки кандидатов в замещающие родители на базе ряда образовательных учреждений области функционируют Школы приемных родителей, в том числе и на базе ТОГОУ «Детский дом №4».

Основные задачи программы подготовки замещающих родителей:

- 1) развитие гибкости и готовности к изменениям;
- 2) развитие психолого-педагогической компетенции и воспитательных возможностей принимающих родителей;
- 3) формирование у замещающих родителей адекватного отношения к прошлому ребенка и его биологическим родителям;
- 4) формирование у замещающих родителей реалистичных представлений о процессе адаптации и особенностях формирования привязанности у детей разного возраста, принятых в семью.

Для активизации кандидатов, повышения эффективности подготовки, в содержание программы включены: интерактивные формы и методы работы, элементы Коучинг-терапии, физминутки, видеотренинг. Для сокращения по времени лекционных занятий значительная часть материалов оформлена в Памятки и брошюры, которые выдаются на дом для прочтения всей семьей. В ходе подготовки кандидатами ведется рабочая тетрадь, в которой они выполняют письменные домашние задания.

Базовая программа подготовки кандидатов рассчитана на 7 очных групповых занятий в среднем по 3 часа с периодичностью 1 - 2 раза в неделю и одно занятие дистанционное (в бланках, заполнение которых подразумевает участие всех членов семьи). Программа может варьироваться в зависимости от потребности кандидатов. Поэтому в ней к базовому блоку разработано несколько тематических занятий (с учетом возрастных и индивидуально-личностных особенностей детей).

Структурно каждое занятие логически увязывается с предыдущим и последующим посредством рефлексии и домашних заданий. Однако очередность проведения занятий может меняться в зависимости от потребностей группы и тех вопросов, которые задают участники.

Детальная проработка с кандидатами на этапе подготовки будет способствовать повышению уровня психолого-педагогической компетентности замещающих родителей, снятию эмоционального напряжения, формированию осознанной мотивации, адекватных представлений об особенностях ребенка-сироты и процессе адаптации его в замещающей семье. Все это в свою очередь будет направлено на профилактику вторичных отказов от детей.

Литература

1. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. – М.: Генезис, 2006. – 368 с.
2. Гринберг С.Н., Савельева Е.В., Вараева Н.В., Лобанова М.Ю. Приемная семья: психологическое сопровождение и тренинги. - СПб.: Речь, 2007. – 352 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТАРОСТЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ: ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ АСПЕКТ.

М. Б. Креймер

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Г.Ю.Титова, к.п.н., доц. каф.ПпМНО

Староста учебной группы является связующим звеном между членами академической группы и Деканатом факультета, а также любыми другими организациями, работающими со студентами. Через старосту осуществляется информирование группы о происходящих мероприятиях, о возможностях для самореализации студентов. Все это помогает студентам успешно осваивать учебные дисциплины и расти профессионально.

Для успешной реализации своих функций староста должен посещать Старостаты (общие заседания старост учебных групп раз в неделю), вникать в то, что происходит и в полном объеме доносить до группы всю информацию. Причем староста должен также мотивировать группу для участия в том или ином мероприятии. На старосте лежит большой объем ответственности и от его мотивирования зависит каким образом он будет выполнять свои функции.

Следовательно, встал вопрос о мотивировании старост не только морально, но и материально. Для того, чтобы адекватно оценивать работу старост необходимо было разработать критерии оценки, чтобы выработать систему поощрения старосты.

Поэтому в августе 2009 года было принято решение такую систему разработать.

Цель: Разработать систему оценки работы старосты учебной группы Педагогического факультета.

Задачи:

1. Объяснение старостам новой системы оценки их работы
2. Разработка тестовой системы оценки работы старосты учебной группы.
3. Совместный анализ и дополнение тестовой системы оценки работы старосты учебной группы.
4. Введение системы оценки работы старосты учебной группы в учебно-воспитательную работу на Педагогическом факультете.

Содержание системы оценки работы старост: Каждому старосте раздается «Положение о старосте студенческой группы, должностные обязанности и рейтинг работы старост», в котором он может оз-

накомиться с тем, что включено в его функциональные обязанности и по каким критериям будет происходить оценка его работы.

Формы отчетности заполняются старостой каждый месяц и сдаются в первую неделю месяца, следующего за отчетным месяцем.

Отчет включает формы установленного образца двух видов:

1. Оценка личной работы старосты
2. Оценка достижений группы

В форме отчетности по личной работе, староста заполняет соответствующие блоки (Посещение Старостата, обеспечение учебного процесса и т.д.) и проставляет баллы самооценки. Баллы внешней оценки проставляет технический секретарь Совета Старост, итоговый балл проставляется Деканом или и.о. Декана. Графа «Примечания» служит для пометок, которые могут вписывать как староста, так технический секретарь (при снижении или повышении оценки), Декан.

В форме отчетности по достижениям группы, староста вписывает все проходившие мероприятия, в которых группа принимала участие, а также результативность этих мероприятий (грамоты, публикации и т.д.). Баллы проставляются техническим секретарем. По каждому мероприятию балл суммируется из следующих показателей:

1. Коэффициент участия группы (кол-во участников/кол-во человек в группе). Округление по правилам математики до десятых долей. В случае, когда при округлении число равно 0, то пишется 0,1.
2. Баллы результативности участия:
 - Факультетское мероприятие (благодарность – 1 балл, Диплом – 2 балла, особые заслуги – 3 балла).
 - Университетское мероприятие (благодарность – 2 балла, Диплом – 3 балла, особые заслуги – 4 балла);
 - Межвузовское и городское мероприятие (благодарность – 3 балла, Диплом – 4 балла, особые заслуги – 5 баллов);
 - Региональное, всероссийское мероприятие (благодарность – 4 балла, Диплом – 5 баллов, особые заслуги – 6 баллов);
 - Международные мероприятия (благодарность – 5 балла, Диплом – 6 баллов, особые заслуги – 7 баллов).

Под формулировкой «особые заслуги» подразумевается организация группы поддержки, социальная значимость мероприятия, в котором принимала участие группа, профессиональная направленность мероприятия, в котором принимала участие группа. Решается по согласованию технического секретаря со старостой, подтверждается Деканом или и.о. Декана. Может быть оспорено Старостой в течение

двух дней с момента официальной публикации рейтинга старост за месяц и вывешивания Сводного отчета Старост в интернете.

После подведения итогов, утверждения рейтинга старост и сводного отчета старост Деканом или и.о. Декана, происходит материальное стимулирование старост из фонда Совета старост.

Ожидалось, что рейтинг старост наглядно будет отражать работу старосты каждой группы, а также степень включенности группы в студенческую жизнь. Следовательно, чем выше эти показатели, тем выше в рейтинге староста и тем больше его материальное поощрение.

Кроме того, заполняя формы отчетности, старосты учатся работать с документами, вникая во все тонкости заполнения.

Опыт внедрения системы оценки работы старост.

Система оценки работы старост студенческих групп была внедрена в учебно-воспитательный процесс на Педагогическом факультете с сентября 2009 года. Тестовая версия форм отчетности была разработана в летний период 2009 года, впервые заполнена старостами в октябре 2009 года, проанализирована, переработана и выведена новая форма отчетности, по которой уже заполнялись отчеты в ноябре за октябрь-месяц.

Система оценки работы старост вызвала интерес в Совете Старост. Если в первый месяц около 70 % старост решили заполнить формы отчетности, то во второй месяц уже 90 %, на сегодняшний момент, через 8 месяцев после внедрения, стабильно и постоянно отчеты сдают 97 % старост.

Был разработан раздел Совета старост на сайте Педагогического факультета ТГПУ: <http://www.tspu.edu.ru/pf/?ur=925&ur1=933>.

В разделе можно ознакомиться со сводным отчетом старост, скачать формы отчетности, посмотреть рейтинг старост.

Также были разработаны специальные сертификаты, выдаваемые лучшим старостам по рейтингу каждый месяц, а в итоговый конкурс ПФ «Зеркальный пеликан» включена номинация «Лучший староста».

На сегодняшний момент по опросу старост было выявлено, что степень их мотивации значительно увеличилась. Также стали появляться постоянно материалы от групп в новостной ленте на сайте ПФ. Старосты стали очень активно интересоваться заслугами и достижениями каждого участника группы, а также постоянно работать в направлении увеличения числа участников от группы в мероприятиях различного уровня. Таким образом, благодаря еще и очень важному фактору включенности старост в жизнь факультета, степень сплоченности студентов ПФ постоянно повышается, что показывают спор-

тивные и другие мероприятия, на которых теперь постоянно отличная группа поддержки.

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

И. А. Крючкова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель Е.Н. Дудина, к.п.н.

Сложная социальная и экономическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении подрастающего поколения. Особую тревогу вызывает агрессия детей. Феномен детской агрессии беспокоит родителей, воспитателей, педагогов, а также вызывает все больший научно-практический интерес у исследователей. Это обуславливается также и тем, что в дошкольных образовательных учреждениях и психологических службах недостаточно разработаны научно-обоснованные и систематизированные методы изучения и коррекции детской агрессии. В числе запросов воспитателей, поступивших к практическому психологу относительно различных поведенческих особенностей дошкольников, тема агрессивных проявлений в поведении детей 5-7 лет составляет в среднем около 40%. В настоящее время повышенная агрессивность детей является одной из наиболее частых проблем в детском коллективе. У определенной категории детей дошкольного возраста агрессия как устойчивая форма поведения не только сохраняется, но и развивается, трансформируясь в устойчивое качество личности. В итоге снижается продуктивный потенциал ребенка, сужаются возможности полноценного общения, деформируется его личностное развитие.

Агрессивное поведение – одно из самых распространённых нарушений среди детей дошкольного возраста, так как это наиболее быстрый и эффективный способ достижения цели для ребенка. Общепринятым считается, что у детей дошкольного возраста отмечается, в основном, доброкачественная агрессия, которая представлена псевдоагрессией и оборонительной агрессией. К *псевдоагрессии* относятся такие виды, как непреднамеренная агрессия и агрессия как самоутверждение. Непреднамеренная агрессия – случайное нанесение вреда человеку в детском коллективе достаточно распространена. Агрессия как попытка самоутвердиться проявляется у дошкольников и в игре, и

в общении с родственниками. В игре ребенок как бы "отрабатывает"¹ нарождающиеся лидерские тенденции, становясь ситуационным лидером, у которого имеются подчиненные, слушающие его распоряжения. *Оборонительная агрессия* очень типична для детей дошкольного возраста. Ее специфическая особенность в том, что она сопровождается гневом. А гнев – это реакция ребенка на нарушение значимой для него системы витальных ценностей, которые для каждого ребенка могут иметь свои специфические черты. Для одного значимым может быть лишь факт физического оскорбления, для другого — отнятая игрушка, для третьего – оскорбительное слово. В результате ребенок начинает бурно протестовать, поэтому важно учить детей осознавать и регулировать свои эмоции, приводящие к агрессивному поведению. Не менее важен и волевой компонент – умение преодолевать импульсивность, владение навыками саморегуляции. Стойкая агрессивность детей проявляется в, частности, в том, что порой они иначе, чем другие, понимают поведение окружающих, интерпретируя его как враждебное [1, 2].

Дети черпают знания о моделях поведения из трех источников. Первый – это семья, которая может одновременно демонстрировать агрессивное поведение и обеспечивать его закрепление. Во-вторых, агрессии они также обучаются при взаимодействии со сверстниками, зачастую узнавая о преимуществах агрессивного поведения («я самый сильный - и мне все можно») во время игр. Известно, что дети, регулярно посещавшие детский сад, оцениваются как более агрессивные по сравнению с детьми, которые посещали детский сад нерегулярно либо вовсе в него не ходили. И, в-третьих, дети учатся агрессивным реакциям не только на реальных примерах, но и на символических. В настоящее время практически не вызывает сомнения тот факт, что сцены насилия, демонстрируемые с экранов телевизоров, способствуют повышению уровня агрессивности зрителя, и в первую очередь, детей [3, 4].

В предотвращении и коррекции агрессивности важна позиция взрослых (контроль агрессивных форм поведения, ограничение подверженности детей воздействиям, возбуждающим агрессию, обучение поведению, несовместимому с агрессией, а также управлению своим поведением, воспитание эмпатии, использование в руководстве детьми гуманистических методов и приемов и др.).

Методологической основой психотерапевтической работы является комплексное использование различных психотерапевтических подходов в рамках основных форм психотерапии (индивидуальной, се-

мейной, групповой) с учетом специфики и этапов онтогенетического развития.

Основные принципы педагога, которые образуют базис терапевтических отношений и облегчают реализацию внутренних источников роста ребенка – это естественность, безусловное принятие, понимание.

Социально-педагогическую коррекцию агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста целесообразно начинать с работы с родителями. После диагностики семейных отношений и степени их дисгармоничности должна следовать коррекционная работа как индивидуальная, так и групповая [5].

Взрослые (воспитатели, родители, психолог) должны понимать, что коррекция агрессивного поведения ребенка – кропотливая работа, требующая понимания проблем таких детей и терпения. Родители должны помочь своим детям адаптироваться к окружающему миру. В одних случаях, следует поощрять ребенка, в других — ограждать от агрессивности. Иными словами, родители должны понимать являются ли действия ребенка самозащитными или враждебными. Специалисты считают, что агрессивное поведение – своеобразный крик о помощи, о внимании к своему внутреннему миру, в котором накопилось слишком много разрушительных эмоций, с которыми ребенок не в силах справиться самостоятельно, и, таким образом, борется за свое психологическое выживание.

Необходимую для себя информацию родители получают на лекциях, консультациях и в «Уголке психолога». Когда мать или отец осознают необходимость коррекционной работы с ребенком, психологу можно начинать их обучение эффективным способам взаимодействия с ребенком.

Индивидуальная работа начинается с первичного знакомства, установления доверительного контакта, создания безопасной обстановки, мотивирования на совместную работу. Следующим этапом работы является диагностика с целью выявления характера агрессивности, причин ее возникновения. Затем разрабатывается коррекционная программа работы с ребёнком, которая в процессе взаимодействия может уточняться и меняться.

В индивидуальной работе с ребёнком целесообразно применять *рисуночные техники*. Рисование позволяет ребенку отреагировать свои эмоции, выплеснуть агрессию на бумагу, дать волю своей фантазии: ведь нарисованное — это в какой-то мере сбывшееся. Как считает А.И. Захаров, «рисование — это не только невербальный способ коммуникации, но и средство развития ребенка, поскольку помогает ему

разобраться в своих переживаниях» (использование такого метода, как арттерапия).

Арт-терапия представляет собой частную форму психотерапии искусством, включающей также драматерапию, музыкотерапию и танцевально-двигательную терапию. В целях коррекции ребенку дается задание нарисовать различные конфликтные ситуации, желательно в виде комиксов, показывающих динамическое развитие событий. Ему предлагается изобразить ситуацию, в которой он вел себя агрессивно, а затем нарисовать новую картинку (или ряд картинок), изображающих как он разрешает конфликт конструктивно. Такое моделирование ситуации является фактически обучением более адаптивному поведению, а действия специалиста — косвенным внушением. Несколько таких сеансов с прорисовкой как бывших, так и возможных ситуаций дают обучающий и закрепляющий эффект. После рисования ребенку рекомендуется вести себя аналогичным образом и в реальных ситуациях [6].

Наиболее эффективным средством коррекции является *игровая деятельность*, специально организуемая специалистами детского учреждения. Именно игра может служить не только целям коррекции, но и даёт ценный диагностический материал, позволяющий увидеть проблему глазами ребенка. Использование игры в психологической и психотерапевтической практике получило название *игротерапия*. По определению М. И. Чистяковой *игровая терапия* — это метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры. В его основе лежит признание того, что игра оказывает сильное влияние на развитие личности. *Цель использования игровой терапии* — не менять и не переделывать ребенка, не учить его каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать возможность «прожить» в игре волнующие его ситуации при полном внимании и сопереживании взрослого. Форма организации коррекционных игр может быть как индивидуальной, так групповой и фронтальной. При этом вводимая взрослым роль-образ помогает преодолеть ребенку личностную проблему. Итак, игротерапия является ведущим средством профилактики и коррекции неконструктивного поведения детей старшего дошкольного возраста благодаря тому, что игра, в отличие от деятельности неигрового типа, активнее влияет на процессы становления личности ребенка дошкольного возраста, сильнее затрагивает его глубинные эмоциональные переживания. Успешность игрового коррекционного воздействия заложена в диалогическом общении взрослого и ребенка через принятие, отражение и вербализацию им свободно выражаемых в игре чувств. Сначала в игре, а потом и в реальной жизни для ребенка

становится доступным: определение конкретных целей своих поступков; выбор из множества вариантов адекватных средств достижения целей; предвидение конечного результата своих действий и поступков; принятие на себя ответственности за свое поведение и поступки; отклик адекватными эмоциями на чувства и эмоциональные состояния других людей, на события и явления окружающей действительности. В этом и состоят основные признаки произвольности поведения. Современная наука рассматривает игротерапию как одно из наиболее эффективных средств коррекции неконструктивного поведения. Психолого-педагогическая обусловленность этого выбора определяется исследованиями Л.С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. С. Спиваковской, А. И. Захарова, которые подчеркивают, что при планировании коррекционных мер приоритетное внимание должно уделяться ведущей в данном возрасте деятельности – игре.

Также в работе с агрессивными детьми применяется групповая терапия. Группы могут быть сформированы на основании результатов, полученных в ходе обследования, сведений о детях, наблюдений за ними, информации о них от воспитателей и родителей. Каждая группа состоит из 4-6 детей, причем дети с разными проблемами занимаются вместе в одной группе. В журнале кратко фиксируется причина назначения того или иного ребенка на занятия, что в дальнейшем помогает при планировании игр, определении основных воспитательных и коррекционных целей для данной группы в целом.

Одним из приемов работы с агрессивными детьми является *ролевая игра*. Так, например, с детьми в кругу воспитатель разыгрывает такую ситуацию: в детский сад пришли два игрушечных медвежонка. На глазах у детей они поссорились, так как один из них хотел поиграть с новой большой машиной, с которой уже играл его товарищ. Пока медвежата ссорились, воспитатель позвал всех на прогулку. Так никто из драчунов и не успел поиграть с машинкой. Из-за этого они поссорились еще больше. Педагог-психолог просит ребят помирить медвежат. Каждый желающий ребенок (или по кругу) предлагает свое решение. Затем несколько из предложенных вариантов разыгрываются парами детей, которые выступают в роли упрямых медвежат. По окончании игры дети обсуждают, насколько удачным был тот или иной способ примирения и разрешения конфликта.

Одним из эффективных методов работы с детьми, испытывающими те или иные эмоциональные и поведенческие затруднения, является *сказкотерапия*. Этот метод позволяет решать ряд проблем, возникающих у детей дошкольного, младшего школьного и других возрастов. В частности, посредством сказкотерапии можно работать с

агрессивными, неуверенными, застенчивыми детьми; с проблемами стыда, вины, лжи, принятием своих чувств. Цель сказкотерапии – помочь ребенку выявить и осознать свои проблемы и показать некоторые пути их решения. Психолог, педагог в данном случае создают особую атмосферу эмоционального принятия ребенка, где поддерживается все позитивное, доброе, что у него есть; признается право ребенка на любые чувства, однако, предъявляются социальные требования к проявлению этих чувств (например, вводится правило: «Не драться, не кусаться, не обзывать») для детей замкнутых, малообщительных, пассивных, не владеющих элементарными навыками общения, или же для детей с нарушениями поведения, контролируемой агрессией, сверхзависимых, с заниженной самооценкой, страдающих страхами и фобиями проведения пробной формы групповой работы полезно и дает хорошие результаты, в связи с этим необходимо отметить, что очень часто в рамках этого направления на одном занятии сочетаются сказкотерапия, игротерапия и арттерапия [7].

При коррекции агрессивного поведения детей также применяют и метод куклотерапии. *Куклотерапия* используется специалистами в работе с детьми, получившими эмоциональную травму, в коррекции страхов, нарушений в поведении. Особенно эффективна куклотерапия, если на такие занятия будет собираться вся семья. Для взрослых и детей это хорошая возможность искренне выразить свои чувства, рассказать о себе и своих проблемах.

В процессе занятий улучшаются отношения между детьми и родителями, изменяется стиль взаимоотношений между членами семьи и вследствие чего изменяется состояние и поведение ребёнка. Ребёнок становится более успешным, уверенным, когда его понимают и любят. В куклотерапии принято использовать различные виды кукол: марионетки, "би-ба-бо", пальчиковые куклы.

Использование *песочной психотерапии* в работе с дошкольниками, также имеет эффективный результат. Сам принцип терапии песком был предложен еще Карлом Густавом Юнгом. Песок обладает свойством пропускать воду. В связи с этим специалисты утверждают, что он поглощает негативную психическую энергию, взаимодействие с ним очищает энергетику человека, стабилизирует эмоциональное состояние. Так или иначе, наблюдения и опыт показывают, что игра в песок позитивно влияет на эмоциональное самочувствие детей и взрослых, это делает прекрасным средством для “заботы о душе” именно так переводится термин “психотерапия”.

Основополагающая идея песочной терапии сформулирована так: “Игра с песком предоставляет ребенку возможность избавиться от

психологических травм с помощью перенесения вовне, на плоскость песочницы, фантазий и формирования ощущения связи и контроля над своими внутренними побуждениями. Установление связи с бессознательными побуждениями, особенно с архетипом самости, и их выражение в символической форме в значительной мере облегчают здоровое функционирование психики". Ребенок в процессе песочной игры имеет возможность выразить свои самые глубокие эмоциональные переживания, он освобождается от страхов и пережитое не развивается в психическую травму. Во многих случаях игра с песком выступает в качестве ведущего метода коррекционного воздействия (как, например, при наличии у ребенка эмоциональных и поведенческих нарушений невротического характера). В других случаях – в качестве вспомогательного средства, позволяющего стимулировать ребенка, развить его сенсомоторные навыки, снизить эмоциональное напряжение и т.д. Часто можно использовать песочницу в качестве психопрофилактического, развивающего средства. Цель такой терапии – не менять и переделывать ребенка, не учить его каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать возможность ребенку быть самим собой.

Таким образом, можно сделать следующий вывод, что агрессивное поведение дошкольников – своеобразный призыв о помощи, о внимании к своему внутреннему миру, в котором накопилось слишком много разрушительных эмоций, с которыми ребенок не в силах справиться самостоятельно, он борется за свое психологическое выживание. Поэтому, психологическая коррекция носит системный характер, предусматривающий проработку каждой характерологической особенности ребенка. Для устойчивого результата необходима работа психолога с родителем, а так же помощь родителям в установлении эмоционального контакта с ребенком.

Основная направленность психотерапевтической работы по коррекции агрессивного поведения дошкольников состоит в создании психологических условий для преодоления родительских ограничений и приобретение родителями нового опыта взаимодействия с собственными детьми посредством практической тренировки коммуникативных навыков. Для коррекционной работы целесообразно использовать техники арт-терапии, куклотерапии, игротерапии, сказкотерапии, песочной терапии, музыкотерапии, цветотерапии.

Наши исследования показали, что участие агрессивного дошкольника в психокоррекционных группах способствует его личностному росту, самораскрытию, приобретению определенных знаний. Вовлечение детей в интересную деятельность, создание ситуаций, демонст-

рирующих ребенку уважение к нему, его мнению, обучение его способам положительного, конструктивного поведения, а главное, постоянное внимание родителей и воспитателей к внутреннему миру ребенка – все это способствует снижению степени агрессивности детей дошкольного возраста.

Литература

1. Копчёнова Е.Е. Что стоит за агрессивностью дошкольников // Психолог в детском саду. - 1999. - №1. - С. 64-66.
2. Чижова С.Ю. Детская агрессивность. М. : Академия развития, 2003. – 54 с.
3. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное консультирование. М.: Феникс, 2000. – 330 с.
4. Дошкольники «группы риска» / Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Спутник, 1999. – 201 с.
5. Романов А.А. Направленная игротерапия агрессивности у детей. М. : Генезис, 2001. – 188 с.
6. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. СПб. : Речь, 2006. – 144 с.
7. Зинкевич – Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2000. – 118 с.

ПОДРОСТКИ И ЭКСТРЕМАЛЬНЫЕ ВИДЫ СПОРТА

А. С. Кузуткова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Л.С. Еремина – ассистент кафедры социальной педагогики

*«Если опасность — в особенности,
грозящую детям, — не удастся из-
бежать, её надо постараться на-
править в цивилизованное русло»*

А.Е. Фетисова

Популярность экстремальных, или как их ещё называют, альтернативных видов спорта год от года набирает обороты, причем темпы роста действительно поражают воображение. Например, в США, по данным Международной ассоциации производителей спортивных товаров SGMA International, в 2004 году сноубордингом занималось 7 110 000 человек, на роликах каталось 17 348 000 человек, на скейтах – 11 592 000 человек. За последние несколько лет количество экстремалов в некоторых видах спорта увеличилось более чем на 100–300%! И такой прирост отчасти стал возможен благодаря детям и подросткам, ведь согласно исследованию детского спортивного журнала Sports Illustrated for Kids, 57% американских детей (12–19 лет) интересуются

экстремальным спортом. В той же Америке средний возраст скалолазов составляет 20 лет, а большинство вейкбордеров — это молодые ребята 12-24 лет. Похожая картина и в Великобритании, где 22,7% катающихся на горных велосипедах и 27,5% катающихся на скейтборде — подростки в возрасте от 11 до 19 лет [1].

Ежегодно проходят десятки различных мероприятий по альтернативным видам спорта для детей и подростков, например, 14 июля в Европе стартовал Oxbow kids' week, спортивный лагерь и соревнования по сноубордингу, лыжному фристайлу и серфингу среди детей до 16 лет. А чуть позже, в августе, в США в 13-й раз пройдет одно из самых известных в мире экстрима соревнований — X Games (для почитателей адреналиновых видов спорта это сродни Олимпиаде). И, судя по прошедшим играм, многие спортсмены (в том числе и медалисты) там будут не старше 20.

Ещё можно понять взрослых, много повидавших и многого достигших в своей жизни людей, бросающихся в пучину риска ради получения новых ощущений и ухода от обыденности. Но в детском и подростковом возрасте обыденность на тебя ещё не давит, да и все вокруг кажется новым и необычным. Так что же все-таки заставляет молодых ребят и девчонок рисковать собственной жизнью и здоровьем, занимаясь экстремальными видами спорта? Одна из версий — экстремальные гены.

Раньше считалось, что внутренняя структура головного мозга человека окончательно складывается к 12 годам, однако позже нейробиологи выяснили, что человеческий мозг продолжает развиваться до 25 лет (а последние американские исследования называют и более поздний возраст — почти пятьдесят). В подростковый период, лет в 12–16, активно формируются области, отвечающие за рациональное мышление, самоконтроль и планирование. Это время для наблюдения, познания, риска, испытания своих способностей. Отчасти это оправдывает детскую любознательность и стремление любым способом получать новые ощущения. Однако невозможно не заметить, что у некоторых детей жажда экстрима буквально «в крови». Они будто рождаются с желанием совершить какой-нибудь отчаянный поступок. Пытаясь понять причину такого рискованного поведения, ученые проанализировали генетический код.

В 1987 году американское правительство, обеспокоилось высокой смертностью подростков от несчастных случаев. Сомнительные развлечения с большим отрывом лидировали в списке главных причин гибели несовершеннолетних. Ученые получили большие гранты для проведения исследований экстремального поведения подростков. Для

них уже существовал и довольно эффективный инструментарий — теория «поиска ощущений» («sensation seeking»), созданная в конце 1950-х Марвином Цукерманом. Он определяет «поиск ощущений», как «черту личности, выражаемую на поведенческом уровне в форме генерализованной тенденции к поиску ранее неизведанных, разнообразных и интенсивных ощущений и переживаний и подвергании себя физическому риску ради такого чувственно-эмоционального опыта». То есть впервые было сказано, что склонность к экстриму — это врожденное качество человека и можно начинать искать соответствующий ген [2].

Другой исследователь, психолог Фрэнк Фэрли, профессор университета Темпл в Филадельфии, который более 30 лет посвятил изучению этой темы, путешествуя по свету и встречаясь с самими видными представителями экстремальной братии, отнес искателей острых ощущений к людям «Т-типа» («ти-тайп», от английского «Thrill-seeking»). И выяснил, что среди них больше мужчин, хотя в последнее время значительно растет и количество женщин, что «поиск ощущений» более всего проявляется у подростков в возрасте 16–20 лет и значительно уменьшается к 25 годам. Люди «Т-типа» экстравертированы, импульсивны, обладают не малыми творческими способностями, готовы идти на риск, ради получения захватывающих дух ощущений. При этом они довольно стабильны эмоционально, меньше других подвержены депрессии, проявлениям страха и нервозности.

Более того, по мнению Фэрли, распознать «Т-тип» можно уже в ребенке двух лет. Такие дети очень любознательны, «не цепляются» за родителей, показывают бесстрашие. Это так называемые «сорвиголовы», доставляющие родителям немало хлопот. «Одни люди по жизни держатся за этикие перила — правила, традиции. Люди Т-типа этих перил не признают. Они творят жизнь по собственному разумению» — говорит Фэрли. При этом «творение жизни по собственному разумению» может выражаться в различных формах, начиная от активного творчества и увлечения экстремальными видами спорта («Т-тип, позитивный, ментальный или физический»), и заканчивая наркоманией, хулиганством и преступностью («Т-тип, негативный»). Отсюда явно вытекает, что важнейшая задача родителей — вовремя распознать в ребенке «Т-тип» и направить его активную энергию в позитивное русло.

Все эти психологические теории нашли и биохимическое подтверждение. На рубеже веков независимые израильские и американские исследователи сделали ряд сенсационных открытий. Они выделили «экстремальный», отвечающий за поиск новизны ген DRD4,

выделяющий в мозг фермент допамин. Циркуляция допамина способствует возникновению у человека потребности в различных удовольствиях, например, в сексе и наркотиках. Некоторые мутации гена DRD4 приводят к появлению желания постоянно испытывать новые ощущения, совершать рискованные поступки [3].

Но и генетика не дает ответы на все вопросы. Тем более что, по мнению самих ученых, генетические факторы формируют только 30–60% характера человека. А что же остальные 40–70%? Вот тут вступают в силу так называемые «внешние факторы», или «факторы окружения»: воспитание, образование, образ жизни и множество других. Не последнюю, а, может, и одну из самых главных ролей во возвращении юных экстремалов играет родительское влияние.

Большинство тех молодых ребят и девчонок, что сейчас занимаются такими видами спорта, как горные лыжи, сноубординг, альпинизм, каякинг, скалолазание, виндсерфинг, дайвинг, пошли по стопам своих мам и пап. И совсем не обязательно тут замешаны гены. Речь идет об обыкновенном подражании родителям, а также о явлении наследования профессионального статуса (в данном случае — спортивных увлечений). В самом простом виде это выражается в том, что молодые родители, увлекающиеся тем или иным видом рискованной активности, с появлением в своей семье потомства не отказываются от своих экстремальных развлечений, а втягивают в них малыша с самого раннего детства.

Одна сноубордистка приезжала на склон, будучи беременной на последних сроках. Конечно, с горы она не каталась, зато рядышком ездила на обычных беговых лыжах. Поставит ли она своего малыша на доску, как только он научится уверенно ходить и сохранять координацию? С большой уверенностью можно сказать «да». А что говорить про тех родителей, которые берут своих детей в горы или на сплавы? Возможно, эти дети и не станут в будущем альпинистами или каякерами, но, скорее всего, заниматься чем-то экстремальным будут. Такой опыт не забывается [4].

Есть ещё один вариант — когда родители становятся тренерами и наставниками собственных детей. Например, в московской команде по мототриалу «Пилот» катаются совсем молодые ребята — 14 и 19 лет, а тренирует их родной отец. Вот такая преемственность поколений. Также знаменитый российский виндсерфер Сева Шульгин с самого детства приобщил к любимому спорту своего сына (сейчас ему 17 и он довольно успешный райдер в детской команде).

По мнению некоторых исследователей, ребенку, идущему по стопам своих родителей, проще добиться успеха в «семейном деле», чем

ребенку, пришедшему сюда же из других областей. Это объясняется множеством причин. Во-первых, сын экстремала с самого раннего возраста перенимает бесценный опыт своего родителя, общается с нужными людьми, ведет соответствующий образ жизни. Во-вторых, такой ребенок получает мощную поддержку от родителей, выражающуюся как в моральной, так и в материальной сфере (а экстремальный спорт — удовольствие дорогое). С другой стороны ребенку, чьи родители никогда в жизни не увлекались поиском острых ощущений, приходится начинать «с нуля», приобретая свой собственный опыт, бороться со средой, окружением, родителями за право заниматься альтернативным спортом.

Ну и, конечно же, играют роль и некоторые другие факторы, например, место проживания семьи («На Гавайях человек сразу рождается серфером» — любит повторять Сева Шульгин), материальная обеспеченность родителей, физические особенности и т.д. Однако в последнее время все большее и большее детей приходит в экстремальный спорт просто потому, что это модно.

Вейкбординг, сноубординг, серфинг, BMX — это не просто виды спорта, это целая культура, или, как говорят сами райдеры, это «стиль жизни». Здесь важны не только сами физические упражнения, но и одежда, музыка, сленг, тусовки. Специально для поклонников острых ощущений снимают видеофильмы особого жанра, так называемое экстрим-видео, по телевидению транслируют передачи про экстремальный спорт, выпускаются десятки специализированных журналов, созданы сотни тематических интернет-сайтов. Да и сами соревнования превращаются из спортивного состязания в зрелищное шоу, куда примешивается выступление популярных музыкантов. Индустрия экстремального спорта переживает настоящий бум, ведь быть экстремалом модно.

В таких условиях, когда нетрадиционный спорт тиражируется всеми СМИ и активно используется в рекламе, появляется особый класс «экстремалов» — те, кого привлекают тусовки больше, чем сам спорт. Им нравится сам экстремальный образ, а добиваться успехов в спорте при этом совсем не обязательно. Такие модники гоняются за последними новинками снаряжения и одежды самых известных брендов, посещают тематические вечеринки, ведут по возможности более «отвязный» образ жизни. Молодежь, ребята и девчонки лет 14–20 более всего подвержен моде. Естественно, компании зарабатывают на этой благодарной аудитории миллиарды долларов. Конечно, большинство этих ребят берут в руки доски (ролики, велосипеды, и т.д.) только потому, что «сейчас это модно», однако всегда есть возмож-

ность, что кто-то из них может не на шутку увлечься, например, сноубордом, и даже достигнуть неплохих результатов в этом виде спорта [4].

Нельзя однозначно утверждать, действительно ли такие «экстремальные» все альтернативные виды спорта (статистика травм, конечно, пугает, но, например, регби или фигурное катание могут быть более травмоопасны). Это просто другой спорт. Для кого-то привлекательный, для кого-то — нет. И, несмотря на то, что существует так много объяснений приверженности детей и подростков к экстриму, до конца понять или объяснить природу этого явления не представляется возможным. Гены ли это заявляют о себе или просто подростковая любознательность, влияние ли это авторитета родителей или дань моде, воздействие ли это друзей и ближайшего окружения или же комплекс из всех названных факторов, так или иначе, молодые парни и девчонки делают это. И у каждого может быть своя причина.

Литература

1. Чем живет ныннешняя молодежь? // Экстрим. URL : www.extreme.ru/rgdgrrhhhh775366/ (Дата обращения : 26.03.2010);
2. Психология экстрима. URL : www.psychologi#extreme.com/efewf/
3. (Дата обращения : 26.03.2010);
4. Новые «способности ген» // URL : www.raznoe.com/wfdwfd222_ejvjk44/ (Дата обращения : 26.03.2010);
5. Врожденная любовь к риску URL www.gid_v_extreme.com/eeeeee///3324215/ (Дата обращения : 26.03.2010).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В РАБОТЕ ДОО

Л. А. Родикова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Г. Ю. Титова, к.п.н., доцент

Технология социального проектирования стала одним из основных стержней в работе детской общественной организации школы №3 г. Томска. Это одна из перспективных технологий, которая изменяет ролевую позицию подростка в детской организации. Знакомство с этой технологией началось на школе актива во время осенних каникул 2007 года. За месяц до школы актива была проведена большая рекламная акция, по привлечению всех желающих участвовать в школе актива и познакомиться с новой технологией. Заместитель директора

по воспитательной работе, психолог, старшая вожатая на равных с детьми участвовали в тренингах, обучающих проектных семинарах. Мы твердо убеждены, что, участвуя наравне со взрослыми в решении жизненно важных вопросов, подростки приучаются нести ответственность за принятые решения, у них быстрее и успешнее формируются лидерские качества.

Нашими социальными партнерами в работе над проектами стали: военкомат, городские СМИ (ТВ-2 и др.), СДО ТО «Чудо», ТГДЮОО «Улей», Департамент по молодежной политике, физической культуре и спорту Томской области, ОГУ «РЦРО», родители, администрация школы, работники библиотеки, медицинские работники, депутаты Думы Рустамов М.Р., Резников А.В., С.М. Окель, инспектора ГИБДД и др. Следует отметить готовность наших социальных партнеров выслушать доводы ребят, принять их предложения.

Деятельность учащихся первое время была направлена на решение проблем неорганизованных перемен, просветительскую работу, проблему армии, безопасности перехода через дорогу, здоровья учеников, культура поведения учащихся, отсутствие детских площадок и т. д.

Технология социального проектирования должна выполнять ряд функций, главные из которых:

- 1) *образовательная* – при работе над проектом каждый член имеет возможность удовлетворить (или развить) свои познавательные потребности, а также получить подготовку в интересующем его виде деятельности;
- 2) *социально-адаптивная* – работа над проектом позволяют значительной части учащихся (особенно тем, поведение которых не соответствует школьным требованиям, не успевающим в учебе) получить социально значимый опыт деятельности, и взаимодействия, испытать ситуацию успеха, научиться самоутверждаться социально одобряемыми способами;
- 3) *коррекционно-развивающая* – технология социального проектирования позволяет развить интеллектуальные, творческие и физические способности каждого ребенка, а также подкорректировать некоторые отклонения в его развитии;
- 4) *воспитательная* – содержание и методика работы над социальным проектом оказывают значительное влияние на развитие социально значимых качеств личности, формирование коммуникативных навыков, воспитание у ребенка социальной ответственности, коллективизма, патриотизма [1, с. 209].

Эффективность проекта во многом определяется соблюдением руководителем *основных принципов* педагогического проектирования, в числе которых:

1) принцип человеческих приоритетов как принцип ориентации на человека – участника педагогических систем, процессов или ситуаций. Этот принцип строится на выполнении следующих правил:

- подчинять проектируемые подсистемы, процессы, ситуации реальным потребностям, интересам и возможностям своих воспитанников;
- не навязывать воспитанникам выполнение своих проектов, уметь отступить, заменить их другими;
- жестко и детально не проектировать, оставлять возможность для импровизации детям и себе;

2) принцип саморазвития проектируемых систем, процессов, ситуаций означает, что они должны быть динамичными, гибкими, способными по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению. Этот принцип предполагает следующие правила:

- разрабатывать модели, проекты, таким образом, чтобы отдельные их компоненты легко заменялись, подвергались модернизации, корректировались;
- делать свои планы, программы, сценарии такими, чтобы их можно было многократно использовать, приспособив к изменившимся условиям;
- не останавливаться на одном проекте, иметь в запасе еще один – два проекта, обеспечивающих достижение цели [2, с.79].

Алгоритм организации работы детей и подростков над социальным проектом:

1. Выбор проблемы

На стадии выбора темы проекта важно выявить интересы детей и организовать их в группы по интересам. Возможно, учащиеся даже не знают, что их связывают общие увлечения. Можно подтолкнуть подростка к тому или иному выбору, направить его в нужное русло.

2. Исследование проблемы

Во время сбора и обработки материала нужно организовать работу подростков таким образом, чтобы они работали сообща, помогая друг другу. Исследовать проблему могут: группа юристов, группа журналистов, группа экспертов, группа социологов.

3. Планирование реализации проекта

Результат проекта зависит от того, насколько правильно спланировано дело. Наши действия поэтапны: выбор и обоснования пробле-

мы проекта, составления сметы расходов по проекту, встреча с деловыми партнерами, информирование общественности о реализации проекта, подготовка к защите проекта. Выполнение проекта научит подростков формулировать цели и задачи, выражать и аргументировано отстаивать свою точку зрения, выслушивать чужие мнения, а также при защите четко излагать свои мысли. Совместно трудясь над проектом, дети обнаруживают не только свои положительные качества, но и слабые стороны, над которыми им необходимо поработать. Особенности проектной деятельности дают возможность нестандартно подойти к личности каждого, активно влияя на его интеллектуальное и эмоционально-ценностное развитие.

4. Реализация проекта

В соответствии с планом начинается реализация проекта.

5. Анализ реализуемого проекта

На этапе оценки проекта в первую очередь нужно акцентировать внимание учащихся на сотрудничестве и взаимопомощи, которые существенно влияют на получение результатов работы группы. Успех всей команды зависит от вклада каждого участника при условии помощи членов команды друг другу. Равные возможности предполагают, что любой подросток оценивается в силу собственных возможностей и способностей и имеет шанс оцениваться наравне с другими. Оценку за проект группа получает одну на всех. Таким образом, каждый несет ответственность за успех или неуспех команды.

Нами определены условия эффективности использования и реализации технологии социального проектирования.

Организационно-педагогические:

- добровольность участия в проекте;
- оптимальное распределение времени в работе над стадиями проекта;
- корректная позиция педагога;
- поддержка проекта администрацией школы;
- заинтересованность в результатах социальных проектов органов власти.

Психолого-педагогические:

- увеличение степени самостоятельности детей и подростков, развитие их способности контролировать свою жизнь и более эффективно разрешать возникающие проблемы;
- создание условий, в которых дети и подростки могут максимально проявить свои потенциальные возможности;
- адаптация подростков в обществе;

- компенсация дефицита общения в школе, семье, в среде сверстников.

Успешность работы над проектом во многом определяется характером отношений между его юными и взрослыми участниками. Схема работы, предполагающая, что педагог является руководителем проекта, а школьники его исполнителями, не ведет к успеху. Основная задача взрослого в ходе проектирования – это оказание организационной, консультативной и экспертной помощи подростку.

Это соответствует стадиям работы над социальным проектом:

1. Выбор проблемы – взрослый в позиции наставника;
2. Исследование проблемы – взрослый в позиции советника;
3. Планирование реализации проекта – взрослый в позиции советника;
4. Реализация проекта – взрослый в позиции «добрый волшебник»;
5. Анализ реализуемого проекта – взрослый в позициях руководителя; методиста; наставника.

Нужно отметить, что эти роли не статичны, они меняются в зависимости от конкретных ситуаций. По ходу реализации проекта подростки могут получить консультации у учителей предметников, классных руководителей, работников средств массовой информации, родителей и других, которые могут поделиться жизненным опытом, подсказать учащимся источники информации по проблеме, предоставить телефоны должностных лиц, завязать контакты с компетентными людьми местного сообщества, экспертами.

Технологии социального проектирования детей и подростков необходимо обучать. Примером этого может являться деловая игра «Твой проект». *Во время деловой игры подростки учатся:*

- высказывать свое мнение, обращать внимание на проблемы города;
- формулировать проблему лаконично (в двух предложениях);
- привлекать внимание присутствующих не только к проблеме, но и к своей личности как автору идеи, руководителю будущего конкретного дела;
- демонстрировать навыки публичного выступления;
- брать на себя роль руководителя проектной мастерской;
- умение работать с коллективом;
- умение убеждать слушателей в целесообразности работать именно в данной команде;
- выбирать определенный коллектив, в котором ему будет наиболее комфортно, определенный вид и направление дея-

тельности, в котором он сам сможет выбрать свою роль в зависимости от подготовленности и / или желания;

- самостоятельно разрабатывать вариант защиты проекта, обращая внимание на перечень вопросов, требующих ответа, а именно:
 - а) в чем заключается актуальность данного проекта для города, цели и задачи проекта;
 - б) информация по проблеме;
 - в) план действий команды;
 - г) реализация проекта (предполагаемые результаты, бюджет проекта).
- видеть позицию каждого участника группы;
- за ограниченное время организовать;
- защищать проект, в которой участники оттачивают не только навыки ораторского мастерства, но и умение видеть перспективу дальнейшего развития проекта, аналитической деятельности, знания организаторской техники.

Основополагающий педагогический принцип работы подростков при создании и реализации социального проекта – семь «У»:

- 1) уверенность;
- 2) успешность;
- 3) удивительность;
- 4) убедительность;
- 5) уважительность;
- 6) уравновешенность;
- 7) улыбчивость [3, с. 67].

На последнем этапе, этапе рефлексии, очень важно подвести итоги, проанализировать результаты, определить социальную значимость проекта, информировать общественность о результатах проекта. Главная цель этого этапа – анализ самими учащимися всех стадий проекта. Нужно провести разбор проделанной работы, отметить встретившиеся трудности, оценить вклад микрогрупп и отдельных участников, выявить слабые стороны проекта, обсудить пути их исправления и возможность вовлечения в реализацию проекта новых сил. В то же время исключительно важно сформировать у ребят позитивное восприятие приобретенного опыта проектной деятельности. Поэтому в ходе рефлексии необходимо обратить внимание не только на трудности и недостатки, но и на новые знания, навыки, ценности, приобретенные в ходе работы над проектом.

Для защиты и рефлексии работы с проектом можно использовать формы: научно-практическая конференция; круглый стол; школа актива и др.

Очень хорошо на это мероприятие пригласить спонсоров, администрацию школы, родителей и учащихся школы, не участвующих в реализации проектов. По итогам работы возможно проведение анкетирования участников по поводу их отношения к представленным проектам. Так, опросы педагогов показали, что во время работы над проектом учащиеся не только демонстрируют усвоенные ранее умения, навыки, но и совершенствуют свое мастерство, устраняют недостатки, овладевают новыми компетенциями, которые им пригождаются и в школьной жизни. При беседе с родителями выяснилось, что социальное проектирование обеспечивает ситуацию успеха подросткам, благоприятно влияет на их развитие.

Опыт показал, чтобы сформировать у подростка новую черту личности, необходимо создать ситуацию, в которой он впервые пережил бы это психическое состояние, а затем закрепить и сделать устойчивой чертой личности. Надо развить у подростка ощущения веры в собственные силы, замечать его малейшие успешные действия и искренне одобрять их. Роль успеха в развитии личности огромна. Н. Е. Щуркова полагает, что «переживание успеха приходит тогда, когда сумеешь преодолеть себя, свое неумение, незнание, неопытность. Личность ребенка словно вырастает в успехе, в то время как неудача заставляет его скукоживаться, сворачиваться, замыкаться от осознания своей второстепенности». Успех окрыляет ребенка, способствует выработке у него инициативы, уверенности в своих силах.

Мы надеемся, что опыт работы нашей организации по использованию технологии социального проектирования может способствовать развитию данного направления в работе подобных детских объединений, и предоставит возможность:

- проявить самостоятельность и организаторские способности подросткам с разным уровнем подготовки;
- сознательно выбирать для себя ту позицию, в которой наиболее полно реализуются его возможности и желания;
- включить подростков в социально значимые виды деятельности, которые возможны при работе над социальным проектом;
- участвовать в планировании и обсуждении результатов;
- учат искать и находить правильные решения;
- отстаивать и доказывать правильность своего мнения;
- осознавать необходимость единства слова и дела;

- объективно оценивать свое участие и участие товарищей в общем деле;
- быть ответственным, требовательным и принципиальным по отношению к себе и к окружающим;
- способствовать обретению подростками жизненного опыта;
- формирует их лидерскую позицию.

Литература

1. Бочарова, Г. В. Тебе, вожатый! Сборник методических материалов для старших вожатых и руководителей детских общественных организаций / Г. В. Бочарова. – Томск, 2007. – 100 с.
2. Боровиков, Л. И. Педагогика дополнительного образования : учебно-методическое пособие для руководителей детских творческих объединений / Л. И. Боровиков. – Новосибирск, 1999. – 158 с.
3. Будкова, Л. А. Социальное проектирование – шаг к гражданскому обществу / Л. А. Будкова, А. С. Андрухив; под ред. Л. А. Будковой. – Томск, 2009. – 56 с.

ТРЕНИНГ КАК ФОРМА ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИИ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

О. Г. Савенкова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель Е. Н. Дудина, к. п. н.

Проблема подростковой наркомании в настоящее время остается актуальной. Поэтому профилактика наркомании необходима для своевременного предупреждения последствий употребления наркотиков подростками, таких как: наркозависимость, деградация, формирование бесцеремонности, циничности, возникновение грезоподобных переживаний.

Для подросткового возраста характерны проблемы наркомании в силу их психических и физиологических особенностей. Стремление к чему-то новому, интерес к необычному и неизвестному, попытка с помощью наркотика поднять себе настроение, улучшить свое личное положение в кругу сверстников, повышая свой авторитет с помощью употребления наркотиков разного происхождения – все это порождает пристрастие подростка к наркотикам [1].

В современной литературе вопросу наркомании и ее профилактики уделяется достаточное внимание. Данная проблема изучена российскими и зарубежными исследователями. В.И. Жмуров раскрыл

проблему наркомании, как социального явления среди подростков, а также воздействие наркотиков на человека [2]. Е.В. Шашарина рассматривая воздействие наркотиков, разработала программу профилактики наркомании для общеобразовательных и средне-специальных учебных заведений [3]. А.В. Надеждин, рассматривая профилактику наркомании, пришел к выводу, что она является основным направлением решения проблемы молодежного наркотизма [4]. Чехословацкий исследователь А. Шафер создал опросник ADOR, применяемый для анализа семейного воспитания, а в последствии выявления подростков, предрасположенных к наркотической зависимости вследствие отрицательного воздействия семьи [5].

Однако до настоящего времени данная проблема не решена. Подростковая наркомания на данный момент достаточно распространена у нас в России. Профилактика наркомании – это задача, стоящая перед обществом и государственными органами в целом, решаемая различными способами и методиками, направленная на предупреждение употребления наркотиков различного вида.

Наиболее удобным местом для превентивной работы является общеобразовательная школа, где осуществляется целенаправленное и систематическое обучение на протяжении ряда лет. Типовые, а иногда создаваемые специально для конкретной школы профилактические программы включаются в учебный план. Учителей специально обучают методике проведения антинаркотических работ. Программы включают в себя: методическое пособие для учителей (до нескольких сот страниц текста); пособие для родителей; материалы по поддержанию и развитию работы после окончания общего обучающего курса.

Общеобразовательные учреждения осуществляют профилактические программы на базе своих школ, предупреждая появление наркомании. Однако, их практическая работа, осуществляемая многие годы, в большинстве случаев не приносит достаточного результата. Поэтому в настоящее время востребованы новые разработки с использованием различных форм, методов и способов проведения программ профилактики наркомании, прежде всего – первичной профилактики.

Основная работа по проведению мероприятий по профилактике наркомании лежит на общеобразовательной школе как социальном институте воспитания школьников. В связи с этим появилась необходимость интеграции современных технологий, методов и форм профилактики наркомании среди подростков в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений [6].

На наш взгляд, в рамках профилактической работы в общеобразовательной школе необходимо использовать психологические тренин-

ги, как инновационное средство социально-педагогической работы. Под тренингом понимают активные формы социально-активного взаимодействия, направленные на познание себя, окружающего мира, формирование отдельных умений и навыков. С помощью тренинга возможно решение различных задач, направленных на развитие личности, формирование отдельных способностей у подростков. Тренинг является эффективным средством профилактики наркомании среди подростков, так как воздействует на личность подростка и формирует ее положительные черты [6].

В структуру разработанной социально-педагогической программы вошли следующие этапы: диагностический (тестовые задания на выявление особенностей личности подростка), основной этап (проведение тренинговых занятий, просмотр учебного фильма), этап проверки эффективности социально-педагогической программы (повторное проведение диагностик для выявления динамики положительного развития личности).

Цель социально-педагогической программы – это развитие у подростков, в соответствии с их возрастными психологическими особенностями, положительных черт личности, развитие бережного отношения к жизни, умения сказать «нет» отрицательному воздействию извне и т.д.

Целевая группа разработанной социально-педагогической программы – это подростки в возрасте от 14-17 лет. Количество участников на тренинговых занятиях определяется количеством учащихся в классе, так как считаем целесообразней не разделять учащихся одного класса на несколько групп. Особое внимание при проведении социально-педагогической программы мы уделяем детям «группы риска», с асоциальным и девиантным поведением, так как данные группы детей в большинстве случаев подвержены неблагоприятному влиянию со стороны отрицательного окружения.

В рамках профилактических тренинговых занятий для подростков в общеобразовательной школе необходимо проводить занятия, направленные на уменьшение агрессивности, снятие напряжения, развитие положительного отношения к людям обществу в целом, любви к жизни и окружающему миру, уменьшения конформности и т.д.

С помощью тренинговых занятий, подростки смогут больше раскрыться и максимально погрузиться в атмосферу взаимодействия. Это связано с тем, что тренинг организуется не в повседневной урочной форме, а в новой, чаще всего, незнакомой для подростков формой проведения профилактических и учебных занятий в стенах общеобразовательной школы. Согласно особенностям памяти все новое и не-

обычное запоминается и усваивается намного быстрее и на долгое время откладывается в умах подростков, так как согласно их возрастным особенностям подростки постоянно стремятся познать себя и попробовать что-то новое необычное, поэтому тренинг оптимально подходит для организации профилактических занятий для подростков.

Одним из средств социально-педагогической программы является учебный фильм об употреблении наркотиков и отрицательных последствиях. Фильм является средством наглядности в данной программе.

Во время проведения тренинга возможно использование следующих заданий: «Учусь говорить «нет», «Незаконченное предложение», «Круг доверия», «Несем ответственность за свое поведение» и др. Такого рода упражнения развивают навык у учащихся вовремя найти нужный отрицательный ответ на сомнительные предложения попробовать разного рода наркотики, учат нести ответственность за свои слова и поступки, а так же улучшают микроклимат в классе и взаимоотношения между одноклассниками.

Тренинг позволяет подросткам не только усвоить соответствующие знания, но и высказать подростку свою точку зрения, обыграть определенные ситуации, приобрести навыки общения и взаимодействия друг с другом, что способствует избеганию отрицательных моментов в жизни подростка, помогает личности развиваться гармонично и целостно.

Критерии результативности разработанной социально-педагогической программы следующие:

- 1) проявление агрессивности у подростков (высокий, средний, низкий уровень);
- 2) подверженность влиянию со стороны (устойчивый, неустойчивый уровень);
- 3) тревожность у подростков (высокий, средний, низкий уровень);
- 4) отношение подростка к наркотикам (положительное, нейтральное, отрицательное).

Социально-педагогическая программа апробирована на базе общеобразовательной школы с учащимися 9-го класса в количестве 25 человек.

Результативность социально-педагогической программы профилактики наркомании подростков проверялась с помощью следующих диагностических методов: анкетирование, «Тест на зависимость», тест Басса-Дарки на выявление агрессивности, диагностика субъективного

ощущения одиночества Д. Рассела и М. Дерносова, тест К. Леонгарда-Н. Шмишека, тест «Склонен ли ты к употреблению наркотиков?»).

Данные тестирования при повторном проведении показали, что после реализации социально-профилактической программы у учащихся 9 класса снизился уровень агрессивности (на 71%), тревожности (на 73%) и конформности – уровень подверженности влиянию со стороны стал значительно устойчивее (85%). Школьники стали спокойнее, увереннее в себе и терпимыми к окружающим. Многие из них (78%) в процессе тренинговых занятий открыли свои личностные качества и способности: организаторские, творческие, ораторские и др. Отношение к наркотикам стало отрицательным, большинство учащихся (94%) в процессе занятий пришли к выводу, что употребление наркотиков приводит к серьезным и порой неотвратимым последствиям.

С нашей точки зрения, профилактику наркомании необходимо осуществлять все более новыми и интересными средствами, формами и методами социально-педагогической работы, опирающимися на возрастные особенности подростков. Тогда, на наш взгляд, программы профилактики наркомании среди подростков примут наиболее действенный характер, что в последствии, возможно, искоренит такую проблему как наркомания.

Литература

1. Абрамова Г.С. Практическая психология.- Екатеринбург, 1998.
2. Николаев З.А. Алкоголизм. Наркомания. Токсикомания. – М.: Академия, 2005.
3. Шашарина Е. Межведомственные взаимодействия в профилактике безнадзорности, преступности и наркомании, несовершеннолетних // Социальная педагогика – 2006 – №3 – С.17-23
4. Надеждин А.В. Профилактика наркомании основной путь решения молодежного наркотизма. Электронная версия:<http://www.narconon.ru>
5. Программы профилактики наркомании в России для подростков. Электронная версия: <http://nodrugs.magelan.ru>
6. Котликова Л.В. Социальная педагогика: Учебное пособие. Томск: Издательство ТГПУ, 2006.

ГРАФФИТИ КАК СРЕДСТВО САМОВЫРАЖЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Ю. А. Саморукова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Л. С. Еремина, ассистент кафедры социальной педагогики

Многие проявления социальной активности современных молодых людей вызывают резкое неприятие у среднестатистического обывателя. Но стоит ли категорически осуждать любые творческие порывы представителей, так называемых субкультур, выходящие за рамки привычного? Возможно, порой имеет смысл подробнее разобраться в сути явления. Одним из таких явлений, которое приобрело массовый характер, стало разрисовывание городского ландшафта – так называемое граффити (надписи и рисунки, оставленные на поверхностях, визуально доступных публике). Граффити является интересным и перспективным направлением в культуре. Первая его особенность в том, что его главным объектом выбрано слово; вторая – как оно преподнесено: художественно, образно, картинно. Слово, написанное необычным шрифтом, в общей композиции с другими художественными образами, уже представляющими из себя картину. Граффити – это, прежде всего, средство самовыражения современной молодежи, ее способ показать не только своим друзьям, но и всему обществу свой талант, стремление донести до людей те проблемы, которые стоят перед населением, перед отдельными слоями населения или гражданами. На первый взгляд, в этих непонятных рисунках нет ничего целесообразного, кроме эстетики, однако, это не совсем так. В граффити, как правило, отражается отношение молодежи к различного рода социальным, политическим и культурным явлениям современной действительности. Тематика может быть самой разнообразной: от восхваления Президента до проблемы СПИДа и противодействия терроризму. Смысл всегда зашифрован в виде персонажей или замысловатых надписей, понять которые может не каждый. Но в этом-то и состоит вся прелесть искусства граффити, когда человек потрясенный эстетическими свойствами увиденного, часами пытается понять идею, воплощенную художником [1].

Молодежное граффити - как средство социальной активности и самореализации молодежи раскрывает ее адаптивные склонности, возможности и устремления. По направленности эта активность может быть как конструктивной - созидающей, так и деструктивной - разрушающей. Причинами, побуждающими к созданию граффити, могут быть:

1. Утверждение личностной или групповой идентичности. Граффити порождены желанием оставить след, сообщить о своем существовании, выразить привязанность. Знаки, подчеркивающие идентичность, составляют значительную часть надписей и рисунков.

2. Написание имен популярных исполнителей, спортивных команд и т.п. передает чувство причастности и симпатии, обозначает принадлежность к той или иной группе, приверженность определенному стилю жизни.

3. Субкультурная символика, которая эмоционально наполнена. Идентифицирующие граффити насыщены чувствами гордости и радости. Особенность российских граффити состоит в том, что многие из них сделаны на английском языке. Объясняется это в первую очередь тем, что он является языком молодежной музыкальной субкультуры.

4. Ценность популярности и славы в субкультуре граффити. Желание достичь признания и уважения, особенно в пределах субкультуры, реализуется за счет количества, заметности надписей, их долговечности и месторасположения, которое подразумевает большой риск.

5. Протест против социальных и культурных норм. Граффити влечет порчу общественного или частного имущества, что само по себе является нарушением социальных запретов. Многие надписи содержат агрессивные сообщения с употреблением слов и символов, которые в большинстве культур являются социальным табу. Такие надписи и рисунки дают возможность человеку выразить свою асоциальность одновременно на трех уровнях - поведения, высказывания и языка. Причем граффити представляют собой относительно безопасный для индивида способ заявить о своей оппозиции закону или социальным институтам.

6. Агрессивные реакции. Многие надписи, представляют собой грубые высказывания в адрес конкретных людей, политических, этнических и других социальных групп, субкультур, социальных институтов. Подобные типы граффити содержат мотивы борьбы, соперничества и символического насилия.

7. Мотивы творчества. Некоторые граффити весьма изощрены по стилю. Встречаются целые картины. Усложненность стиля представляет собой не только средство достижения славы, но и самоцель. Многие граффитисты считают себя художниками, придающими унылой и безликой городской среде красивый вид. Подготовка к раскрашиванию включает в себя долгие тренировки и упражнения по совершенствованию умений.

8. Развлекательные мотивы. Практически во всех эмпирических исследованиях граффити фигурирует категория «разное». В «разное»

включают каракули, отдельные слова, которые нельзя отнести ни к одной из содержательных категорий. По-видимому, рисование является частью игры и само по себе доставляет удовольствие [2].

Так, на вопрос анкеты «Что побуждает вас наносить граффити?» 31% респондентов назвали потребность в самовыражении; 18% – желание «оставить свой след»; 16% – желание выразить отношение к другому человеку; 12% – соперничество; 10% – желание обозначить свою принадлежность; 8% – протест; 5% – игра. При этом немногим более половины опрошенных считают граффити не актом вандализма, а выражением художественных интересов авторов [3].

Граффити имеет множество направлений и течений: от считающихся уже немодными «надувных» букв мастеров «старой школы» до предельно изощренного, требующего немалого мастерства и сноровки «свободного стиля» («wild stile»), в котором причудливые письмена сливаются, сплетаются по прихоти автора в удивительно сложные узоры. Все это дополняется индивидуальной манерой каждого автора. В граффити очень важно самовыражение и поиск своего собственного стиля. Произведения, создаваемые граффити-художниками — самостоятельный жанр современного искусства, неотъемлемая часть культуры и городского образа жизни.

В последние несколько лет у граффитчиков появилась возможность законно самовыражаться. Иногда проводятся официально разрешенные конкурсы и фестивали граффити. Вообще существует две формы самовыражения с помощью граффити: первый – так называемый Raiting (Райтинг). Это официальный заказ рисунка (почти всегда создается с помощью предварительного эскиза). Второй – самый популярный и простой – Bombing. Именно это направление чаще всего попадает под статью Уголовного кодекса «Вандализм». Бомбинг ставит своей целью создание не качественных граффити, а большого количества рисунков, сделанных за очень короткое время.

Райтинг – рисование граффити в специально отведенных для этого, официально разрешенных местах, исполнение рекламных и оформительских заказов. Легальная деятельность противопоставлена бомбингу: она требует большего художественного мастерства, долгого времени работы, выполняется в спокойной обстановке, на больших по площади плоскостях, с неограниченными техническими возможностями. Нередко райтингом занимаются граффитисты более старшего возраста, имеющие некоторое художественное образование, прошедшие через конкурсы граффити, и в целом этот путь может расцениваться как полноценная карьера. Райтеры, как правило, достаточно законопослушны и лояльны: для них экстремальность не обязательное

условие профессиональной деятельности, как для бомберов, а, наоборот, досадная помеха в серьезной творческой работе. Философия райтинга в целом сводится к двум идеям: украшения («оживления») окружающего пространства и творческого самовыражения.

Бомбинг и райтинг составляют как бы два равноценных и равно необходимых полюса субкультуры. Райтинг реализует идею профессионализма и установку на эстетическую ценность результатов деятельности, выделяющую граффити среди других современных молодежных субкультур. Функция бомбинга состоит в реализации статуса граффити как движения запрещенного, преследуемого властями и обществом. Поддержание этой контркультурной составляющей в идеологии и жизнедеятельности сообщества обеспечивает его живучесть и «конкурентоспособность» наряду с другими молодежными неофициальными субкультурами. Именно сочетание этих практик обеспечивает самоидентификацию сообщества [5].

Большинство новичков в граффити культуре хотят получить признание у более известных и продвинутых художников, от которых они учатся всем аспектам граффити. Взаимоотношения учитель-ученик довольно обычны в мире современного граффити.

Граффити, в принципе, невозможно контролировать или искоренить путем наложения на него запретов. Поэтому оно как форма искусства и средство выражения взглядов гибко, всеохватывающе и свободно от цензуры. Это своего рода анонимный визуальный диалог художника с другими членами общества. Авторы граффити, как правило, скрываются за псевдонимами, прозвищами, кодами и символами. Граффити – это часть современной молодежной культуры. Появились не только профессиональные граффити-художники, появилось осмысление того, что граффити может органично существовать и развиваться в городской среде.

Таким образом, граффити стало одним из основных способов индивидуального и группового самовыражения определенной части современной молодежи. Оно отражает социокультурные потребности, происходящие в современном обществе. Присмотревшись к искусству граффити внимательнее, можно не только лучше понять настроения и приоритеты современной молодежи, но и увидеть в этом возможность действительно талантливым ребятам развиваться и самосовершенствоваться. Это своеобразная альтернатива традиционным способам самовыражения. Прислушиваясь к мнению тех, кто берет в руки баллончик из чувства протеста, государство может избежать многих асоциальных проявлений и молодежной агрессии. Кроме того, поощ-

ря творческие порывы «нелегальных» художников, действительно можно сделать окружающий мир красивее, ярче и интереснее.

Литература

1. Байбакова О. Вандализм и граффити как одна из форм проявления девиации среди молодежи. URL : <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/41640> (дата обращения : 25.03.2010);
2. Граффити: искусство или вандализм? URL : http://revolution.allbest.ru/psychology/00080796_0.html (дата обращения : 25.03.2010);
3. Граффити искусство XX века. URL : <http://graffitimarket.ru/articles> (дата обращения : 25.03.2010);
4. Прививка от вандализма. URL : <http://www.rosbalt.ru/print/657786.html> (дата обращения : 25.03.2010);
5. Башкатов И.П., Стрелкова Т.С.: Характеристики молодежно-подросткового граффити //Социологические исследования - 2009.- №11.- С. 141-145 (дата обращения : 25.03.2010).

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С КРОВНЫМИ РОДСТВЕНИКАМИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

Т. Э. Селиванова

ТОГОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей
«Детский дом №4»

Одна из приоритетных задач для специалистов детских домов – это устройство ребенка в замещающую семью. Но, к сожалению, не всегда это возможно. В первую очередь это связано с индивидуальными особенностями ребенка, его возрастом (по мере взросления шанс найти ребенку семью уменьшается), а так же привязанностью к кровным родителям и родственникам, поскольку психологическая связь между родителем и ребенком сохраняется очень длительное время.

Когда ребенок попадает в сиротское учреждение, он очень тяжело переживает разрыв с биологическими родителями, несмотря на все отрицательные условия, в которых он жил. И лишь единицы признаются, что в условиях детского дома им проживать лучше. Около 90% воспитанников детских домов – это социальные сироты, т.е. сироты при живых родителях, лишенных родительских прав. Для этих родителей типичны иждивенческие установки, антисоциальный образ жизни. По их мнению, во всех проблемах виноваты государство, детский дом, все вокруг, кроме их самих. Как правило, многие из них

имеют низкий образовательный уровень, что затрудняет их адаптацию в жизни, а так же осознание ими собственных проблем. Многие родители первое время даже не осознают, что их детей у них отобрали навсегда, что алкоголизированы, живут в неприемлемых для жизни условиях. Часть родителей не являются на суд, когда их лишают родительских прав, не осознают серьезности ситуации в момент проживания их детей в Социально – реабилитационном центре, и поэтому не предпринимают усилий, чтобы вернуть ребенка. В эмоционально-волевой сфере следует отметить инфантилизм, эмоциональную зависимость от окружения, чаще всего это безответственные и слабые духом люди. Все выше перечисленные характеристики, свойственные кровным родителям, говорят лишь обо дном, что им необходима психологическая, социальная и медицинская помощь. Но, к сожалению, как показывает практика, данная категория родителей после лишения родительских прав выпадает из поля видения и органов опеки и попечительства, и из сферы деятельности служб социальной помощи и поддержки. После того как прошел суд, и решение о лишении родительски прав вступило в законную силу, с данной семьей прекращают работать, но ведь бывает так, что жизненные обстоятельства меняются в лучшую сторону, просыпается запоздалое осознание родительства, и может появиться шанс воссоздать семью и восстановить родителей в их правах. Но как указывалось выше, нет таких служб, специалистов, которые целенаправленно работали бы в данном направлении. Каждая кровная семья обладает разным потенциалом, что требует индивидуального подхода, детальной проработки, системного подхода в решении сложных жизненных проблем этих семей.

Понятие кровной семьи достаточно обширное. Помимо мамы и папы у ребенка могут быть и другие родственники (бабушка, дедушка, тети, дяди, дальние родственники и т.д.), которые имеют возможность и желание принимать участие в судьбе ребенка.

Исходя из опыта работы Службы семейного устройства Детского дома №4, условно можно выделить следующие этапы взаимодействия специалистов с кровными родителями:

1. Выявление кровных родственников. Дело в том, что специалисты Социально – реабилитационных центров не всегда успевают проработать все кровно - родственные связи и оказать качественную помощь семье в силу специфики контингента и своих рабочих полномочий, поэтому зачастую специалистам детских домов приходится заниматься поиском кровных родственников. Это осуществляется следующим образом:

- запросы в различные инстанции (например, в органы опеки и попечительства, паспортный стол, жилищную управляющую компанию и другие организации по месту закрепленного жилья ребенка);
- беседы и индивидуальные занятия с ребенком (составление генеалогического дерева семьи, рисуночные тесты и т.д.)
- размещение информации о ребенке в СМИ (очень часто дальние родственники теряют связь между собой, не знают, что ребенок находится в детском доме, и узнают об этом через газету). Такой случай произошел летом 2009 года в детском доме №4. Двоих братьев поместили в газету с целью поиска им замещающей семьи, через некоторое время в детский дом обратились тетя и двоюродная бабушка, проживающие в Томской области. Благодаря проведенной работе, в настоящее время мальчики благополучно воспитываются в опекунской семье у своей двоюродной бабушки.

2. Первичная встреча и анализ ресурсов семьи. После того как получена информация о родственниках, необходимо их обзвонить (или отправить письма) и проинформировать о том, что их ребенок/родственник находится в детском доме, пригласить на встречу. Первичная встреча очень важна, на ней специалисты определяют ресурс семьи и намечают дальнейший план работы.

В работе с кровными родственниками важно определить не материальную сторону и возможности, а в первую очередь духовную. В соответствии с этим кровных родителей можно условно поделить на:

- Тех, у которых есть родительский потенциал, но в силу естественных причин (физических) – недееспособности, (например, инвалидность, матери-одиночки) они не могут его реализовывать. Многие бабушки хотели бы взять на воспитание внуков, но уже нет возможности воспитывать детей (проблемы со здоровьем, возраст).
- Родители, у которых родительский потенциал есть, но необходима психологическая, социальная помощь в его реализации.
- Родители, у которых родительский потенциал утерян и практически не подлежит восстановлению. Данная категория родителей редко навещает своих детей или же связь с ребенком вообще теряется. В данном случае, необходимо прекратить общение и все возможные встречи с ребенком, в случае если ребенок находится в возрасте, который позволяет определить его в замещающую семью. А в случае, когда

ребенок уже подрастает и нет возможности устроить его в замещающую семью, то необходимо выстраивать отношение родителей и ребенка хотя бы на уровне общения, поскольку большинство детей после выпуска из сиротского учреждения или из образовательного учреждения возвращаются проживать по закрепленному жилью, где в 90% случаев проживают родители, лишенные родительских прав. Именно поэтому важно чтобы у ребенка с родителями поддерживалась в данной ситуации взаимосвязь.

Так же на основе опыта работы можно выделить основные причины, которые побуждают кровных родителей к восстановлению связей со своим ребенком, а так же к последующему восстановлению в родительских правах (в некоторых случаях оформлении опекунов):

- «Запоздалое осознание родительства» - многие родители только после лишения родительских прав и помещения ребенка в сиротское учреждение осознают, что у них есть дети, просыпаются материнские чувства.
- С семьей устанавливают взаимосвязь специалисты и работают с ней.
- Ребенок едет в гости в другую семью, потенциальную приемную, что является «толчком» для родных родителей.
- Возможность видеться с ребенком. Родственники не могут оформить опеку, но имеют возможность брать ребенка в гости на праздничные, выходные и каникулярные дни.

3. Составление плана работы с кровной семьей. После первичной консультации, при наличии ресурсов у семьи, намечается план работы с ней. В последующем в соответствии с планом работы осуществляется пошаговое курирование семьи. В рамках данной работы используются следующие методы:

- Телефонное консультирование. В силу специфики данного контингента необходимо постоянно поддерживать с ними связь, напоминать о тех или иных действиях, что в последствии может дать положительный эффект: родители активизируются и становятся более самостоятельными.
- Индивидуальные встречи и консультации. Зачастую кровные мамы и папы (а так же родственники) нуждаются в психологической помощи и поддержки, социально дезинформированы (не знают, куда обратиться по какому вопросу).
- Помощь в составлении и сборе документов в оформление опеки и восстановлении в родительских правах, а так же признании факта отцовства. Как правило, у родителей нет

денег, чтобы обратиться к юристу, чтобы грамотно составить исковое заявление, собрать полный пакет документов, поэтому специалисты детского дома №4 оказывают им эти услуги бесплатно.

Очень часто при возобновлении связи с ребенком и восстановлении в родительских правах у кровной мамы или отца возникает масса проблем и барьеров, которые без помощи специалистов тяжело разрешить:

- ✓ Психологические. Часть родных матерей испытывают стыд перед специалистами детских домов и других структур, за то, что у них сложилась такая сложная жизненная ситуация, в связи, с чем боятся приходить в детский дом и обращаться за помощью. Часть сотрудников социальных служб, детских домов, СРЦ, органов опеки предвзято, с недоверием относятся к таким людям, возникает некий барьер общения между специалистами и биологическими родителями.
- ✓ Бытовые. Жилищные условия не соответствуют установленной норме, например, малая площадь квартиры, а также низкий уровень дохода родителей, что не позволит содержать ребенка. С данным барьером сталкиваются достаточно многие кровные родители, поскольку этот контингент – это люди, живущие на пороге или за чертой бедности. Дело в том, что, возможно, одного ребенка содержать родители смогут, но, как правило, детей изъятых несколько, особенно тяжело, если семья многодетная. В данном случае восстановление в родительских правах практически невозможно.
- ✓ Социально-юридические. Как указывалось выше кровные родители – это люди с низким уровнем образования и отсутствием прочных социальных связей, в связи с этим родители и родственники не только не знают, куда обратиться за помощью, но и не знают где взять такую информацию. Бывают случаи, когда мамы не знают о существовании органов опеки и попечительства, и не видят разницы между приютом и детским домом.

Таким образом, при работе с кровными родителями возникает много трудностей, связанных со спецификой данного контингента, их образом и условиями жизни. Необходим комплексный подход квалифицированных специалистов при взаимодействии с такими семьями. Биологические родители и родственники детей-сирот, испытывают психологические, материально-бытовые проблемы. А это требует внедрения новых программ и методов работы, разработки единой

схемы взаимодействия между структурами, отвечающими за благополучие детей и семьи, совершенствования и пересмотра законодательной системы, которая предусматривала бы разрешение сложившихся противоречивых ситуаций, выработки новых положений, предполагающих качественную и целенаправленную помощь кровной семье на раннем этапе возникновения кризиса. Но, к сожалению, мы еще не научились выявлять кризисную семью на ранней стадии, когда ее можно спасти, и продолжаем бороться с последствиями, а не причинами возникновения социальных проблем. Для этого должно быть, совместное участие всех ведомств: государственных, муниципальных и общественных организаций, четкая система взаимодействий между ними. А в связи с тем, что необходимо внедрение новых методов и подходов при решении трудных жизненных ситуаций кровных семей, требуется повышение квалификации и обучение специалистов детских домов, что позволит по-новому посмотреть на потенциал родителей, лишенных родительских прав и внедрить в практику эффективные методы работы.

РОЛЬ БИБЛИОТЕКИ В НЕПРЕРЫВНОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е. Е. Сорокова

Библиотекарь, ОГОУ «Уртамская специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья VIII вида»

Экологическое просвещение, являясь одной из важнейших частей работы школьных библиотек, подразумевает не только обучение знаниям и распространение знаний о природе своего края, мира, но и привитие потребности в действенной заботе о будущем и сохранении природного и культурного наследия.

В плане работы школьной библиотеки уделяется особое место экологическому направлению. Это вытекает из приоритетов образовательной политики государства, среди которых свободное развитие личности, утверждение общечеловеческих ценностей, внимание к жизни и здоровью человека, воспитание гражданственности и любви к Родине. Этому служит и формирование экологического сознания и культуры у населения Российской Федерации.

Экологическая направленность образовательного процесса в школе отражена в перспективном плане ее развития, в планах воспитательной работы, в учебно- тематическом планировании.

Сформированы задачи библиотеки школы-интерната по экологическому направлению деятельности:

1. Содействовать усвоению учебных предметов естественно-экологической направленности. Научить читать, понимать и любить книги о природе, окружающем мире, о Родине.
2. Воспитывать бережное отношение к природе, чувство любви к Родине и гордости за нее, чувство ответственности за планету.
3. Развивать нравственные качества воспитанников: инициативу, ответственность, трудолюбие, толерантность, милосердие, взаимоуважение, критичность.
4. Комплектовать экологический фонд библиотеки документами и материалами на разных видах носителей.

Школа-интернат находится в сельской местности. Обучаются в ней дети особой педагогической заботы - с отклонением в развитии, страдающие олигофренией. Кроме того наши дети являются или сироты, или они лишены родительского попечения. Они находятся в замкнутом круге общения, поэтому общение с природой - одна из составляющих их социализации. В нашем случае можно полагать, что у детей в период пребывания в школе-интернате только начинает происходить запечатление различных важных для них данных о природе, умений и навыков, необходимых в последующей жизни, причем, если это произошло, то ребенок будет всю жизнь следовать этим данным и применять свои умения. Если же нужные сведения не будут получены в детстве, их можно получить в более зрелые годы, но использование их будет качественно иным. Человек будет знать эту информацию, но следовать ей будет далеко не всегда. Другие приоритеты могут создать альтернативу и не дать возможности использовать ее. У этого человека выученный запрет не всегда будет реализован. Ученые предполагают, что при воспитании членов племени человек обучал своих детей, как и другие звери, начиная с раннего возраста, стараясь, чтобы жизненно важные правила запечатлелись у детей в ранний период, в результате достигалась обязательность следования этому правилу. Новые члены общества получал таким способом гарантии выживания в своей среде обитания, в своей семье, в своем племени. Есть смысл воспользоваться этими законами при обучении детей основным правилам экологии, необходимыми в последующей жизни. Нужно объяснить детям, что можно читать и что нельзя делать с живыми организмами окружающего мира, ведь от этого прямо зависят его собственная жизнь и здоровье детей и собственная жизнь. Чтобы такие сведения были осмысленными, им необходимо запомнить с ранних лет эколо-

гические законы и правила, тогда они будут жить правильно, не нарушая мира вокруг себя. Дети должны почувствовать себя частью среды и почувствовать процессы, происходящие в природе. Они должны пройти путь от создания минисоциума и обустройства своего жилища до выживания в экстремальных условиях и слияния с природой.

В школе-интернате сложилась система экологического воспитания. Качественных результатов в учебной деятельности позволяет добиваться применение учащимися навыков библиографического поиска. Этому способствует работа с краеведческой и экологической литературой на уроках «Основы информационной культуры».

Читательские интересы во внеурочное время направлены к темам: «Жизнь животных», «Домашние питомцы», «Мир насекомых». Пользуются спросом журналы, иллюстрированные справочники. Читатели - ученики являются участниками всех мероприятий и конкурсов, проводимых в селе, районе. Творческие работы детей отправляются на конкурсы. Базой для подготовки является экологическое направление воспитательной деятельности в школе и привитие навыков информационной культуры.

Большое значение в библиотеке придается созданию условий педагогическому коллективу для осуществления экологического образования на уроках. Ведётся информирование о новых поступлениях методической и учебной литературы, проходят обзоры статей, разработок, сценариев мероприятий.

В процессе пропаганды экологических материалов нельзя не считаться с возрастными особенностями, читательскими предпочтениями пользователей. Кроме того, уровень познавательной активности читателей напрямую зависит от деятельного подхода библиотекаря, использования активных форм работы. Всё, что происходит в стенах образовательного учреждения и вне его, волнует библиотекаря. Это и разбивка парка в селе, экологические акции и другое.

Например, в 5-м классе прошёл библиотечный урок по книгам В. Бианки, А. Чаплина и Э. Шима «Пернатые друзья». Произведения указанных авторов дети прочли по заданию учителя на уроке природоведения. А на библиотечном уроке они не только говорили о книгах, но и применяли знания, полученные на уроке, заполняя кроссворды, разгадывая ребусы. Ситуация успеха, подготовленного учителем, побудила ребят активно участвовать в обсуждении с библиотекарем особенностей и повадок птиц, характеристики местных видов, а главное – закрепила знания. А после этого все отправились на хоздвор, где дети с любовью помогали ухаживать за курами, телятами.

Еще пример. Библиотекарь приглашён для проведения урока здоровья во втором классе. Форма урока – экскурсия. Вместе с подборкой книг, журналов и иллюстраций отправляемся в «Путешествие по школьному двору». Маршрут прокладываем загадками: сначала загадка, потом – путь до разгадываемого объекта. Ель, аллея, тротуар, берёза, огород, скворечник и т.д. Каждая остановка – любование, характеристика объекта, затем сравнение с иллюстрацией. Обращаем внимание на ухоженный участок, на дым от котельной. Пополнив словарный запас (дендрарий, территория) возвращаемся в класс. Дети полны впечатлений от посещения удивительной страны «школьный двор». На следующем занятии проводим конкурс рисунков.

Постоянно оформляются книжные выставки «Земля – наш дом», «Мир, в котором я живу», «Четвероногие друзья» и др.

В нашей школе уже сложилась традиция проводить экологические акции на селе (уборка мусора, озеленение). После беседы «Спасем землю» дети дружно вышли высаживать деревца в парке, который решили разбить в селе. Каждый ребенок запомнил свое деревце и дал ему имя.

В копилке экологических мероприятий имеются следующие дела:

«Земля – наш дом», «Писатели о животных», «Лес – наше богатство», «Что такое Красная Книга» – библиотечные уроки, конкурсы рисунков, выставки книг, экологические акции.

Каждое лето уже традиционно на базе лагеря труда и отдыха организуем образовательно-эколого-оздоровительные смены, где ребята ежедневно получают дополнительные сведения о природе и об охране окружающей среды, приобретают трудовые навыки.

За каждой группой закреплены участки сада, огорода, цветника, за которыми дети ухаживают. Экологические идеи реализуются не только на территории дачи школы-интерната, но и всего села, на берегу Оби.

Например, проведя библиотечный урок «Сбереги планету», мы дружно идем на берег Оби – убираем мусор, поем песни, играем. Участвуя в акциях «Любимому селу – чистые улицы», мы выпускаем в библиотеке «боевой листок», где отражаем свои замечания, обращения к жителям села.

Таким образом, мы видим, что в библиотеке школы-интерната складывается система непрерывного экологического образования.

Перспективу развития экологического образования и просвещения методами библиотечной работы обеспечит участие библиотеки в реализации программ развития воспитательной системы школы, про-

граммы развития сельского поселения, а также установление связей с природоохранными организациями.

В результате жизнедеятельности системы школьная библиотека сможет продолжать вносить весомый вклад в воспитание наследников культуры, истории, природы малой родины, способствовать созданию условий для формирования личности читателя, пользователя в контексте экологического сознания и лучших культурных традиций цивилизации.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ УЧАЩЕГОСЯ ПРИ ПУБЛИЧНОМ ВЫСТУПЛЕНИИ

А. П. Чернова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Л.С. Еремина, ассистент кафедры социальной педагогики

Перспектива совершенствования качества российского образования исходит из необходимости подготовить выпускников образовательных учреждений к активному участию в жизни общества, профессиональной и личностной самореализации, способности решать тот класс задач, который ставит перед ними современная ситуация. Модернизация системы образования характеризуется сменой ее парадигмы с информационной на развивающую, делающую акцент на познавательную, творческую активность субъекта обучения. Это обусловлено возникшей в последнее время потребностью в интегрированной, социально адаптированной личности, способной эффективно функционировать в социуме, который предъявляет все более высокие требования к интеллектуальным, психологическим, физическим и адаптивным ресурсам человека, к его умению их использовать, поэтому в настоящее время интерес к феномену саморегуляции психоэмоционального состояния личности значительно возрос.

Любому учащемуся в процессе учебной деятельности приходится сталкиваться с такой ее формой, как публичное выступление, будь то выступление перед классом, перед аудиторией либо выступление на улице перед большим скоплением народа. И, конечно, каждый в это время испытывает некоторое волнение, дискомфорт или минутные переживания. Саморегуляция психоэмоционального состояния является важным аспектом в достижении успешного выступления. В данной статье мы рассмотрим основные проявления и методы саморегуляции при публичном выступлении [1, с. 144 – 147].

Прежде чем перейти к решению поставленных задач, рассмотрим основные термины, которыми будем оперировать. Саморегуляция - процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками [2, с. 676]. Психоэмоциональное состояние – психологическое состояние, выражающее собой внутреннее отношение человека к определенной ситуации в определенном месте [2, с. 674].

Образовательный процесс, являющийся объектом изучения многих наук (педагогике, социологии, физиологии, общей, социальной, возрастной, педагогической психологии и др.), представляет собой сложное, многофункциональное, многокомпонентное явление. Психолого-педагогические проблемы и их сложность в процессе обучения были отмечены несколько поколений назад такими всемирно известными дидактами как: Я. Каменским, Г. Песталоцци, А. Дистервегом и др. Современная отечественная психолого-педагогическая наука располагает достаточным количеством фундаментальных идей для изучения психической саморегуляции, представленных в трудах Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др. Проблема саморегуляции психической активности занимает одно из центральных мест при субъективном подходе к исследованию психики (К.А. Абульханова-Славская, Л.Г. Дикая, О.А. Конопкин). Отмечая существенность научного вклада, который внесли эти исследователи в разработку теории саморегуляции, нельзя не отметить, что направленность этих исследований была посвящена изучению психофизиологических методов саморегуляции состояния человека. С развитием новых технологий и усложнением профессиональной деятельности, ростом стрессогенных воздействий на человека саморегуляция стала рассматриваться в контексте профессиональной деятельности. Особенно много работ посвящено изучению саморегуляции в спортивной деятельности (А.В. Алексеев, В.А. Ганзен, В.Н. Данилов, Е.П. Ильин, В.И. Моросанова и др.), в педагогической деятельности (Е.А. Аронова, И.В. Плахотникова, Е.В. Фирулева), учебной деятельности (Ю.А. Миславский, А.К. Осницкий, Т.Ю. Смирнова). Обобщены результаты исследований, касающихся работы в экстремальных условиях (Л.Г. Дикая, А.А. Айдаралиев, А.Л. Максимов). Подготовке музыкантов к публичному выступлению было уделено внимание в музыкально-педагогических трудах Л. Баренбойма, А. Виценского, И. Гофмана, Т.В. Зеленковой и др. [3, с. 11 – 15].

На новом этапе одной из педагогических проблем появляется проблема саморегуляции психоэмоционального состояния учащегося при выступлении перед аудиторией, то есть при публичном выступ-

лении. Поскольку публичное выступление состоит в общении ученика с учебной аудиторией и с учителем, в установлении между ними контакта, то и существует запрос о способах обмена информацией между ними и о психоэмоциональном состоянии отвечающего ученика у доски.

Многие ученики, студенты и даже преподаватели испытывали и до сих пор испытывают так называемый «сценарный страх». Каждый из нас, читая доклад, реферат или рассказывая стихотворение в школе, когда-либо испытывал беспокойство, а именно: дрожь в голосе, необъяснимое заикание, которого раньше не наблюдалось, потение ладоней, редкое потряхивание коленей, потеря из виду нужного предложения в тексте, в котором вы прекрасно ориентируетесь [4, с. 40 – 43].

В Тульском государственном университете было проведено тестирование среди студентов, направленное на выявление психоэмоциональных трудностей при публичном выступлении. Подобное тестирование было проведено автором данной статьи среди студентов педагогического факультета Томского государственного педагогического университета. В исследовании принимали участие 30 человек. В результате исследования было выявлено, что из 100 %:

- 21% – студенты, испытывавшие и до сих пор испытывающие психоэмоциональное беспокойство при публичном выступлении;
- 54% – студенты умеющие перебороть беспокойство;
- 9% – студенты, которым не пришлось испытать выше перечисленное. Результаты данного исследования еще раз подчеркивают актуальность проблемы саморегуляции психоэмоционального состояния учащегося при публичном выступлении.

В настоящее время существует множество методик самоконтроля, но не каждый знает об этом и не каждый может ими воспользоваться. Осознание сущности понятия самоконтроля естественно порождает вопрос – какими способами, методами он формируется? Как сделать так, чтобы «самоконтроль» не отвлекал докладчика от своей цели – донести до слушателей проблему, освященную в докладе и пути ее решения.

Многие учащиеся школ, ВУЗов и СУЗов, считают, что самое лучшее «успокаивающее» средство – съесть что-либо сладкое перед выступлением, это конечно верно, но недостаточно. Сам по себе процесс выступления требует предварительной подготовки, а именно – много-

кратного перечитывания и пересказа (в среднем 2 раза прочитать свой доклад и 3 раза рассказать его себе) [1, с. 336] .

Одним из самых частых явлений, при котором отсутствует чувство саморегуляции (самоконтроля), является волнение учащегося в процессе выступления перед аудиторией. Как же бороться с волнением? Естественно за короткий срок моральной подготовки волнение не пройдет, нужно себя настраивать за 2 или хотя бы 1 день до выступления. Сам по себе перечень причин, вызывающих волнение, не решает задачи их устранения, однако, опираясь на него, педагог на основе психологической обоснованности организации занятий в классе может моделировать ситуацию и целенаправленно формировать состояние психологической готовности учащегося к публичным выступлениям.

Учащийся должен уметь самостоятельно оценить важность прочитываемого. Эта оценка возможна только при наличии у него ясного представления (знания) о том, что и как он произносит, насколько интересен его доклад и понимают ли его слушатели. Также для саморегуляции психоэмоционального состояния могут использоваться такие методы как аутогенная тренировка, различные техники релаксации и дыхательные упражнения. В ряде исследований говорится о специальных диетах, способствующих снятию психического напряжения [4, с. 73-77].

Перечислив основные методы саморегуляции психоэмоционального состояния учащегося нужно отметить их значимость в образовательном процессе и в дальнейшей учебной деятельности учащегося. В современной педагогической практике уже невозможно эффективно и на уровне современных культурных требований строить образовательную деятельность без устных выступлений учащихся, ведь именно этот вид деятельности развивает интеллект, способность обрабатывать информацию, навыки самопрезентации, а также востребованные в современном обществе качества личности учащегося. Следовательно, современному учащемуся необходимо обладать определенным набором знаний, умений и навыков применения методов саморегуляции психоэмоционального состояния личности.

Литература

1. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология Ростов н/Д. : Феникс, 2006. 542с.
2. Немов Р. С. Психология. В 3 кн. Кн. 1. : Общие основы психологии : учеб. для ВУЗов. М. : Владос, 2006. 687с.
3. Селиванов В. С. Основы общей педагогики : теория и методика воспитания : учебное пособие для вузов. М. : Академия, 2005. 335 с.

4. Панкратов В.Н. Саморегуляция психического здоровья : Практическое руководство. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. 143 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

А. П. Чибир

Томский государственный педагогический университет

Современный образовательный процесс направлен на формирование активного, деятельного, социально адаптированного человека, компетентного в решении жизненных задач.

К числу ключевых компетенций, имеющих особую значимость и необходимых для полноценной жизни в обществе, относятся коммуникативные компетенции. Почему формированию коммуникативной компетентности следует уделять пристальное внимание?

Во-первых, она влияет на учебную успешность. Простой пример: если ученик стесняется отвечать у доски или испытывает при этом чрезмерную тревогу, его реальный ответ будет хуже имеющихся знаний, а его оценка, соответственно, ниже. Полученный негативный опыт отрицательно повлияет на последующую учебную деятельность.

Во-вторых, от коммуникативной компетентности во многом зависит процесс адаптации ребенка к школе, в частности его эмоциональное благополучие в классном коллективе. Как известно, школьная адаптация подразделяется на учебную и социально-психологическую. Ребенок должен привыкнуть не только к новому виду деятельности (обучению), но и к окружающим людям. Если он легко находит общий язык с одноклассниками, то испытывает больший психологический комфорт и удовлетворенность ситуацией. И напротив, неумение контактировать с ровесниками сужает круг друзей, вызывает ощущения неприязни, одиночества в классе, может провоцировать асоциальные формы поведения. Это переходит и во взрослую жизнь.

В-третьих, коммуникативная компетентность учащихся может рассматриваться в образовательном процессе не только как условие сегодняшней успешности ученика, но и как ресурс успешности его будущей взрослой жизни.

При традиционном подходе формирование коммуникативной компетентности осуществляется в ходе изучения учебных предметов. В большей степени эта задача реализуется в процессе изучения учеб-

ных предметов гуманитарного цикла, таких как русский язык, литература, иностранные языки и т.п. Но границы осваиваемых компетенций сужены требованиями конкретного учебного предмета и являются недостаточными для жизни человека в обществе, решения возрастных практических задач. Недостаточным для решения этой проблемы является и введение специальных курсов, таких как «Уроки общения», «Конфликтология», «Риторика» и т.п.

Для формирования коммуникативной компетентности требуется специальная система работы в воспитательно-образовательном процессе школы с использованием методов формирования коммуникативной компетенции. К ним можно отнести методы личностно-ориентированного обучения, проблемно-информационного обучения, развития коммуникативной активности и другие частнодидактические методы [1, с.125].

Эффективность метода личностно-ориентированного обучения заключается в том, что он наиболее приближен к возможностям и мотивам учащегося. Особенно важно использовать данный метод при формировании коммуникативной культуры. Это связано с тем, что словарный запас, способы ведения дискуссии, методы получения и критической оценки информации у учащихся значительно отличаются. Есть учащиеся, которые значительно больше продвинуты в сфере коммуникативных компетенций. Поэтому важно не тормозить их развитие стандартизированной программой, а предлагать углубленные курсы. То же самое касается и отстающих, коммуникативное развитие которых было замедленно в силу различных обстоятельств, как правило, социального характера. Так, в Мариинской гимназии-интернате обучаются дети из г. Томска и Томской области. Уровень коммуникативной компетенции у учащихся разный. Специально организованные занятия, такие как «Школа личностного роста», «Школа лидерства» способствует развитию и коррекции коммуникативных умений. Учащиеся, продвинутые в коммуникативной сфере, реализуют себя в объединениях дополнительного образования, такие как «Актерское мастерство», «Школа ведущих», «Журналистика». Старшеклассники, как правило, реализуют себя в школьном самоуправлении, участвуют в деятельности детской общественной организации «Я+Ты».

Метод проблемно-информационного обучения предполагает развитие не только информационной культуры, под которой все чаще понимается умение использовать новые информационные технологии, работать с литературой, каталогами библиотек и т.п., но и умения отстаивать свою точку зрения, донести до аудитории, в том числе и возможно негативно настроенной, свои доводы. Формирование вышепе-

речисленных умений в учебно-воспитательном процессе Мариинской гимназии-интернате способствуют организация проектной деятельности на уроке, общешкольные конференции, дискуссионные столы на различную тематику.

Метод развития коммуникативной активности тесно связан с методом педагогического стимулирования, эффективно реализуется через использование игровых форм обучения и другое. Например, в Мариинской гимназии-интернате существует традиция – еженедельное проведение «Открытого микрофона» совместно с учащимися, педагогами и администрацией гимназии. Это своеобразная вариация школьной линейки рефлексивного характера, на которой решаются возникшие проблемы, обсуждаются актуальные вопросы, звучат поздравления в адрес именинников, победителей конкурсов, олимпиад, а дежурный класс подводит итоги своего дежурства с замечаниями и пожеланиями.

Частнодидактические методы формирования коммуникативной компетенции связаны с рассмотрением новых форм организации учебного процесса, изменением роли преподавателя, анализом факторов, отвечающих за коммуникабельность учащегося.

Успешность коммуникативного развития школьников в большей степени определяется профессиональной деятельностью педагогов, уровнем их психолого-педагогических знаний, системной методологии, способностью определять механизмы выбираемых школьником способов коммуникативного взаимодействия и т.п.

Как отмечает исследователь Тихомирова Т.С., психолого-педагогическая подготовка учителя зачастую является недостаточной для решения задач личностного развития. Культура педагогического общения, являясь структурным компонентом педагогической компетентности педагога, формируется преимущественно стихийно на основе интуитивных знаний и опыта, под влиянием личных ценностных ориентиров.

Решению задачи формирования коммуникативной компетентности школьников может препятствовать организация взаимодействия с учащимися, основанная на лидерской позиции педагога. Основоположник гуманистической педагогики К. Роджерс подчеркивал, что эффективное взаимодействие не предполагает руководящей позиции педагога. В воспитательном процессе, ориентированном на потребности школьников, компетентный педагог выстраивает профессиональную коммуникацию, при которой «учитель отнюдь не главный человек на уроке, а первый среди равных ему: ведущий и ведомый одновременно» [2, с.259].

Задача коммуникативного развития школьников возложена на педагога. Для ее решения учителю предлагаются технологии и методики, применяемые в практической психологии. Многие такие методики неадаптированы, они активизируют процессы самопознания, причем часто не лучших сторон своей личности. Педагог может не справиться с последствиями получения подростком, который имеет и без того неустойчивую психику и низкую самооценку, негативной информации о себе, спровоцировать его непредсказуемое поведение [2, с.260].

Таким образом, восполнить недостаток психолого-педагогической подготовки педагога призвана система повышения квалификации, которая должна быть востребована, доступна и эффективна для педагогов, направлена не только на повышение уровня психолого-педагогических знаний и умений, но и на освоение современных подходов ведения учебно-воспитательного процесса с позиции формирования коммуникативных компетенций, постоянно обновляться. В качестве форм повышения квалификации важно использовать аттестационные процедуры, квалификационные курсы, индивидуальную самостоятельную подготовку.

Литература

1. Максимова, Е.Б. Современные проблемы формирования коммуникационной культуры в образовании // Вестник Университета Российской Академии Образования. – 2007. – № 3. – С.121-128.
2. Тихомирова, Т.С. Коммуникативное развитие школьников // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. –август, 2009. – №8. – С.256-264.

ДИАГНОСТИКА, КОРРЕКЦИЯ И ПРОФИЛАКТИКА ОТКЛОНЕНИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

ФОРМИРОВАНИЕ НАВСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УРТАМСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА)

С. А. Андреевская

Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями

К. Д. Ушинский.

В педагогической энциклопедии нравственное воспитание определяют так: нравственное воспитание - целенаправленное формирование морального сознания, развитие нравственных чувств и выработка навыков и привычек нравственного поведения.

Нравственное воспитание - двухсторонний процесс. Он заключается в воздействии воспитателей на воспитанников и в их ответных действиях, то есть в освоении ими нравственных понятий, переживании своего отношения к нравственному и безнравственному в поступках и во всем поведении. Полагаю, что нравственное формирование учащихся является важнейшей задачей школьного воспитания.

Если учителя осуществляют нравственное воспитание главным образом в процессе обучения, то я, являясь воспитателем и одновременно классным руководителем учащихся 9-го класса, провожу эту работу в системе внеурочных мероприятий, то есть выступаю как основной организатор нравственного воспитания учащихся во внеурочное время.

Стремлюсь приучать воспитанников к выполнению норм и правил общественной морали, вырабатываю и закрепляю у них устойчивые привычки поведения. Достигается это прежде всего упражнением, организацией практической деятельности детей.

В процессе нравственного воспитания применяю в основном два типа упражнений: организация нравственного опыта воспитанников путем вовлечения их в разнообразную деятельность и специальные упражнения для детей.

Особенно велико значение упражнений, связанных с организацией нравственного опыта. Личный опыт, приобретаемый в процессе целенаправленной деятельности, - основное условие приучения. Упражнения в разнообразной деятельности имеют целью выработать привычки в труде и общественной работе, во взаимоотношениях друг с другом. Они содействуют приучению к коллективной деятельности.

Воспитание в труде - это наиболее действенное воспитание. Если школьник занят трудом, он обычно любознателен и дисциплинирован, требователен к себе и честен, он -надежный помощник. У него больше развито чувство ответственности.

Серьезное влияние на формирование поведения оказывает выполнение различных общественных поручений. У каждого ребенка в моей группе есть своя обязанность. Кто-то отвечает за порядок в шкафу, кто-то за сохранность мебели... Это подтягивает школьников, обязывает лучше вести себя, поддерживать порядок.

В целях выработки необходимых навыков и привычек поведения иногда я провожу специальные упражнения. В нравственных поступках показываю учащимся, какие действия и как нужно выполнять, предлагаю повторить их и таким образом упражняю в определенных делах. Например, посредством упражнений они приучаются к соблюдению тишины и порядка при самоподготовке.

Также использую упражнения в форме организации положительных поступков. Например, ребенку поручается помочь отстающему в учении, собрать природный материал для изготовления поделок на выставку, нарисовать газету по дежурству и т.п.

Успех применения упражнений, их эффективность зависят от соблюдения ряда требований. Это – осознание учащимися важности и необходимости проведения упражнений их систематичность и последовательность; общественно полезная направленность.

В своей работе пытаюсь помочь детям правильно оценивать свое поведение, переживать свои поступки и поступки своих товарищей. Для этого провожу различные беседы на актуальные для школьников темы, связанные с их собственным опытом. Коллективный анализ ситуаций помогает детям сделать правильный нравственный выбор в затруднительных, противоречивых жизненных обстоятельствах. Ведь у каждого ребенка должен накапливаться опыт полезного поведения,

опыт жизни, высоконравственные установки, которые позже не позволяют ему вести себя непорядочно.

Нравственность формируется в повседневных отношениях и сложностях жизни, в которых ребенку приходится делать выбор, принимать решения и совершать поступки. Поэтому я стараюсь во всем быть примером своим детям, так как они зеркально отражают все. И какую бы сторону учения и практической деятельности школьника мы ни взяли, она в том или ином виде находит свое отражение в работе его наставника.

СИСТЕМА ВЫЯВЛЕНИЯ И УСТРАНЕНИЯ НЕДОРАЗВИТИЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ СТЕРТОЙ ФОРМЕ ДИЗАРТРИИ

Е. Е. Андросова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: З.Н. Ажермачева, к.п.н. доц.

По данным Е.Ф. Архиповой, система обследования фонематического слуха включает традиционные для логопедической практики приемы для оценки речи детей.

Система носит тестовый характер, процедура ее проведения и система балльной оценки стандартизированы, что позволяет наглядно представлять картину дефекта и определять степень выраженности нарушения фонематического слуха. В дальнейшем система удобна для прослеживания динамики развития фонематического слуха ребенка и эффективности коррекционного воздействия [1].

С целью более точной квалификации нарушения фонематического слуха полезно определить, какие операции не сформированы у ребенка в большей степени. Балльная оценка результатов в совокупности дает полное представление о картине нарушения и, что особенно важно, позволяет выработать стратегию направленной коррекционной работы.

Е.Ф. Архипова отмечает, что система адаптирована для обследования фонематического слуха у детей со стертой дизартрией. Она состоит из ряда проб для обследования предпосылок формирования фонематического слуха. Перед обследованием восприятия речевых звуков на слух необходимо ознакомиться с результатами исследования физического слуха ребенка.

Система включает следующие пробы.

- 1) узнавание неречевых звуков;
- 2) различение высоты, силы, тембра голоса;
- 3) различение слов, близких по звуковому составу;
- 4) дифференциация слогов;
- 5) дифференциация фонем;
- 6) навыки элементарного звукового анализа.

При исследовании фонематического слуха используются задания, исключающие проговаривание, чтобы трудности звукопроизношения не влияли на качество его выполнения [1].

Л.С. Волкова предлагает ряд заданий с целью выяснить, как дети на слух различают фонемы родного языка [3, 6].

1. «Слушай и показывай». На столе лежат несколько картинок, обозначающих слова, сходные по звучанию, но разные по значению (нос-нож, усы-уши, удочка-уточка, дочка-точка, змея-земля и т.д.). Логопед медленно и четко произносит название картинки, а ребята отыскивают нужную и показывают ее логопеду.

2. «Кто самый внимательный?». Логопед называет ряд звуков (слогов), а ребенок должен хлопнуть в бубен (в ладоши), поднять флажок, сигнал, если услышит исследуемый звук, слог с этим звуком.

3. «Слушай и повторяй». Логопед предлагает ребенку повторить сочетания из 2 – 3 слогов, состоящих из правильно произносимых звуков, типа ба-па, па-ба-па. За каждый правильный ответ ребенок получает фишку. Затем подсчитывается количество правильных ответов.

4. «Какие подарки принес Буратино». В волшебном мешочке у Буратино разные игрушки. Он называет их и отдает детям только тогда, когда в их названии дети отгадывают изучаемый звук.

5. «Путешествие». Дети отправляются на прогулку в лес. На пути им встречается ежик, который их не пропускает, а просит вынуть из его иголок картинки с определенным звуком. Путешествие продолжается. На дороге появляется Красная шапочка с корзинкой и предлагает детям взять себе игрушки, в названии которых есть исследуемый звук. В конце путешествия дети подходят к «волшебному» домику. В него могут войти только те ребята, которые придумают слова с заданным звуком [3, 6].

Т.В. Волосовец предлагает следующие приемы проверки состояния звукопроизношения и фонематического слуха [5]:

- 1) слышать разницу между правильным и неправильным произношением звука в собственной и чужой речи (неразличение может происходить из-за ослабленного слухового контроля);
- 2) воспроизвести за взрослым слоговые сочетания из легких для произнесения звуков: [па-ба-па] и т. п. (затруднение при воспро-

изведении вызывается неправильным восприятием слогов с оппозиционными звуками);

- 3) выделить определенный звук из цепочки звуков, например [с] среди звуков [т], [ц], [ч], [с], [з], [ш], [р] и т.п. (ребенок, услышав заданный звук, поднимает руку (символ) или подает знак, как это заранее условлено);
- 4) выделить слог из ряда слогов, например [са] из ряда [за], [ша], [са], [ша] и т.п. (ребенок, услышав заданный слог, поднимает руку (символ) или подает знак иначе);
- 5) определить наличие звука [с] в словах: санки, зонт, нос, щука и т. п. (ребенок, как и ранее, подает знак, если услышит нужный звук);
- 6) повторить в заданной последовательности 2 слога типа [са-ша], если ребенку нет 5 лет; если ребенку 6 лет, можно предложить последовательность из 3 слогов (проговаривая слоги, педагог экраном закрывает рот);
- 7) разложить на столе в произвольном порядке несколько картинок, названия которых отличаются друг от друга только одним из дифференцируемых звуков; попросить ребенка показать названные взрослым картинки: например, кит и кот, кот и ком;
- 8) усложняя условия, можно предложить ребенку повторить 3-4 простых слога, включающих как разные согласные или гласные звуки, например [на-та-ка], так и акустически близкие: [са-ша-за]. Этот прием выявляет не только нарушения дифференциации звуков речи, но и особенности речеслуховой памяти (удержание последовательности звуков или слогов, их количества) [5].

Достаточно подробная методика обследования языкового анализа и синтеза представлена в работах Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой. Они выделяют несколько направлений обследования:

I. Анализ предложения. (Определить количество, последовательность и место слов в предложении).

II. Слоговой анализ и синтез. (Определить количество слогов в слове).

III. Фонематический анализ. (Исследуется состояние простых и сложных форм фонематического анализа).

IV. Фонематический синтез.

V. Фонематические представления. (Определить способность осуществлять фонематический анализ слов в умственном плане, на основе представлений) [2].

Таким образом, только при тщательном обследовании состояния фонематического слуха, можно обнаружить, что дети нечетко повто-

ряют звуки, неправильно показывают картинки с определенным звуком. Возможны частичные нарушения, связанные с недостаточным различением одной группы звуков или одной пары звуков при хорошем различении других звуков. Однако даже небольшие отклонения могут стать причиной затруднений при совершении ребенком действий звукового анализа.

Для подтверждения теоретических положений был проведен констатирующий эксперимент на базе МДОУ № 96, г.Томска в ноябре 2009 года. Было обследовано пять детей с дизартрией в возрасте 5 – 6 лет, по методике Р.И Лалаевой и Л.В. Венедиктовой. В результате исследования мы выявили такие нарушения звукового анализа и синтеза, как: недостаточную сформированность при выделении первого согласного звука, при определении места звука в слове и количества звуков; несформированность фонематического синтеза, т.е. составить слово из заданных звуков. Все это является предпосылками для появления дисграфии и дислексии в младшем школьном возрасте.

По данным Л.С. Волковой, преодоление фонетико-фонематического недоразвития достигается путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития [4].

Система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению грамоте (Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, позднее Т.В. Волосовец, Т.В. Туманова).

Логопедическая работа включает формирование произносительных навыков, развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза.

Коррекционное обучение предусматривает также определенный круг знаний об окружающем и соответствующий объем словаря, речевых умений и навыков, которые должны быть усвоены детьми на данном возрастном этапе [4].

По мнению Т.В. Волосовец, в коррекционном обучении можно выделить три направления [5]:

I – артикуляторный (подготовительный) этап, который предполагает уточнение артикуляционной основы сохранных и легких в артикуляции звуков: [а], [о], [у], [э], [ы], [м], [м'], [н], [н'], [п], [п'], [т], [к], [к'], [х], [х'], [ф], [ф'], [в], [в'], [л], [б'], [д], [г], [г'] в целях развития фонематического восприятия и звукового анализа. Эти звуки в речевом потоке детьми произносятся неотчетливо, с вялой артикуляцией, смешиваются между собой ([к]-[х], [в]-[б] т.д.) или являются заместите-

лями отсутствующих звуков, что свидетельствует о незавершенности процесса фонемообразования.

Т.В. Волосовец и Л.С. Волкова отмечают, что занятия по уточнению артикуляции, развитию фонематического восприятия и подготовке детей к анализу и синтезу звукового состава слова проводятся логопедом на фронтальных занятиях и обязательно на звуках, правильно произносимых всеми детьми группы. Затем логопед в определенной последовательности включает во фронтальные занятия поставленные к этому времени исправленные звуки [4, 5].

II направление работы – дифференцировочное, в котором выделяются 2 этапа.

На первом этапе дифференциации каждый правильно произносимый звук сравнивается на слух со всеми артикуляционно или акустически близкими звуками. Большое внимание уделяется уточнению дифференциации гласных звуков, от четкости произношения которых, прежде всего, зависит внятность речи и анализ звуко-слогового состава слова.

После усвоения артикуляции второго из пары взаимозаменяющихся в речи звуков дифференциация производится не только на слух, но и в произношении, – это второй этап дифференциации.

III направление работы – формирование звукового анализа и синтеза состоит в следующем:

1. Формирование понятий и овладение терминами, их обозначающими: слово, предложение, слог, звук, согласный и гласный, глухой и звонкий, твердый и мягкий звуки.

2. Формирование представления о линейной последовательности звуков в слове и о количестве звуков в слове.

3. На основании уточненных произносительных навыков артикуляции гласных звуков [y], [a], [и] отрабатывается наиболее легкая форма анализа – выделение первого гласного звука из начала слова.

4. Формирование умения делить слова на слоги, используя зрительную опору – схему, где длинной чертой обозначается слово, короткой – слог; формирование умения делать слоговой анализ слова.

5. Анализ и синтез обратного слога типа [ap].

6. Уточнение артикуляции согласных звуков. Выделение последнего согласного в слове типа суп.

7. Выделение начальных согласных в словах типа сок.

8. Выделение ударных гласных из положения после согласных в словах типа сом.

9. Анализ и синтез прямого слога типа [ca].

10. Полный звукослоговой анализ и синтез односложных слов из 3 звуков типа сом и двухсложных типа зубы с опорой на схемы, где обозначаются и слоги, и звуки.

11. Полный звукослоговой анализ и синтез слов со стечениями согласных в составе односложных слов типа стол, стул, двухсложных с закрытым слогом типа кошка, трехсложных типа панама, произношение которых не расходится с написанием.

12. Преобразование слов путем замены отдельных звуков: сок-сук.

13. Знакомство с буквами, объединение букв в слоги и слова.

14. Полный слого-звукобуквенный анализ слов [4, 5].

Таким образом, к моменту поступления в школу дети, прошедшие курс специального обучения, подготавливаются к усвоению программы общеобразовательной школы. Они способны различать и дифференцировать на слух и в произношении все фонемы родного языка, осознанно контролировать звучание собственной и чужой речи, последовательно выделять звуки из состава слова, самостоятельно определять звуковые его элементы. Дети учатся распределять внимание между различными звуковыми элементами, удерживать в памяти порядок звуков и их позицию в слове, что является решающим фактором в предупреждении нарушений письма и чтения [4].

Литература

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: Учебное пособие / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. – 319 с.
2. Лалаева? Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2003. – 224 с., ил.
3. Логопедия. Методическое наследие : Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – 480 с.
4. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 703 с.: ил.
5. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Т. В. Волосовец. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 200 с.
6. Филичева, Т.Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада). Учебное пособие для логопедов и воспитателей детских садов с нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - М.: МГОПИ, 1993. - 72 с.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ ТАКТИЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

А. В. Ващенко

МДОУ ДС КВ №28, ЗАТО Северск

Каждый человек общается с окружающим миром, воспринимает и изучает его с помощью пяти чувств: зрения, слуха, осязания, обоняния и вкуса. Для ребенка с нарушением зрения огромное значение имеет сенсорное развитие и формирование представлений о внешних свойствах предметов. Однако даже небольшое снижение остроты зрения уже в младенческом возрасте задерживает способность различать и запоминать форму, величину и цвета окружающих предметов, оценивать их местоположение и рассматривать движущиеся объекты.

Конечно, все эти ощущения развиваются и формируются естественным путем. У слабовидящих детей и детей с косоглазием и амблиопией наблюдается замедленность, неточность, фрагментарность восприятия, что обуславливает недостаточность зрительных впечатлений.

У маленького ребенка практически нет зрительного опыта, знаний, а нарушение зрения мешает ему приобрести их. Вот почему малышу без специальных занятий и коррекции зрения трудно определить, является ли то, что перед ним находится, предметом или это просто цветное пятно. Только многократно воспринимая предметы, малыш начинает их выделять.

Чем больше разнообразной информации поступает в мозг малыша, тем активнее идет процесс формирования нервных клеток (нейронов), и это не может не сказаться на уровне его интеллекта. А если во время занятий мы будем активизировать сразу несколько органов чувств, между соответствующими центрами в мозге будут интенсивно формироваться нервные связи, координироваться работа различных отделов мозга.

Не обязательно быть специалистом, чтобы заметить, какое огромное значение для развития ребенка с нарушением зрения с самого маленького возраста имеют тактильные ощущения. Рука, пальцы ребенка - едва ли не главные органы, приводящие в движение механизм мыслительной деятельности детей, особенно в ситуации, когда страдает зрительный анализатор. Тактильные ощущения позволяют ему мысленно сравнить различные поверхности и удивиться многообразию окружающей его природы.

Чем тоньше тактильные ощущения малыша, тем точнее он может сравнить, объединить или различить окружающие его предметы и явления, то есть наиболее успешно упорядочить мышление. Мария Монтессори считала, что среди многих участвующих в восприятии предмета чувств надо изолировать одно, чтобы процесс упорядочивания мышления происходил наиболее успешно. При этом внимание ребенка фокусируется именно на том изолированном чувстве, которое упражняется. Чтобы лучше ощутить гладкую или шероховатую поверхность, можно предложить им закрыть глаза, проводя по этой поверхности рукой. Тактильное чувство будет в таком случае утончаться само собой. Поэтому в коррекционной работе мы часто полностью исключаем зрительный анализатор, чтобы ребенок не получал искаженного или не полного восприятия предмета.

Тактильное восприятие начинает развиваться уже в период последней трети беременности. Младенец чувствует прикосновение матери к животу. Поэтому уже с этого периода рекомендуется начинать развитие тактильных ощущений.

В младенческом возрасте можно рекомендовать родителям смазывать тело малыша кремом, стимулировать тактильное восприятие *предметами разной фактуры*, например, покатавать по телу теннисный или резиновый колючий мячик, делать детский *массаж*, играть в такие «тактильные игры», как «*Коза рогатая*», «*Сорока-ворона*».

Можно использовать *мешочки с зерном* (для детей от 6 месяцев). Это одно из любимых детских упражнений на развитие тактильных ощущений. Мешочки шьют небольшого размера, до половины заполняют различным зерном и зашивают со всех сторон. Обычно делают 4-5 одинаковых пар мешочков. Задача ребенка - на ощупь подобрать пару мешочков с одним и тем же зерном.

Для развития тактильных ощущений можно использовать *тактильную дорожку* (для детей от 1 года и старше). Ее устраивают прямо на полу. По кругу рассыпают гладкие камушки, соломку, комочки бумаги, кладут махровую ткань, куски меха, деревянные дощечки и пр. После дети становятся босиком на шершавую дорожку и медленно идут по ней, стараясь не сойти в сторону. Звучит тихая музыка. Ступни ног чувствуют шершавые и гладкие участки дорожки. Дети стараются двигаться красиво, грациозно. Незаметно для себя они тренируются координировать движения, концентрируют внимание, учатся владеть своим телом. Поскольку центры тактильных ощущений в головном мозге расположены рядом с центрами речевого развития, то для развития речи тренировка ступней ног имеет ничуть не меньшее

значение, чем тренировка пальцев рук. То есть, путешествуя по шершавой дорожке, ребенок незаметно развивает свою речь.

Тактильное чувство хорошо развивается, когда руки ребенка свободно ощупывают маленькие и большие предметы. Поэтому полезно пересыпать руками песок, строить из него каналы, горки, дороги. Конечно, в летнее время дети играют в песочнице во дворе, а в зимнее время мы рекомендуем изготовить специальный *песочный ящик* по рекомендации Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой.

Используя богатый практический материал М. Монтессори, мы изготовили для детей раннего возраста пособие «*Чувствительные ладошки*». Детям предлагаются парные прямоугольные кусочки различных материй: бархат, сатин, шелк, ситец, полотно и т. п. Они ощупывают каждый из этих кусочков и ищут одинаковые.

Эту игру используем для и детей старшего возраста. Предлагая произнести соответствующее название и добавляя несколько определений качества, как "грубый", "тонкий", "мягкий". Затем подзываем ребенка и сажаем его за один из столиков, откуда его могут наблюдать сверстники; завязываем ему глаза и даем ткани одну за другой. Он их трогает, поглаживает, мнет между пальцами и говорит: «Это бархат», «Это тонкое полотно», «Это грубое сукно» и т. п. Это упражнение возбуждает всеобщий интерес.

Ребенок постарше, уже способен узнавать знакомые предметы на ощупь с закрытыми глазами, поэтому с ним можно поиграть в игры на развитие тактильного восприятия. Но при этом необходимо учитывать правила способов обследования предметов. Они варьируются в зависимости от особенностей объекта. *Обследование* животных (чучела, муляжи) начинается с головы при последующем переходе к туловищу, хвосту, лапам. Осязание растения начинается со знакомой части (цветка – с его головки, ветки дерева – с листьев, овощей – с части, употребляемой в пищу). При сравнении предметов по высоте сверху на них кладутся ладони, при определении твердости материалов можно пользоваться нажатием на предмет большим пальцем. При обследовании объемных предметов шарообразной формы производятся обхватывающие движения двумя руками.

Эффективный приём на развитие тактильности описала Александра Равицца, жившая во времена Марии Монтессори в Милане. Это были плоские деревянные фигурки (маленькие деревья, домики, зверушки, предметы домашнего обихода) вырезанные по контуру, разрисованные с двух сторон красками и поставленные на «ножку» – *фигурки Равиццы*. Ребенок доставал фигурки из коробки, рассматривал их, ощупывал по контуру и складывал в небольшую корзиночку. Пе-

дагог накрывала корзиночку платком и предлагала ребенку, не подглядывая, а лишь ощупывая предметы, достать из нее. Потом детей просили рассказать об игрушке, что им известно. М. Монтессори писала, что игрушки Равиццы - это своеобразный мостик, постепенно ведущий ребенка к умению наслаждаться формой.

В России игрушки Равиццы назывались *бирюльки*. Их обычно вырезали из мягкого дерева, березы или сосны, и делали не плоскими на ножке, а объемными. И раскрашивали их не всегда. Их клали в полотняный мешочек с завязкой.

С бирюльками дети играют по-разному, но одной из любимых игр всегда была именно такая, как и с фигурками Равиццы. Этот метод в настоящее время педагоги используют в игре «*Чудесный мешочек*».

Сейчас в детских магазинах такой огромный выбор игрушек, что у любой мамы и педагогов глаза разбегаются. Хочется каждый день покупать новые игрушки, тем более что все они такие полезные — развивают тактильное восприятие, мелкую моторику руки, память, мышление, логику.

Но напрасно вы думаете, что это под силу только магазинным игрушкам. Мы сами, потратив совсем немного времени, изучив методический материал по развитию тактильного восприятия, изготовили из обычных вещей авторские полезные для развития ребёнка игры и описали разные варианты игры с ними. Они доставляют нашим детям много удовольствия, не меньше, чем магазинные аналоги.

Игра «*Знакомство*»

Цель: ознакомление с разнообразием тактильных ощущений.

Материалы: мешочек, различные предметы

Ход игры: педагог знакомит детей с разнообразием тактильных ощущений. Затем он начинает тактильное обследование предметов, называя качества поверхности. Доставая из мешочка, педагог даёт детям обследовать их поверхности на ощупь, спрашивая о признаках данных предметов. Если при выполнении задания у детей возникают затруднения, педагог поясняет им, какие это предметы (твёрдый, шершавый, колючий и т.д.)

Игра «*Волшебный мешочек*»

Цель: развитие зрительной памяти, тактильной памяти.

Материалы: мешочек, различные предметы

Ход игры: на глазах у детей педагог помещает в мешочек различные предметы, называя их свойства. Дети повторяют тактильные ощущения предметов. Затем каждый ребёнок достаёт по одному предмету, на ощупь, определяя, какой предмет он достал, после чего воспитатель просит ребёнка найти на ощупь такой же предмет.

Игра *«Найди по названию фигуру»*

Цель: развитие тактильных ощущений, памяти.

Материалы: карточки с наклеенным песком в форме разных фигур, шарф

Ход игры: педагог предлагает ребёнку карточки с выложенными из песка фигурами. Педагог называет фигуру и предлагает ребёнку найти соответствующую фигуру с закрытыми глазами. Ребёнок должен найти фигуру и повторить её название.

Игра *«Характер ощущений»*

Цель: развитие тактильных ощущений, воображения, мышления, памяти.

Материалы: сшитые фигуры, с разными наполнителями, шарф

Ход игры: педагог предлагает детям, с закрытыми глазами, потрогать сшитые фигуры, с разными наполнителями и определить какая это фигура и какая она на ощупь. Затем он просит ребёнка назвать свойства предмета по ощущениям (мягкий, добрый, колючий, злой и т.д.)

Игра *«Выложи из геометрических фигур»*

Цель: развитие тактильных ощущений, воображения, мышления.

Материалы: сшитые фигуры, с разными наполнителями, шарф

Ход игры: педагог предлагает ребёнку сшитые геометрические фигуры, с разными наполнителями, и выложить из них какой – либо предмет. Например, домик с забором.

Игра *«Домик в деревне»*

Цель: развитие тактильных ощущений, мышления, памяти, закрепление параметров высоты.

Материалы: сюжетная картинка, с объёмным забором (приклеенные спички)

Ход игры: Педагог предлагает ребёнку с закрытыми глазами обследовать картинку и определить, какой высоты забор у одного дома, какой забор у другого. Ребёнок должен ощупать забор и назвать его высоту. Затем назвать, каким цветом покрашен высокий забор, каким – низкий.

Игра *«Гусеницы»*

Цель: развитие тактильных ощущений, мышления, памяти, закрепление параметров длины.

Материалы: сюжетная картинка, с объёмными гусеницами (приклеенные ракушки)

Ход игры: Педагог предлагает ребёнку с закрытыми глазами обследовать картинку и определить, какой длины одна гусеница, какой другая. Ребёнок должен ощупать гусениц и назвать их длину. Затем

назвать, каким цветом нарисована длинная гусеница, каким – короткая.

Игра «*Нарисуй пальцем*»

Цель: развитие тактильных ощущений, воображения, мышления, памяти.

Материалы: коробка, песок, брусочки, машинки

Ход игры: педагог предлагает ребёнку нарисовать пальцем на песке широкую реку и узкую. Затем из ракушек выложить мостики: через широкую реку - широкий мост, через узкую – узкий мостик. Педагог даёт ребёнку большую и маленькую машинки и просит ребенка определить, по какой дороге сможет проехать каждая машина.

Таким образом, в работе с дошкольниками, имеющими нарушения зрения, необходимо разнообразить приемы и материалы для развития тактильного восприятия.

ПРОЕКТ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОМБИНИРОВАННЫМ ДЕФЕКТОМ

А. В. Добрынская

Томский государственный педагогический университет

Последнее время в нашей стране идет активная разработка и усовершенствование программ обучения детей с особыми потребностями. Из официальной статистики Минздрава России на 2009 год известно, что количество рожденных детей с комбинированным дефектом с каждым годом становится все больше, а степень выраженности нарушений – тяжелее. В рамках этого направления создаются экспериментальные группы детей с комбинированными нарушениями (имеются в виду нарушения опорно-двигательного аппарата при церебральной патологии с сопутствующим нарушением речи), решаются задачи обучения и развития таких детей в условиях детских садов, а в дальнейшем - общеобразовательных школ. Многие дошкольные учреждения разрабатывают свой подход к системе работы с детьми с особыми потребностями, учитывая дифференцированный и индивидуальный принципы обучения.

Проанализировав методическую литературу по обучению детей дошкольного возраста, мы пришли к выводу о целесообразности создания электронного средства обучения как варианта универсальной программы работы, позволяющей индивидуализировать и повысить эффективность процесса обучения с учетом специфики развития и обучения детей с особыми потребностями. Цель нашей статьи – обос-

новать возможность использования компьютерной программы обучения детей–дошкольников с комбинированным дефектом.

При создании программы мы стремились решить ряд задач:

- анализ особенностей детей и выбор обучающего материала с учетом этих особенностей;
- планирование учебного процесса и организационных форм взаимодействия с целью повышения результативности обучения;
- замена рукописного способа передачи знаний средствами современных компьютерных технологий;
- значительное снижение временных затрат педагога при подготовке к занятиям и более тщательный и своевременный контроль за ходом обучения.

При создании электронной программы мы опирались на уже созданные электронные версии обучения детей, а также общеобразовательные и специальные методики диагностики и коррекционно-логопедической работы, учитывали творческую и индивидуальную направленность педагога.

Данная программа может реализовываться на фронтальных и индивидуальных занятиях в дошкольных образовательных учреждениях. Мы стремились создать систему педагогического сопровождения детей с индивидуальным подходом вне зависимости от формы проводимых занятий, а также структурировать и систематизировать процесс обучения в определенных образовательных областях.

Версия предлагаемой программы может использоваться не только педагогами, но и родителями детей с особыми потребностями. В наше время для родителей это универсальный вариант взаимодействия с педагогом. Далеко не все родители могут подобрать правильный подход к обучению своего ребенка, найти необходимый дидактический материал, получить своевременную консультацию специалиста, поэтому данная программа нацелена на совместную коррекционно-логопедическую работу, как со стороны логопеда, так и со стороны родителей. При этом учитель-логопед может выяснить, когда и по какому поводу обращались родители к информации, содержащейся в программе. В связи с тем, что отмечается постоянная нехватка времени и материала для проведения полноценной диагностики, нами были привлечены современные информационные технологии, специальная электронно-вычислительная программа, помогающие сконструировать систему работы.

Программа обучения детей с особыми потребностями состоит из трех разделов.

I раздел - диагностика развития ребенка. Данный раздел программы направлен на анализ уровня развития ребенка, а также выявление индивидуальных и возрастных особенностей. Раздел предполагает наличие схемы обследования, к которой прилагается подробная инструкция и наглядный материал. В своей структуре программа имеет речевые карты на каждого ребенка. После занесения данных в электронную речевую карту о речевом развитии и звукопроизношении ребенка программа анализирует параметры данного ребенка характерно его возрасту, сравнивая их с речевой нормой. Далее полученные данные о характерных ошибках и затруднениях сопоставляются с системой коррекционно-развивающей работы логопедической группы детей с особыми потребностями.

Логопеду предлагается список нарушений у ребенка с перечнем ссылок, в которых указаны периоды планируемых фронтальных и индивидуальных занятий.

II раздел - документация. Он самый обширный и представлен в виде двух подразделов: основные документы логопеда и примерного тематического планирования, составленного с опорой на типовую программу общеобразовательных дошкольных учреждений. В подраздел документация логопеда мы включили: документацию логопеда (журнал посещаемости- индивидуальные, подгрупповые, расписание занятий, годовой отчет, краткий отчет с каждым ребенком), в тематическое планирование вошли индивидуальные и фронтальные планы (младшая группа, средняя группа, старшая группа, подготовительная группа).

Следует отметить, что планы представлены с учетом возраста. Педагог использует различные варианты фронтальных занятий, учитывая схожие трудности, выявленные в ходе диагностики у детей. Эффективность работы педагога зависит от оснащенности занятия соответствующими пособиями, поэтому данную проблему также успешно решает электронная программа. В ходе использования данной версии программы открыт доступ ко всему речевому и наглядному дидактическому материалу.

Система фронтальной работы в группе проходит следующим образом: после выявления и анализа проблем у каждого ребенка учитель логопед формирует подгруппу детей со сходным речевым нарушением. И выстраивает план проведения занятия, в этом ему помогает электронная программа. В базе данной программы уже заложено содержание фронтальных занятий рассчитанных на определенную группу детей с имеющимся речевым нарушением. Логопед нажимает на ссылку, и программа выдает весь дидактический и практический ма-

териал. В данном блоке заложены все лексические темы соответственно возрасту ребенка. Использование программы предлагает доступ ко всем периодам обучения. Программа является накопительной базой, логопед может самостоятельно пополнять и расширять ресурс программы новыми упражнениями и изображениями. Использование данной программы не ограничивается только фронтальными занятиями, на индивидуальных занятиях она также применима. Электронная программа предлагает материал для усвоения не только всей группой детей, но и для каждого ребенка отдельно. Педагог с помощью программы строит индивидуальный план, систематизирует и структурирует занятие. Логопед включает с ход занятия необходимые упражнения, направленные на коррекцию и активизацию речи. В базе данных программы собран практический материал из дидактических игр и наглядности к ним.

III раздел – практика. В данном разделе собран весь практический материал для фронтальных и индивидуальных занятий. Электронная программа предлагает материал для усвоения не только всей группой детей, но и для каждого ребенка отдельно. Хотелось бы отметить, что база практического материала достаточно обширна и позволяет подбирать и компоновать материал без неоправданного повтора и знакомить ребенка с одним понятием, но в разных аспектах.

В разделе собраны подгрупповые списки детей, индивидуальные карточки на ребенка, учебные тетради, записи, дидактический материал, наборы картинок, альбомы. Разработаны варианты занятий (индивидуальные, фронтальные).

Весь дидактический материал можно распечатывать, изменять форму, цвет, величину, вносить свои коррективы.

По нашему мнению, программа значительно облегчает работу педагога и родителей. Увеличивает результативность, так как сокращается время, которое затрачивается на обследование ребенка и подготовку к занятиям. Исходя из этого, обучение таких детей начинается быстрее и ведется целенаправленней. Таким образом, при правильном использовании программа становится хорошим помощником в ежедневной педагогической практике учителя-логопеда.

Работая над программой, мы пришли к следующим выводам:

1. Использование программы позволяет построить педагогический процесс с учетом индивидуальных особенностей детей и степени сложности дефекта и избежать трудностей усвоения нового материала в связи с разным начальным уровнем развития обучающихся детей.

2. Данная программа позволяет создать огромное количество вариантов работы с систематизированными и структурированными упражнениями и наличием разнообразного наглядного материала.
3. Предлагаемая программа может стать универсальным вариантом взаимодействия родителей и педагога. Родители получают возможность подобрать правильный подход к обучению своего ребенка, получить своевременную консультацию специалиста, найти необходимый дидактический материал, познакомиться с содержанием обучения ребенка в данный момент.
4. Программа является открытой системой и допускает возможность пополнения имеющейся базы данных.

Работая над программой, мы стремились к тому, чтобы она стала ценным помощником для педагогов и родителей и способствовала формированию коммуникативно-речевых и учебных умений и навыков у детей с особыми образовательными потребностями.

ОСОБЕННОСТИ ПОСТАНОВКИ ЗВУКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

О. В. Жак

МДОУ « ДС КВ № 28» ЗАТО Северск

В силу нарушений деятельности зрительного анализатора у слабовидящих детей проявляется своеобразие речевого развития, которое не укладывается в обычные возрастные рамки и выражается в особенностях речи: недостаток словарного запаса, использование в речи простых предложений (формализм), повторение фразы за говорящим (эхолалии). В результате недостаточности предметных образов действительности отмечается сложность удержания в речевой памяти развернутых высказываний и правильного грамматического конструирования предложений. Таким образом, у детей с нарушением зрения наблюдаются не только нарушения звукопроизношения, но и общее недоразвитие речи. Что и определяет основные направления логопедической работы в детском саду IV вида.

Выделяют следующие направления работы логопеда:

- коррекция звукопроизношения
- формирование фонетико-фонематического строя речи
- развитие лексико-грамматического строя речи
- подготовка к обучению грамоте

- развитие связной речи

В данной статье подробнее остановимся на одном из направлений логопедической работы - постановке звуков.

Эта работа, в свою очередь, включает в себя следующие этапы:

- Подготовительный
- Постановка звука
- Автоматизация звука
- Дифференциация звука (в случае замены одного звука другим или смещениях).

Подготовительный этап.

Цель этого этапа - подготовка речеслухового и речедвигательного анализаторов к правильному восприятию и воспроизведению звука. На этом этапе работа идет по нескольким направлениям: формирование движений органов артикуляционного аппарата и выработка направленной воздушной струи.

Формирование движений органов артикуляционного аппарата осуществляется в основном посредством артикуляционной гимнастики, которая включает упражнения тренировки подвижности и переключаемости органов, отработки определенных положений губ, языка, необходимых как для правильного произношения всех звуков, так и для конкретного звука той или иной группы.

Учитывая, что у детей с нарушением зрения существенно страдает формирование речедвигательных образов по подражанию, в начале года проводится пассивная артикуляционная гимнастика логопедом, а только после того, как у ребенка сформируются кинестетические ощущения от положения его языка и губ, переходим к выполнению артикуляционной гимнастики ребенком самостоятельно.

Этап постановки звука.

Цель этого этапа - добиться правильного звучания изолированного звука. На этапе постановки звука формируется навык правильного произношения изолированного звука, закрепляется слуховой, кинестетический образ звука, используется зрительное восприятие артикуляции.

Выделяют несколько способов постановки звука:

1. По подражанию - с опорой на слуховой образ, на зрительное восприятие артикуляции. Это связано с тем, что у детей достаточно хорошо развито подражание. Однако по подражанию чаще всего можно поставить звук лишь тогда, когда он отсутствует. У детей с нарушением зрения постановка звука по подражанию вызывает затруднения, из-за невозможности

четко и правильно увидеть артикуляционный образ того или иного звука.

2. Механический способ постановки с использованием вспомогательных средств (шпателя, зонда и т.д.). С механической помощью артикуляторным органам придается определенное положение. При данном способе ребенок сам не осуществляет поиск, его органы артикуляции только подчиняются действиям логопеда. После длительных тренировок он без механической помощи принимает необходимую позу, помогая себе шпателем или пальцем. Для детей с патологией глаз этот способ постановки звуков наиболее доступный.
3. Постановка от других звуков, правильно произносимых, без механической помощи.
4. Постановка звука от артикуляционного уклада.
5. Смешанный способ постановки основывается на совмещении предыдущих способах постановки звука.

Этап автоматизации звука.

К следующему этапу - автоматизации звука переходят только тогда, когда ребенок произносит его изолированно совершенно правильно и четко при продолжительном или многократном повторении. Не следует вводить в слоги и слова звук, который произносится еще недостаточно отчетливо, так как это приведет лишь к закреплению неправильных навыков и не даст улучшения в произношении.

Автоматизация поставленного звука должна проводиться в строгой последовательности:

- автоматизация звука изолированно
- автоматизация звука в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных);
- автоматизация звука в словах (в начале слова, середине, конце);
- автоматизация звука в предложениях;
- автоматизация звука в чистоговорках, скороговорках и стихах;
- автоматизация звука в коротких, а затем длинных рассказах;
- автоматизация звука в разговорной речи.

На этом этапе проводится работа и над сложными формами звукового анализа и синтеза, по формированию умения выделять звук в слове, определять его место по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). При обозначении звуков используются рельефные картинки, кубики и брусочки. Эта работа способствует эффективности процесса автоматизации. Умение четко и быстро

определять звуковую структуру слова является необходимым для правильного и быстрого протекания этапа автоматизации. В процессе автоматизации звуков проводится работа над просодической стороной речи: над ударением при автоматизации звука в слогах и словах, над логическим ударением в процессе автоматизации звуков в предложениях, над интонацией при закреплении произношения звука в предложении.

Наряду с развитием фонетико-фонематической стороны речи, на этапе автоматизации звуков происходит обогащение словаря, его систематизация, формирование грамматического строя речи. При работе логопеда со слабовидящими детьми на этом этапе особое внимание обращается на возможность использования имеющегося зрения (дидактический материал необходимой величины, окраски и объемности), используются рельефные картинки, «волшебные мешочки» с набором игрушек.

Обязательным элементом логопедических занятий являются пальчиковые игры, которые позволяют массажировать «активные точки», что положительно влияет на самочувствие детей, улучшает работу мозга и в частности речевых зон.

Вторичные отклонения у детей с нарушением зрения возникают в двигательной сфере, поэтому на занятия с логопедом необходимо включать упражнения по развитию общей моторики - физ. минутки.

Для профилактики зрительного утомления и предупреждения прогрессирования глазных болезней чередую периоды зрительного восприятия на близком и дальнем расстоянии от глаз, а также использую различные упражнения для глаз (зрительные гимнастики).

Хочется добавить, что для достижения более высоких результатов по развитию речи детей с нарушением зрения необходима совместная работа логопеда, воспитателя, тифлопедагога и родителей, которая осуществляется по еженедельным рекомендациям логопеда.

Во время режимных моментов, самообслуживания, на прогулке, экскурсии, в играх и развлечениях воспитатель осуществляет также коррекционную работу, значимость которой в том, что она предоставляет возможность практики речевого общения детей и закрепления речевых навыков в их жизнедеятельности.

Воспитатели создают условия для развития речевой деятельности и речевого общения детей:

- организуют и поддерживают речевое общение детей на занятиях, вне занятий, побуждают внимательно слушать других детей и вслушиваться в содержание высказываний;
- создают ситуацию общения;

- формируют навыки самоконтроля и критического отношения к речи;
- организуют игры на развитие звуковой культуры речи;
- привлекают внимание к длительности звучания слова, последовательности и месту звуков в слове;
- проводят работу по развитию слухового и речевого внимания, слухоречевой памяти, слухового контроля, словесной памяти;
- привлекают внимание к интонационной стороне речи.

В целом мы говорим о том, что происходит логопедизация коррекционно-образовательного процесса. Логопедическая работа проводится дифференцированно и охватывает различные стороны речевой и познавательной деятельности, что приводит не только к развитию речи, но и к тому, что сама речь становится мощным компенсаторным фактором у детей с нарушением зрения.

СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО АКТИВИЗАЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

А. Ю. Канонеркер

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: З.Н. Ажермачева, к.п.н. доц.

В настоящее время проблема ранней помощи детям с различными отклонениями является актуальной. Внимательное отношение к ребенку с первых дней его жизни позволяет своевременно выявить, снизить, предупредить и при необходимости устранить какие-либо отклонения, обеспечив этим базу для полноценного развития ребенка. В теории отмечается, что у детей второго года жизни, чаще чем в другом периоде раннего детства, наблюдается задержка в развитии активной речи. Изучение литературы показало, что работа с детьми раннего возраста должна требовать особого подхода.

За основу приведенной ниже системы коррекционной работы с детьми с диагнозом «Задержка речевого развития», были взяты работы Т.А. Датешидзе и С.А. Мироновой. Коррекционная работа стимулирует моторное, сенсорное, перцептивное, речевое развитие ребенка, позволяет постепенно, естественно пройти ступени речевого развития соответствуя закономерностям формирования речевых категорий при онтогенезе.

Система коррекционных воздействий была построена на нескольких принципах:

- Использование разных видов деятельности в планировании и проведении коррекционной работы;
- Расположение речевого материала от простого к сложному, от восприятия и обозначения конкретного предмета, явления к абстрактному образу;
- Учет индивидуальных особенностей каждого ребенка: специфики его речевого развития, степени выраженности речевого дефекта, возможностей восприятия коррекционного педагогического воздействия;
- При этом система предлагала общий средний темп формирования речевых навыков.

Были выделены следующие разделы в работе по развитию экспрессивной речи:

- Проговаривание звуков и звукоподражаний; слов с вызванным звуком;
- Использование фонетической ритмики, которая позволяет мышечно ощутить особенности артикуляции вызываемого звука; произносить звуки и слияния в разных ритмах и с разной силой, сопровождая произношение слогов разными движениями;
- Формирование элементарной фразы из двух – трех слов, содержащей вызванный звук;
- Формирование доступных грамматических категорий на материале новых слов;
- Договаривание слов в стихотворениях, потешках, рассказах.

Усвоение слов пассивного словаря осуществлялось и с помощью проведения различных игр. Например, проводились такие игры, как «Поручения»

Игра содержит сначала одну, затем две, затем три инструкции, например: «Принеси куклу в шапочке. Принеси куклу в шапочке с кисточкой. Принеси куклу в шапочке с кисточкой и посади ее на стульчик».

Эффективным приемом в процессе усвоения детьми слов, обогащающих качества предметов (величину, цвет, конфигурацию), были игры по классификации предметов, изображений, геометрических фигур в соответствии с заданным качеством. Например:

«Грибки»

Взрослый показывает мозаику красного цвета, закрепляет ее на поле для выкладывания.

Взрослый: «Найди такой грибок». Ребенок находит такую же мозаику и закрепляет ее.

Взрослый (показывая два пальца): «Два грибка». Ребенок повторяет движение, показывая два пальца.

Взрослый: Это красные грибки. Найди еще такой же грибок и т. д.

В формировании пассивного словаря использовалась работа с картинками. «Умный пальчик»

На столе разложены картинки с изображением предметов.

Педагог: «Покажи лошадку, покажи куклу...».

Большое внимание в развитии импрессивной речи уделялось различению слов с противоположными значениями (антонимов) разных частей речи (день - ночь; много - мало; высоко - низко; длинный - короткий.)

Хорошо использовались рисование предметов с противоположными качествами, например:

- рисуем длинную дорожку (ведем ручку малыша с карандашом)
- рисуем короткую дорожку;
- на большой тарелке много ягод (рисуем много маленьких замкнутых кривых)
- на маленькой тарелке мало ягод и т. д.

Рисование предметов с противоположными качествами помогает ребенку мышечно ощутить значение слов с противоположными значениями.

Ответственный момент в логопедической работе с детьми с задержкой речевого развития при развитии экспрессивной речи - создание потребности подражать слову взрослого. Создавались условия, в которых у ребенка появлялось желание произносить одни и те же звуко сочетания неоднократно. В этот период развития речи дети называли игрушки, знакомые предметы, действия в доступной им звуковой форме. Достаточно эффективным средством воспитания экспрессивной речи, построенной на развитии подражания в произнесении слогов, сопровождаемом движениями, являлась фонетическая ритмика.

Фонетическая ритмика позволяла ощутить вызываемый звук кинестетически, поиграть с этим слогом, ввести этот слог в ритмические сочетания.

Очень полезно петь гласные с длительным плавным движением рук:

«А»: широко разводим руки вперед - в стороны.

«У»: плавное движение обеих рук вперед.

«О»: плавное движение обеих рук в стороны - вверх.

«И»: плавное движение обеих рук в стороны.

«Ы»: присесть, кисти в кулачках, руки согнуты в локтях.

«Э»: плавное движение рук в стороны вниз.

Звук Н в слияниях

НА-НА-НА - хлопки перед собой.

НО-НО-НО - хлопки над головой.

НУ-НУ-НУ - хлопки вытянутыми вперед руками.

Дифференциация П—Б

ПА-ПА-ПА - БА: движения кистями - хлопок.

ПО-ПО-ПО - БО: движения кистями - хлопок.

ПУ-ПУ-ПУ - БУ: движения кистями - хлопок.

Параллельно готовилось фонематическое восприятие и моторные функции артикуляционного аппарата к произношению более сложных по способу образования звуков речи.

Вызванные звуки включались в слова элементарной слоговой структуры:

ГГ: «АУ», «УА», «ИА»;

СГ: «НА»;

СГ-СГ: «МАМА», «МАНЯ»;

СГ-СГ-СГ: «ПАНАМА».

Следующий этап работы - использование детьми форм появившихся слов: панама - панамы. появившиеся слова сразу включались в элементарные предложения, предоставляя ребенку образец фразы (например, «На, Маня. Мани нет!»)

Реализуя направление по развитию мелкой моторики, проводились специальные игры и упражнения. Простые движения кистей рук, пальцев помогают убрать напряжение не только с самих рук, но и с губ, снимают умственную усталость. Они способны улучшить произношение многих звуков, а значит, развить речь ребенка.

Использовались разнообразные формы работы по развитию движений пальцев.

1. Статичные изображения пальцами предметов, образов окружающего мира: фигуры из пальчиков «флажок», «киска»;
2. Движения сопротивления;
3. Движения пальцев, передающие динамические образы: «гармошка» - раздвигание и сдвигание пальцев, лежащих на столе.
4. Активные движения пальцев в ритме сопровождающего игрового текста в стихотворной форме;

5. Движения пальцев с предметами: карандашом, орехами, палочками, маленькими резиновыми мячами, шнурами, резиновыми кольцами, пинцетом, прищепками, бусинками.
6. Игры с мозаикой.
7. Пальчиковые игры с пластилином.
8. Игры с бумагой: рваная аппликация, складывание бумаги, скатывание бумаги в шарик.
9. Действия с ножницами.
10. Действия с толстыми нитками.
11. Действия с крупой, семенами: пересыпание крупы из одной емкости в другую, разбор разных видов крупы, выкладывание из крупы изображений на пластилиновой поверхности.
12. Действия с водой: переливание воды из одной емкости в другую, игры с пипеткой.
13. Действия с песком: пересыпание песка, лепка из сырого песка.
14. Действия с мелкими предметами, игрушками.
15. Действия с пуговицами: застегивание, расстегивание, выкладывание пуговицами недостающих деталей в изображениях на бумаге.
16. Рисование на бумаге пальчиками.
17. Показ сказок пальчиками.

Работа по развитию слухового восприятия осуществлялась по четырем разделам:

1. Воспитание неречевого слуха, внимания к звукам окружающего мира.
2. Игры со звучащими игрушками.
3. Воспитание речевого слуха, восприятие речи окружающих людей.
4. Формирование фонематического восприятия.

Для воспитания слухового внимания, способности дифференцировать слуховые раздражители широко использовались звуковые игрушки: погремушки, колокольчики, свистульки, металлофоны, барабаны, бубны. Ребенок раннего возраста дифференцирует звучание этих игрушек (начиная с 18-24 месяцев), показывает, что звучало, и, по возможности, называет игрушку. Ребенок обязательно должен уметь сам производить звуки с помощью игрушки.

Одним из показателей успешного речевого развития ребенка являются сформированные навыки правильного звукопроизношения.

Для этого малышу необходимо научиться управлять органами артикуляционного аппарата, уметь «слышать» себя и окружающих.

Возможность правильного, внятного произношения звуков зависит от многих факторов:

- строения артикуляционного аппарата;
- умения ощущать движения органов артикуляции;
- функциональной зрелости речевых зон коры головного мозга.

Важной частью коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития являлись игры и упражнения, направленные на совершенствование движений органов артикуляционного аппарата, снятие мышечной напряженности этих органов, воспитание умения чувствовать и контролировать их движения.

Через артикуляционные упражнения мы формировали правильные скорректированные кинемы, необходимые для артикуляции того или иного звука.

Тренировка органов артикуляции, особенно с детьми раннего возраста, осуществлялась в игровой форме. Ребенок, увлекаясь игрой, не замечает, что его учат. А это значит, что процесс развития артикуляционной моторики будет протекать активнее, быстрее.

Отрабатываемые в процессе артикуляционных упражнений движения соответствовали вызываемому у ребенка звуку. Поэтому упражнения и игры на развитие артикуляционной моторики были связаны с соответствующим звуком. Например: уточняя и закрепляя произношение гласного «А», перед произнесением этого звука проводились упражнения для подвижности нижней челюсти: «домик» (открываем «домик язычка»), «птенчики» («птенчики открывают клювики»).

Движения органов артикуляционного аппарата должны быть не напряженными (но при этом достаточно активными), ритмичными, точными.

Упражнения выполнялись перед зеркалом. Сопровождались такие упражнения стихотворным текстом.

Главное условие эффективности этой работы - положительный эмоциональный фон занятий. Заканчивались игры до того, когда ребенок захотел этого сам.

ПРОФИЛАКТИКА ЗАБОЛЕВАНИЙ ОРГАНОВ ЗРЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА В КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Л. С. Киселева

МДОУ «ДС КВ № 28» ЗАТО Северск, заведующая

В дошкольном детстве зрительное восприятие является ведущим при ознакомлении с окружающим миром. Складывается система сенсорных эталонов, т.е. устанавливается взаимосвязь между восприятием, мышлением и речью. При дефиците зрения у детей отмечается фрагментарность и неустойчивость воспринятого образа, что обусловлено недостаточной концентрацией, устойчивостью и трудностью распределения внимания при восприятии характерных признаков объекта.

Поэтому необходимо сохранить зрение детей в дошкольном возрасте. Это очень важно еще и в связи будущим обучением в школе.

Наше дошкольное учреждение посещают дети с уже имеющимися нарушениями зрения. Однако данные проведенных опросов говорят, что даже в нашем детском саду, несмотря на знание причин ухудшения зрения, некоторые родители и дети не всегда следуют правилам сохранения зрения. Вопросы сохранения зрения у детей дошкольного возраста мы считаем очень важными и поэтому обобщили опыт в пособии «Профилактика заболеваний органов зрения у детей». Материалы опыта мы рекомендуем использовать педагогам общеобразовательных учреждений как эффективные методы и приемы, которые помогут сохранить зрение детей посредством профилактики. Данное пособие определяет содержание работы с детьми, педагогами и родителями именно по профилактике заболеваний зрения. В нем мы раскрываем строение и работу глаза, причины нарушения зрения, роль питания для сохранения зрения, цветотерапию, как нетрадиционный способ улучшения зрения, предлагаем эффективные комплексы упражнений и гимнастик для улучшения зрения, даем рекомендации родителям по профилактике заболеваний органов зрения, советы детям, о том, как сохранить зрение.

Мы считаем, что работу с детьми по профилактике заболеваний органов зрения необходимо начинать со знакомства с анатомией и функциями глаза, в этом случае ребенок будет более осознанно выполнять правила по сохранению зрения. Методика преподнесения данного материала воспитанникам учитывает возрастные особенности: «Наш глаз похож на маленькое яблоко, это яблоко надежно спрятано в

глубокую норку – глазницу. Разноцветный кружок – радужная оболочка, а черная точка посерединке – зрачок, через него лучи света попадают внутрь глаза, и мы видим то, на что смотрим, что нам хочется увидеть». «Брови отводят пот со лба; веки защищают от света и пыли; слезный аппарат смачивает, очищает, дезинфицирует; роговица преломляет лучи света; водянистая влага пропускает лучи света; радужка содержит пигмент, придающий цвет глазу; зрачок регулирует количество света; хрусталик преломляет и фокусирует лучи света; стекловидное тело заполняет глазное яблоко». Подача информации в подобной форме способствует более легкому пониманию и усвоению материала.

Нарушения зрения делятся на врожденные и приобретенные. К врожденным нарушениям относятся нарушения, вызванные различными вирусными и инфекционными заболеваниями, нарушениями обмена веществ матери во время беременности. Наследственные факторы играют немалую роль и могут являться причиной возникновения врожденной катаракты, гидрофтальма, близорукости, микрофтальма и других врожденных зрительных расстройств.

Существуют определенные признаки возможного нарушения зрения, при которых ребенка необходимо показать окулисту: у ребенка часто бывают покрасневшие глаза, он избегает смотреть на свет; глаза часто слезятся, есть выделения; ребенок часто жмурится и плотно закрывает веки; наблюдая за чем-нибудь, ребенок часто склоняет голову набок, рассматривает предметы или картинки с очень близкого расстояния; у ребенка часто болит голова; при одинаковом освещении ребенок по-разному воспринимает цвета и размеры игрушек; косоглазие, даже если оно едва заметно или проявляется время от времени; затуманивание или помутнение зрачков (хрусталик становится толстым, и через него с трудом проходит свет).

К возникновению приобретенных форм зрительных расстройств приводят: чтение лежа или в транспорте, недостаточное освещение, злоупотребление играми в компьютер, длительный просмотр телевизора, недостаток витаминов в организме, острые инфекции и другие болезни обмена веществ, внутричерепные и внутриглазные кровоизлияния, повышенное внутриглазное давление. На качество зрения вредное влияние оказывают физические факторы окружающей среды на: электромагнитное излучение, низкая освещенность, вибрации, шум. Среди причин приобретенных форм зрительных расстройств определенную роль играют травмы глаз.

Профилактическая работа по сохранению зрения включает в себя несложные правила, выполняя которые можно сохранить зрение. Вот

некоторые из них: соблюдение гигиены глаз, расстояния при чтении, выполнение правил при работе на компьютере, санитарных норм проветривания, требований освещения при работе за столом, защита глаз от яркого света.

Игнорирование этих несложных правил приводит к тяжелым заболеваниям глаз: близорукости, дальнозоркости, косоглазию.

Наиболее острой проблемой, на наш взгляд, является медико-психолого-педагогическая коррекция нарушений зрения у детей. Повышению эффективности коррекции способствует ранняя диагностика заболеваний органа зрения. Необходимость ранней диагностики нарушений зрения обусловлена тем, что сенситивный период развития зрительной системы человека непродолжителен и ограничивается первым полугодием жизни ребенка. Сенсорная депривация зрительной системы в этот период может иметь тяжелые последствия и определять дальнейшее психическое и двигательное развитие ребенка. В связи с этим мы считаем, что необходимо повышать уровень компетентности педагогов, вести профилактическую и коррекционную работу с детьми.

Вот несколько несложных техник для глаз:

I. Научитесь расслаблять глаза. Техника расслабления глаз.

1. Встать или сесть спокойно и устойчиво, можно лечь на спину. Желательно, чтобы в поле зрения не было ярких источников света.
2. Закрывать глаза и расслабить веки. Можно мысленно поглаживать глаза теплыми мягкими пальцами. Почувствовать, как глазные яблоки совершенно пассивно лежат в глазницах.
3. Лицо и тело также пусть расслабляются. Это даст дополнительный отдых, но всё внимание сосредоточено на расслаблении глаз. Чувство тепла и тяжести должны сменить лёгкость, невесомость, а в дальнейшем – полная потеря ощущения глаз.
4. Время расслабления не ограничено. В промежутках между упражнениями для глаз оно может составлять 20-40 секунд. Выполнение 3-5 минут. Расслабление можно проводить в любое время.

II. Правильно моргайте. Техника моргания

1. Принять любую устойчивую удобную позу.
2. Быстро сжимать и разжимать веки (моргать) (от 30 до 60 секунд).
3. Расслабить глаза.

III. Периодически вращайте глазами. Техника вращения глаз

1. Принять устойчивую позу, спину и голову держать прямо.
2. Посмотреть вверх и очень медленно переводить взор по часовой стрелке, описывая взглядом окружность максимального радиуса. Движения глаз должны быть плавными, без рывков. Голова неподвижна.
3. Сначала научиться совершать по одному полному круговому вращению глазами в каждую сторону, не допуская рывков и потери концентрации. Потом 2-3 поворота по часовой стрелке, столько же против часовой стрелки.
4. Расслабить глаза и, если они не устали, переходить к следующему вращению.

IV. Используйте массаж для глаз. Техника массажа глаз

1. Сесть прямо за стол, поставить на него локти.
2. Не отрывая локти, соединить ребра ладоней и мизинцы, опустить голову, чтобы ладони легли на закрытые глаза, а лоб упирался в верхнюю часть ладоней и пальцы.
3. Расслабить мышцы шеи. Точкой опоры становится лоб.
4. Легко массировать ладонями глаза. Чередовать надавливание, вращение, поглаживание и вибрацию (от 1 до 2 минут).

Существуют несложные упражнения для снятия напряжения мышц глаз, выполняя которые регулярно можно сохранить зрение. Вот некоторые из них:

1. Плотно закрыть глаза, а затем широко открыть их.
2. Вращение глазами по кругу влево и вправо,
3. Быстро, быстро моргать,
4. Смотреть вдаль, сидя перед окном.

Комплекс ежедневной гимнастики для глаз может включать:

1. Вращение, Закройте глаза и вращайте по кругу глазными яблоками влево, вверх, вправо, вниз. И обратно. 4 раза в одном направлении, 4 - в другом направлении. Старайтесь не жмуриться. Вверх и вниз. Снова закройте глаза и «посмотрите» вверх, затем вниз. Повторите 8 раз.
2. Моргание, Смотрите прямо перед собой. 30 секунд быстро моргайте. 30 секунд неподвижно смотрите перед собой. Повторите 3 раза.
3. Цифра V, Медленно следуйте взглядом по цифре V, «нарисованной» в плоскости и размере вашего лица. Повторите 7-8 раз.

Эффективным средством предупреждения ухудшения зрения, а также улучшения общего состояния организма являются физические упражнения. Под их влиянием увеличивается количество импульсов,

поступающих из двигательного вестибулярного и других анализаторов. Поэтому как в детском саду, так и в начальной школе необходимо широко использовать физкультминутки. Их рекомендуют проводить в течении 2-3 минут в середине занятия или урока.

Немаловажную роль в деле сохранения и улучшения зрения играет питание. И особенно важную роль в этом играют витамины. Наша пища должна быть богата калием и витаминами, особенно «А, В, С и Д». Однако для этого необходимо соблюдать некоторые правила: умеренность в еде; полноценная, разнообразная, легкоусвояемая и сочетаемая пища; повышенное употребление продуктов, богатых витаминами А, Е и С.

Лечебные свойства цвета давно известны коррекционной педагогике и в автотомологии в частности. В своей работе с детьми по коррекции зрительных нарушений мы широко используем этот нетрадиционный прием. *Хромотерапия* — научное направление, безмедикоментозный метод лечения зрения людей путем восстановления индивидуального биологического ритма с помощью специально подобранного цвета. Одни цвета ласкают взгляд, успокаивают, способствуют приливу внутренних сил, бодрят; другие, наоборот, раздражают, угнетают, вызывают отрицательные эмоции. Цвет влияет на состояние человека, его чувства, повышает тонус. Цветоимпульсная терапия помогает не только справиться с повышенной утомляемостью, нормализовать аппетит, сон, настроение, но и провести лечение заболеваний различных органов и систем.

Излишества в цветотерапии вредны. Избыток красного приводит к неврозу, снижает внимательность, способность сосредоточиться из-за постоянного повышенного возбуждения; а избыток интенсивного синего чрезмерно расслабляет организм, действует парализующе.

Воздействие цвета на людей не однозначно, а сугубо индивидуально, оно носит избирательный характер, и мы это учитываем в своей учебно-образовательной и коррекционно-развивающей работе.

Однако немаловажную роль в сохранении зрения играют сами дети. Их активная позиция в этом вопросе обеспечивает стопроцентный успех. Поэтому мы предлагаем памятку будущего школьника, как яркий пример того, какой материал предлагается в пособии для использования в работе с детьми.

При недостаточном освещении может развиваться близорукость.

Чтобы этого не случилось, необходимо соблюдать несколько основных правил:

1. Когда выполняешь любую зрительную работу (чтение, письмо, вязание, вышивание и др.) – рабочее место должно

быть достаточно освещено. Рабочий стол должен стоять у окна так, чтобы свет падал спереди, либо слева (для тех, кто пишет, шьёт правой рукой), либо справа (для тех, у кого основная рабочая рука – левая). Настольная лампа должна быть такой конструкции, чтобы свет от неё падал на рабочую поверхность стола. Мощность лампочки должна быть 60-75 ватт.

2. Никогда не читай в транспорте и не читай лежа.
3. Всегда помни о своей осанке, не наклоняйся близко к тетради или книге. Расстояние от глаз до тетради должно быть 25 – 30 см.

Мы убеждены, что следуя этим несложным и достаточно увлекательным способам профилактики можно сохранить здоровье глаз не только детей, но и взрослых.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Н. М. Гордеева, Е. К. Круогла.

Томский государственный педагогический университет.

Научный руководитель: З.Н. Ажермачева, к.п.н., доцент.

У детей дошкольного возраста широко распространены нарушения речи, а пути преодоления этих расстройств заслуживают пристального внимания, как специалистов, так и родителей. Наряду с дефектами звукопроизношения и нарушениями лексико-грамматической стороны речи у детей с патологией отмечается недостаток интонационных средств оформления речи. Чаще всего просодические нарушения встречаются у дошкольников со стертой дизартрией, проявляются в структуре дефекта у детей с фонетико-фонематическим нарушением речи и общим недоразвитием речи II и III уровней.

В условиях логопункта детского сада преодоление нарушений речевого дыхания, артикуляции и голоса происходит обычно в рамках работы в разделе формирования общих речевых навыков у детей. Развитие интонационной выразительности речи часто оказывается недостаточно охваченным коррекционной деятельностью логопеда. Однако распространенность просодических нарушений, их отрицательное влияние на становление речевого общения дошкольников заставляют по-новому взглянуть на эту проблему и диктуют необходимость уделять развитию интонационной выразительности речи должное внимание.

По данным современной лингвистики, интонационную систему образуют взаимосвязанные компоненты: мелодика, интенсивность, тембр, темп и паузация. В процессе речевой коммуникации интонация является важным средством формирования высказывания, уточняет его семантику, осуществляет передачу эмоциональных и экспрессивных значений [3].

Мы должны учитывать, что интонационная выразительность речи основывается не только на нормальном функционировании универсальных физиологических основ производства речи, но и на эмоциональном переживании. Поэтому логопедическая работа в этом направлении очень актуальна и важна. В ней желательно сочетать коррекционные мероприятия, направленные на развитие речевого дыхания, силы голоса, расширение его высотного диапазона, на формирование восприятия и воспроизведения основных интонационных типов, с развитием эмоциональной отзывчивости ребенка и умения передавать с помощью интонации определенные чувства, настроения.

При логопедическом обследовании детей со стертой формой дизартрии обычно выявляются следующие *нарушения интонационной выразительности речи*:

- недостаточная модуляция голоса по силе и высоте (голос либо чрезмерно громкий, либо чрезмерно тихий, «иссякающий», характерен узкий высотный диапазон голоса);
- нарушения тембра (глухой, хриплый или резкий, напряженный, дрожащий);
- недостаточная координированность движений дыхательной, голосовой и артикуляторной мускулатуры;
- нарушения мелодической организации высказываний (речь невыразительная, наблюдаются трудности мелодического оформления повествовательных, вопросительных и восклицательных высказываний);
- трудности восприятия и воспроизведения детьми эмоциональных значений интонации;
- нарушения темпа (ускоренный, замедленный) и ритма (скандированный, растянутый) речи.

Также при обследовании мы должны учитывать, что нарушение просодической стороны речи (речь монотонна, маловыразительна, тембр чаще низкий, голос тихий, темп речи замедленный или ускоренный) является диагностическим критерием при дифференциации стертой дизартрии и дислалии [4].

Нарушения дыхательной функции наблюдаются у большинства детей с речевой патологией, в том числе и при стертой дизартрии, и

обусловлены различными факторами: незрелостью клеток дыхательного центра, недостаточной иннервацией органов дыхательного аппарата, нарушением проходимости носовой полости вследствие полипов, хронических ринитов и т. п. У дошкольников отмечается ослабленное речевое дыхание, короткий речевой выдох, сбой дыхательного ритма во время речевого акта [1].

Чтобы научить ребенка владеть голосом, необходимо прежде всего научить его правильно дышать: и та и другая функции выполняются одними и теми же органами. Без правильного дыхания (для которого характерны короткий, глубокий вдох и плавный, длительный, экономный выдох) невозможна хорошая интонированная речь. Это условие в большинстве случаев представляет трудность для многих детей, страдающих дизартрией. С такими детьми должна проводиться целенаправленная работа, которая заключается в проведении специальных дыхательных упражнений. Цель дыхательных упражнений – увеличить объем дыхания, нормализовать его ритм, выработать плавный, длительный, экономный выдох. Существует определенная система, которой желательно придерживаться при работе над дыханием; при этом следует различать физиологическое (жизненное) дыхание и речевое дыхание, которые значительно отличаются друг от друга [2].

Для достижения максимальной эффективности коррекционной работы на занятиях по развитию интонационной выразительности речи необходимо:

- сформировать физиологические механизмы овладения интонацией (нормализовать деятельность дыхательного и голосового аппарата, скоординировать работу речевых мышц и т. д.);
- обеспечить использование детьми всего комплекса интонационных средств оформления высказываний в различных ситуациях в процессе общения.
- Организовать коррекционную работу по следующим направлениям:
 - развитие речевого слуха (восприятия изменений силы, высоты голоса, тембра и темпа речи);
 - восприятия и воспроизведения ритмических структур, речевого ритма;
 - развитие фонационного (речевого) дыхания;
 - координация дыхания, голосообразования и артикуляции;
 - развитие мимики и выразительности движений;
 - развитие способностей понимать и передавать различные эмоции;

- развитие силы голоса, расширение высотного диапазона голоса;
- развитие восприятия и воспроизведения ударения;
- совершенствование темпоритмической организации высказываний;
- формирование восприятия и воспроизведения мелодики повествовательных, вопросительных и восклицательных высказываний [5].

Материал у логопеда должен быть расположен по видам работы и соотнесен с лексическими темами, используемыми для развития речи дошкольников на занятиях в группе детского сада. При организации занятий следует учитывать, что эффективность работы по развитию интонационной выразительности речи дошкольников обеспечивается прежде всего ее комплексностью — должно осуществляться формирование всех компонентов интонационной системы (мелодической организации высказывания, интенсивности, тембра, темпа, паузации). Кроме того, на протяжении обучения игры и задания должны варьироваться и постепенно усложняться в соответствии с возрастающими произносительными возможностями детей и особенностями онтогенеза речи.

В играх для развития восприятия и понимания эмоций и основного тона высказывания можно применять специальные символы - пиктограммы, символизирующие наиболее яркие по проявлениям эмоциональные состояния: радость, печаль, гнев, страх, удивление.

С помощью этих игр дошкольники «проживают» различные эмоциональные состояния, вербализуют свои переживания, у детей происходит расширение круга понимаемых эмоций [4].

Игры и упражнения целесообразно использовать при проведении индивидуальных и подгрупповых занятий с детьми.

Такие занятия способствуют не только формированию интонационно-выразительной речи, но и развитию слухоречевой памяти, внимания, расширению активного словаря, развитию познавательных процессов, раскрытию творческих способностей детей.

Многие практикующие школьные педагоги отмечают: использование интонационных навыков, сформированных в дошкольном возрасте, является важной предпосылкой для успешного овладения письменной речью, ее грамматическими структурами. Поэтому весьма важно помочь детям еще в дошкольном возрасте научиться оформлять свою речь интонационно правильно.

1. Артемова, Е.С. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями / Е.С. Артемова. М., 2005.
2. Алмазова, Е.С. О возрастных особенностях голоса у дошкольников, школьников и молодежи / Е.С. Алмазова. - М., 1973.
3. Блохина, Л.П. Методика анализа просодических характеристик речи / Л.П. Блохина, Р.К. Потапова. - М., 1981.
4. Шевцова, Е.Е. Технология формирования интонационной стороны речи / Е.Е. Шевцова, Л.В. Забродина. М. : Астрель, 2008.
5. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стертой дизартрии) : учебное пособие / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. СПб, 2001.

ОПЫТ СОЗДАНИЯ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ ЛИЦАМИ С ОВЗ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. Ю. Курцева, А. И. Филиппова

Областное государственное образовательное учреждение
«Уртамская специальная (коррекционная) школа-интернат
для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей,
с ограниченными возможностями здоровья»

Проблемы социального сиротства и детства становятся в нашей стране весьма актуальными. Общество не может не волновать судьба детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, данные проблемы активно обсуждаются на разных уровнях, отражаются в материалах СМИ.

С этой проблемой успешно справляется коллектив Уртамской школы-интерната. На сегодняшний день можно ответственно заявить, что Уртамская школа-интернат для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, представляет собой государственное детское учреждение в течение длительного времени накапливавшее опыт работы. Наш коллектив успешно решает задачу по подготовке детей к самостоятельной жизни, по трудовой, социальной реабилитации и адаптации наших воспитанников.

В силу общего аномального развития общественная направленность деятельности умственно отсталых детей развиваются недостаточно. А поэтому без специальной коррекционно-воспитательной работы, направленной на повышение у них уровня мотивации трудовой деятельности, нельзя успешно решить задачу по подготовке наших детей к общественно полезной деятельности.

Труд является главным видом человеческой деятельности. По словам Энгельса, труд – первое основное условие всей человеческой жизни. В процессе труда произошло становление человека.

Трудовая деятельность побуждается определенными мотивами и направлена на достижение осознанных целей.

Великий русский педагог К.Д.Ушинский, говоря о трудовом воспитании, подчеркивает, что трудовое воспитание должно зажечь в нём (человеке) жажду серьёзного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой.

У детей следует воспитывать уважение к труду и людям труда на примерах трудовой жизни старшего поколения из окружения детей.

Поэтому учебно-воспитательный процесс в нашей школе нацелен, прежде всего, на то, чтобы воспитать у детей стремление трудиться. Мы смогли отобрать наиболее эффективные формы и методы трудового обучения и воспитания с целью систематизации и оптимизации учебного и воспитательного процесса, применительно к современным социально-экономическим условиям жизни общества.

Ранние попытки организации трудового обучения и воспитания умственно отсталых детей осуществлялись на основе зарубежного опыта работы, в котором роль труда понималась неодинаково. В одних случаях труд рассматривался как средство физического, умственного и нравственного воспитания (Э. Сеген), в других – как средство активизации учебной и воспитательной деятельности (Ж. Демор). Видный русский психиатр В. П. Кащенко считал труд дефективных детей в первую очередь средством удовлетворения потребности растущего организма в мышечной деятельности. Предпринятые попытки организации трудового обучения и воспитания на базе ремесленных и лечебно-трудовых мастерских благодаря деятельности Е. К. Грачевой, М. П. и Н. И. Постовских, школы Г. И. Россолимо способствовали заложению фундамента в систему трудового обучения и воспитания умственно отсталых школьников. Г.Я. Трошиным были предприняты также попытки создания первых мастерских для малограмотных детей и подростков с учётом доступных для них ремёсел.

Годы становления отечественной вспомогательной школы ознаменованы развитием в ней трудового обучения и воспитания. Многие для системы трудового воспитания и обучения умственно отсталых детей было сделано А. Н. Грабаровым. Он отмечал, что труд умственно отсталых школьников способствует развитию их восприятия, мышления, играет большую роль в воспитании, является основным средством коррекции, а также решает задачу профессиональной подготовки.

В 1983 г. школа была восьмилетней. В целях совершенствования трудового обучения умственно отсталых школьников и их социальной адаптации открывается девятый класс с повышенной профессионально-трудовой подготовкой, вводится производственная практика с переводом вспомогательной школы на девятилетний срок обучения (1986/87 учебный год). В настоящее время на территории Томской области уртамская школа-интернат - единственное учреждение, где открыт 10-й профессиональный класс. Здесь детей целенаправленно готовят к трудовой деятельности и осознанному выбору профессии. К моменту окончания школы выпускники имеют массу навыков по поддержанию чистоты и порядка в доме, умеют делать простой ремонт в квартире, топить правильно печь, знают одежду и умеют ее ремонтировать, пользоваться предметами домашнего обихода.

Школа обучает и воспитывает детей, у которых в силу различных причин нарушена высшая нервная деятельность. Длительные наблюдения за такими детьми показали, что труд в системе воспитания и обучения умственно отсталых школьников имеет большое значение. В процессе труда дети учатся правильно мыслить, у них развиваются творческие способности. Именно труд создаёт богатейшие и благоприятные условия для того, чтобы возбудить и развивать в детях сообразительность, которая зависит в значительной мере от наличия у человека точных представлений об окружающем мире. Также в процессе труда воспитывается целеустремленность, настойчивость в достижении цели.

Следует подчеркнуть, что мы начинаем эту работу с 1-го класса. В этом возрасте ведётся воспитание положительного отношения к труду, интереса к трудовой деятельности. Уроки ручного труда в I-III классах проходят в кабинетах. Специфика этих уроков во многом связана с тем, что основная часть учебного времени отводится выполнению различных приёмов разметки, обработки, соединения деталей и материалов, т. е. обучению учащихся приёмам работы и развитию у них моторики. На этих уроках также расширяются познания учащихся о различных знаменательных датах и праздниках, к которым они изготавливают свои поделки и открытки («День старшего поколения», «8 Марта», «День учителя» и т. д.).

Вместе с учителями значительную коррекционную работу проводят воспитатели, многие из которых владеют пальчиковым тренингом и умело используют его в часы самоподготовки и при организации свободного досуга. Уже в первом классе все дети к концу года умеют пришивать пуговицы, зашивать дырки на одежде (не беда, что иногда пучком), вырезать фигурки из бумаги, стирать свои вещи, чисто мыть

пол и заправлять постель. Многие к концу года, едва научившись считать, берут в руки спицы и осваивают простые петли. В дальнейшем они без труда овладевают и другими колющими и режущими инструментами (в мастерских, на ОПТ, при работе на хоздворе и в саду).

Первое знакомство с профессией начинается с работы на пришкольном участке, в теплице, с экскурсий в мастерские, на хоздвор.

Первые экскурсии проводятся в пределах школы. Кроме общего знакомства учащихся со школьными мастерскими они включают специально организованные наблюдения за трудом школьных работников – повара, посудомойки, уборщицы. Важно привлечь внимание детей к доступным им профессиям.

В школе организована профильная и профессиональная подготовка для детей с недостатками умственного и физического развития по 5 профессиям: швея, столяр, цветовод-овощевод, животновод-оператор машинного доения, скотовод.

Оборудованы соответствующие мастерские для практических и теоретических занятий.

В 4-5-х классах дети знакомятся со всеми профессиями, предусмотренными программой. Начиная с 7-го класса занятия ведутся по избранному профилю. Воспитатели 1 день в неделю (4 часа) отводят на ознакомление с профессиями выбранного профиля. Школьники посещают ПТУ, предприятия избранного профиля (СПК «Весна», ЗАО «Дубровское»), узнают множество специфических проблем, связанных с данной профессией. Отведенное время позволяет осуществлять просмотр художественных, документальных и учебных фильмов, видео - и телепрограмм, встречаться со специалистами, передовиками как на предприятиях, так и в стенах школы.

Обеспечению эмоционального уровня деятельности учеников в процессе профессиональной подготовки способствуют игры, которые зависят от возраста и подготовленности детей. Например, для первоклассников проводится игра «Назови профессию». Ученики должны назвать изображённого на картинке человека, а потом ответить на вопрос «Что он делает?». За правильные ответы даются звездочки. Победители определяются по числу звёздочек.

По мере приобретения сведений о профессиях игра усложняется и изменяется.

Хорошее средство воспитания учащихся – конкурс профессионального мастерства. Он проводится между школьниками разных классов и называется

«Город мастеров». Каждый класс представляет на суд зрителей свою профессию. По выбранной профессии дети рисуют плакаты и газеты, учат стихи, сочиняют частушки, разыгрывают сценки.

Общественно полезный труд учеников нашей школы является весьма разнообразным и предусматривает работу на пришкольном участке и в теплице (первоначальное знакомство с профессией «цветовод-овощевод»). И уже начиная с первого класса за каждым классом закреплены участки на огородах (свои грядки - сами сажают, ухаживают, убирают). Помимо участия в сельхозработах учащиеся ухаживают за цветниками, дендрариями, садом; участвуют в сборе лекарственных трав. Наши воспитанники принимают непосредственное участие в выращивании и закладке овощей на зимнее хранение, а также в других видах заготовок сельхозпродуктов на зиму (соленье, квашение, варенье и др.).

Работа детей с недостатками умственного и физического развития на объектах в нашей школе организована по принципу бригадного метода. Такая форма работы способствует воспитанию в конкретных жизненных условиях положительных личностных качеств воспитанников: коллективизма, товарищества, личной ответственности, умения правильно оценить работу товарища и свою.

По такому методу осуществляется работа на хоздворе. Каждая бригада работает по графику один раз в неделю под руководством преподавателя по животноводству. Здесь обучают школьников всему тому, что может понадобиться в жизни – доить коров, откармливать свиней, ухаживать за ними. Сектор животноводства у нас очень развит. В животноводческих помещениях содержится 7 дойных коров, бык-производитель, 15 свиней, молодняк, 50 кур.

Наибольшей популярностью в нашей школе пользуются кружки по прикладному творчеству. В них дети, учась чему-либо, обретают уверенность в себе. Здесь они ещё в большей мере самостоятельны, чем на уроке и занятиях... На занятиях в кружках они чувствуют себя уютно, здесь их жизнь, мир, созданный ими. Необычная тишина при сосредоточенности или детские восторженные голоса слышны из-за дверей кабинетов в часы кружковой работы. Здесь сбываются мечты о доме, их фантазия становится реальностью, когда они создают какой-то иной мир. На этих кружках мы учим детей тому, что умеем сами, и тому, что им пригодится в будущем.

Приобщение подрастающего поколения к различным видам прикладного искусства можно считать значимой частицей трудового обучения и воспитания детей. Большое значение приобретает выполнение правил культуры труда, экономного расходования материалов, береж-

ного отношения к инструментам, приспособлениям и материалам. Обработка изделий рукоделия требует более кропотливого труда, чем обработка других материалов, что также значительно совершенствует общую трудовую подготовку. В смысле практической значимости основные умения и навыки, получаемые на занятиях по рукоделию, нужны каждому человеку.

Умения и навыки по шитью, вышиванию, плетению, вязанию являются важными элементами в труде по самообслуживанию, в частности по уходу за одеждой. Дети быстро убеждаются в необходимости приобретения таких навыков, надо лишь умело подвести их к этому, дать необходимые практические знания.

В кружке вязания даже самые большие говоруны высовывают от старания язык, боязливо следя за петлями: «Не упустить бы!». Плохо со счетом, но педагог помогает, подскажет как, не считая с помощью пальцев и руки, сделать замер. В результате такой плодотворной работы дети самостоятельно начинают вязать носки, варежки, шапки и шарфы.

В кружке мягкой игрушки царствует любовь. Не беда, что иногда уколешься иголкой, но при этом звучат слова утешения: «Скоро у меня будет своя игрушка!» Её любят ещё до «рождения», с нею общаются, с нею не одиноко. Изделия асимметричны, подчас не очень аккуратны, но каждая игрушка – характер, каждый рисунок - настроение.

Итогом кружковой работы является выставка работ. Появляется интерес у большинства детей, не занимающихся кружковой работой. Формируется умение в совершенстве владеть основными приемами рукоделия, активизируется участие в районных и областных выставках, ярмарках, конкурсах.

Практически за время пребывания в школе-интернате дети осваивают все виды труда, которыми занимается сельский житель в своей повседневной жизни. Всё это способствует тому, чтобы научить детей после выхода из школы-интерната жить самостоятельно.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ТРИЗ И РТВ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Г. Г. Куц

МДОУ «Детский сад КВ №28» ЗАТО Северск

Значение теории решения изобретательских задач (далее ТРИЗ) и методов развития творческого воображения (РТВ) – активизация

творческих способностей, раскрепощение детей, обогащение их практической и речевой деятельности. Их развитие тесно связано с качеством движений, техническими навыками.

У детей с нарушением зрения часто страдает мелкая моторика пальцев рук, что не позволяет им выполнять работы по конструированию и ИЗО-деятельности качественно. Практика показывает, что чем раньше педагоги будут обращать на это внимание, тем успешнее будет идти процесс коррекции и развития детей. Средством будут являться методы ТРИЗ и РТВ.

Эти методы можно использовать при заучивании стихотворений, придумывании сказок. Они активизируют творческое мышление, фантазию, развивают речь, формируют изобразительные способности, повышают общую активность дошкольников.

В коррекционно-педагогическую работу элементы ТРИЗ и РТВ включаются по следующим разделам.

Развитие речи

1. «Сочиняем сказку»

Читая или рассказывая сказку, предлагается детям записать её так, как записал бы её древний человек, который не знал букв. Начинать нужно с незнакомой сказки, иначе изображения будут опережать текст. Когда модели готовы, предложить детям рассмотреть рисунки - записи, обратить внимание на то, что сказка одна, а рисунки и записи разные. Самое интересное, что любую модель, кроме её автора, никто другой правильно прочесть не сможет. Затем предложить детям «прочитать» свои записи и по этим же моделям сочинить новые сказки. Можно сочинять сказку всей группой или дома с родителями. Новые сказки могут составляться по аналогии со знакомыми.

Вот какую сказку составили дети подготовительной группы:

«Жил-был король, была у него принцесса. Сидит она около окошка и грустит. Решил король её развеселить. Нарядился в платье. Увидела принцесса его и сразу развеселилась».

2. «Весёлые картинки»

Цель: научить детей сочинять рассказы по опорным картинкам (используя методику В. А. Ковалёва), развивать у детей логическое мышление, воображение, активизировать речь, тренировать зрительные мышцы.

Рассказ детей подготовительной группы по таблице «Весёлые картинки»:

«Наступило утро, в окно заглянуло солнышко. Мы пошли в лес за грибами. В лесу было много цветов и бабочек. На озере плавали утки и гуси. Мы поставили палатку, и играли в футбол. Когда приехали

домой, я читала книжку, и за чашкой чая вспоминала, как провели мы день».

Примечание: можно сочинять рассказ не последовательно по картинкам, а начиная с центра, по диагоналям, двигаясь в разных направлениях (тренировка глазных мышц).

3. Моделирование сказочного сюжета «Теремок»

а) в картинках - младшие группы;

б) символы - старшие подготовительные группы.

Цель: учить детей заменять персонажей моделями-схемами, развивать воображение, совершенствовать зрительное восприятие.

4. «Салат из сказок»

Рождение новой сказки происходит за счёт объединения названий двух или нескольких знакомых сказок. Можно использовать «опорные слова» (картинки), вариант «Сказочная путаница».

Цель: развивать у детей воображение, фантазию, логически связную речь и зрительное восприятие.

5. «Моя сказка»

Используя несколько карточек придумать свою сказку, включая зачин, сюжет, концовку. Использовать героев из разных русских народных сказок, в том числе придумать своих вымышленных героев. Сделать сказку как можно интереснее, используя методы ТРИЗ.

6. «Что бы это могло быть?»

Два варианта игры:

а) карточки с изображением геометрических фигур.

Цель: развивать логически связную речь, воссоздавать изображение по его детали во множественных вариантах, развивать фантазию, творчество, совершенствовать зрительное восприятие.

б) карточки с изображением цветов спектра.

Цель: развивать логически связную речь, совершенствовать цветное восприятие, сопоставляя цвет и реальный объект.

7. «Волшебные картинки»

Цель: учить детей создавать образы на основе схематического изображения, развивать воображение, совершенствовать зрительное восприятие.

Игры на развитие тактильной памяти

1. «Узнай на ощупь» (элементы РТВ)

Ребёнок с закрытыми глазами ощупывает поверхность различных материалов: клеёнка, пластмасса, дерево, мех и другие, определяет его, высказывает свои ассоциации с тем или иным материалом, например: мех – мягкий, нежный – как руки у мамы и так далее.

Цель: Развитие тактильной памяти, ассоциативного мышления, совершенствование зрительного восприятия.

2. «Прикосновения»

Ребёнок закрывает глаза и прикасается к кому-либо из детей, определяя на ощупь черты лица, одежду, называет по имени кто это.

Примечание: у детей с нарушением зрения очень хорошо развито тактильное восприятие, дети даже чувствуют такую деталь, как отглажена ли одежда или нет.

Игры на знакомство с противоречиями

1. «Чёрное - белое»

Цель: развивать цветное и зрительное восприятие, учить детей анализировать ситуацию.

Воспитатель, стоя перед группой детей, держит в одной руке чёрный круг, а в другой - белый. Поднимая чёрный круг, предлагает называть отрицательные качества какого-либо объекта или явления, а поднимая белый круг - положительные.

2. «Вперёд-назад»

Детям предлагают проанализировать объект, сказав, чем он удобен и не удобен или чем он нравится или не нравится.

Условие: называя положительное качество, ребёнок делает шаг вперёд, отрицательное - шаг назад.

3. «Найди и угадай»

Кто-то из детей загадывает объект, называя его положительные и отрицательные качества. Дети должны его отгадать.

4. «По кругу»

Дети садятся в кружок. Один ребёнок называет положительное качество какого-либо объекта, следующий за ним – отрицательное качество.

Коррекционно-педагогическая работа в изобразительности (рисовании)

1. Комплексное занятие «Салат из сказок»

Цель: развивать у детей интерес к процессу и результату рисования, понимать рисунок как средство передачи придуманной ситуации сказки, совершенствовать цветное и зрительное восприятие,

2. «Тучи по небу летают» (кляксография)

Цель: развивать воображение у детей, придумывать новые образы и дорисовывать их, совершенствовать зрительное восприятие.

Предварительно понаблюдать за тучами, определить, на что они похожи, увидеть постоянное изменение форм.

«Придумай и назови», «Что получилось» (монотипия).

«Волшебный круг»

Цель: развивать у детей творческое воображение, учить видоизменять, преобразовывать имеющиеся представления, создавать на этой основе относительно новые образы, учить использовать соответствующие выразительно-изобразительные средства и пальцевую живопись для воплощения образов.

3. «Волшебные инструменты»

Цель: определить характер музыки, исполняющейся на этом инструменте, свои ассоциации выразить в цветовой гамме, закрашивая разными приёмами: линиями, точками, геометрическими формами - главное, чтобы отражался характер мелодии.

Коррекционно-педагогическая работа для детей с нарушением зрения с элементами ТРИЗ и РТВ улучшает глазодвигательные мышцы, кровоснабжение мышц, повышает эластичность и работоспособность, повышает остроту глубокого зрения, скорость зрительного восприятия и ряда других важнейших зрительных функций ясного видения.

Таким образом, используя методы ТРИЗ и РТВ в коррекционной работе с детьми с нарушением зрения, хочется отметить, что такая деятельность необходима, интересна, значима. Внедрять её надо и на занятиях по всем разделам программы (как элемент коррекции), и в совместной деятельности, и на прогулках. Приведены далеко не все формы коррекционной работы, этот процесс непрерывный, постоянно обновляющийся, меняющийся. Занятия по РТВ - это импровизация, игра, мистификация. Детей не надо искусственно возбуждать, «заводить». Стоит верно почувствовать, чем живёт каждый человек и рождается детство, в котором все участвуют на равных основаниях.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РУССКИХ НАРОДНЫХ ИГР В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Н. Д. Малышева

МДОУ «ДС КВ № 28» ЗАТО Северск

Известно, что у детей со зрительной патологией возникают значительные затруднения при общении со сверстниками. Дефекты зрения значительно осложняют отношение ко всему окружающему, к различным видам деятельности, вызывают значительные затруднения в характере их делового и свободного общения, уход от контактов с окружающими. Недостаток функций зрительного анализатора ведёт к тому, что ребёнок имеет меньше информации, чем партнёр по обще-

нию, что затрудняет связь с ним. Кроме того, многие дети с нарушением зрения отказываются участвовать в совместных играх из-за слабой двигательной подготовки, низкого уровня физического развития, слабого владения предметными действиями и навыками совместной деятельности.

Для успешной социализации и адаптации ребёнка значимым является создание таких условий, когда не только ребёнок считает себя членом группы, но и группа положительно относится к нему. Для детей данной категории важно, чтобы их понимали и принимали как равных.

Известно, что для дошкольника ведущей деятельностью является игра, именно в ней он наиболее полно мобилизует свои возможности. Игра является универсальным средством формирования взаимоотношений взрослых с ребёнком и детей между собой. Ценность русских народных игр неоспорима: они способствуют развитию навыков общения, пространственной ориентировки, речи, расширению кругозора, уточнению представлений об окружающем; являются благоприятным фоном для положительного социально – эмоционального состояния и развития слабовидящего ребёнка; способствуют развитию компенсаторных функций организма.

В практике детского сада подобраны и реализуются разноцелевые народные игры. Ниже приведены в качестве примера игры на развитие общей моторики

1. *«Змейка»*. Дети, берясь за руки, образуют цепь. Крайний в цепи выбирается водящим. Цепочка движется по кругу, змейкой, делает резкие повороты, сворачивается в клубок и т.д.

2. *«Филин и птички»*. Считалкой выбирается филин, он уходит в своё гнездо. Дети «летают» по площадке, подражая голосам выбранных птиц. По сигналу «филин» птицы разлетаются по гнёздам (пни, скамеечки и т.д.). «Филин» угадывает по песне пойманную птицу.

3. *«У медведя во бору»*. Дети в лесу собирают ягоды и грибы. Медведь притворился спящим. Дети дразнятся, поют: «У медведя во бору грибы – ягоды беру! Медведь постыл, на печи застыл!». Медведь просыпается, ловит убегающих детей. Пойманный ребёнок становится медведем.

4. *«Серый волк»*. Выбирается волк, остальные – гуси. Волк воет, ему скучно. Гуси ходят по поляне. «Щиплем, щиплем травку, Немного постоим. Съедем всю муравку, И тотчас улетим!». Гуси убегают, волк догоняет. Пойманный – волк.

С детьми активно проводятся **игры на развитие образного восприятия**. Примерами таких игр являются:

1. *«Дедушка Мазай»*. Выбирается Мазай, ставится спиной к детям. Дети подходят: «Здравствуй, Дедушка Мазай! Из коробки вылезай!». Дед Мазай: «Здравствуйте! Где вы были? Что вы делали?». Дети: «Где мы были, мы не скажем, А что делали – покажем!». Если угадал – бежит за детьми. Пойманный становится Мазаем.

2. *«Пятнашки – зайки»*

Все играющие – «зайчики», один – «пятнашка». Когда «пятнашка» догоняет ребёнка, ему надо попрыгать, как «зайке», тогда его пятнать нельзя.

3. *«Кошка и мышка»*

Выбирается кошка и мышка. Дети стоят в кругу, руки «воротцами», «мышка» в круге, «кошка» за кругом. Мышка и кошка переговариваются:

- Кисонька, где была? - На мельнице.- Что делала? - Муку молола.
- Что вымолола? - Грошик. - Что купила? - Калачик. -С кем съела?
- Одна. - Догони меня!

Кошка пытается попасть в круг, чтобы поймать мышку. Её не пускают, а мышку выпускают. Если кошка ловит мышку, выбирается новая пара.

Учитывая ведущий дефект, обязательными являются **игры на развитие осязания, моторики.**

1. *«Горелки с платочком»*. Участники встают парами. Водящий впереди колонны, держит над головой платочек (мяч). Играющие поют: «Гори – гори масло, Гори – гори ясно, Чтобы не погасло! Глянь на небо: Птички летят, Колокольчики звенят!» Игроки последнего ряда быстро бегут вперёд, кто первый возьмёт платочек – водящий.

2. *«Водяной»*. Выбирается «Водяной». Он стоит в кругу с завязанными глазами, дети ходят по кругу со словами: «Дядюшка Водяной, Что стоишь ты под водой? Выходи хоть на час, И поймай кого из нас!» Дети останавливаются, «Водяной» на ощупь ловит игрока и пытается его узнать и назвать. Угаданный становится «Водяным».

3. *«Яша»*. Участники выбирают «Яшу», завязывают глаза, сажают в центре круга. Дети ходят по кругу, приговаривая: «Сиди, сиди Яша, Ты забава наша. Ты грызёшь орешки Для своей потешки. (Яша «грызёт» орешки) Свои руки положи Имя правильно скажи!». Дети останавливаются, хлопают в ладоши. Яша дотрагивается до детей, отгадывает кто это.

В структуру дефекта при патологиях зрения часто входят нарушения моторики. Поэтому необходимо проведение **игр на развитие координации движений.**

1. «Зайка». «Зайка» сидит на корточках в центре круга. Играющие ходят вокруг и поют: « Что ты, зайныка, сидишь, Пригорюнившись, молчишь? Зайка скок, скок, скок, Зайка скок, скок, скок!» Зайка встаёт, подпрыгивает на 2х ногах к одному из детей, уводит в центр круга. Зайки «грустят» снова. Дети поют: « Что вы, зайчики, сидите, Пригорюнившись, молчите?..» Каждый ребёнок забирает из круга ещё по одному ребёнку... Когда все становятся «зайчиками» песенку поёт педагог.

2. «Воробей». В любом месте кладутся «калачи». В другом месте участники приговаривают: « Чили – чили, воробей, Не клюй наших коноплей! (грозить пальчиком). Конопля трещит, Воробей пищит (притопывание). Пекла баба калачи – Калачи горячи, Хоть в окно мечи (имитация метания). Скачи, воробей, Принеси нам калачей! Дети на 2х ногах прыгают, берут «калачи», приносят.

При дефектах зрения одним из компенсаторных анализаторов становится слуховой. Его необходимо активизировать за счет **игр на развитие слухового восприятия, внимания, памяти.**

1. «Никанориха». По считалке выбирают «Никанориху» и «козлика». Дети стоят парами за руки. «Козлик» быстро идёт между ними, «Никанориха» - за ним с прутиком. Дети поют: « Никанориха гусей пасла, Да пустила в огород козла. Никанориха ругается, А козёл – то улыбается!». Все разбегаются, «Никанориха» ругается. После окончания музыки все снова встают парами, оставшемуся без пары говорят: «Раз – два – три! Козлик – ты!»

2. «Яша и Маша». Выбираются Яша (говорит высоким голосом), Маша (говорит низким голосом). Играющие образуют круг. Яша и Маша ходят по кругу с закрытыми глазами – Яша ищет Машу, Маша уворачивается. Дети не выпускают водящих. Яша находит Машу – выбирается новая пара.

3. «Слухи». Играющие садятся полукругом или стоят. Ведущий шепчет на ухо крайнему слово или фразу шепотом. Тот передает следующему по цепочке. У последнего ведущий спрашивает, что сказано. Исказивший фразу пересаживается в конец ряда, а первый становится ведущим.

Большинство детей имеют также речевые нарушения. С ними проводятся **игры на развитие речевого аппарата.**

1. «Золотое кольцо»

Играющие садятся рядом, выбирают ведущего. У водящего кольцо, которое он прячет у любого играющего незаметно.

А я золото хороню,
Чисто серебро храню
В высоком терему.

Гадай – гадай девица
Гадай – гадай красивая
Через поле идучи
Руссу косу плетучи
Шелком перевиваючи
Златом переплетаючи.
Пал пал перстень
В калину – малину
В черную смородину
Кумушки, вы голубушки
Вы скажите не утаите
Моё золото отдайте!

По окончании песни последний в ряду ищет кольцо. Все переговаривают: «Гадай – гадай у кого кольцо чисто золото». Угадавший становится ведущим.

2. *«Пошла коза по лесу».*

Дети стоят в кругу, взявшись за руки. Выбирается водящий «коза» или «козёл». Стоя внутри круга водящий выбирает себе пару, ведёт в круг. Все хором говорят

Пошла коза по лесу,
По лесу, по лесу.
Нашла коза принцессу,
Принцессу, принцессу.
Давай коза попрыгаем,
Попрыгаем, попрыгаем.
И ножками подрыгаем,
Подрыгаем, подрыгаем.
И ручками похлопаем,
Похлопаем, похлопаем.
И ножками потопаем,
Потопаем, потопаем.

Дети с водящими выполняют соответствующие движения.

3. *«Редя»*

Водящий, выбранный по считалке, ходит вокруг детей, сидящих полукругом. Перед ними дед (баба), на коленях «редька». Дети поют и выполняют соответствующие движения

Редя – редя!
Кто тебя посадил?
Поливанова жена
При дорожке жила
Редю саживала

Угораживала,
От мороза укрывала,
От солнышка поливала.

Водящий спрашивает деда: «Дедка – дедка, поспела редька?», если поспела, водящий тащит её зовя детей на подмогу. Если нет – поливает, пропалывает...

4. «Ворон на дубу».

По считалке выбирают ворона. Дети образуют вокруг него круг, поют, выполняют движения:

Ой, ребята, тара-ра!
На горе стоит гора,
А на той горе дубок,
А на дубе воронок.
Ворон в красных сапогах,
В позолоченных серьгах.
Чёрный ворон на дубу
Он играет во трубу.
Труба точенная, позолоченная,
Труба ладная,
Песня складная. Да!

«Ворон» протягивает «крыло» между детьми. Дети на слова «Раз! Два! Три! Беги!» бегут в разные стороны вокруг. Кто первым добежит до «ворона» становится «вороном».

Таким образом, комплекс народных игр, включенных в коррекционно-образовательный процесс, позволяет положительно воздействовать на разные стороны развития ребенка, адаптируя его к условиям внутренней и внешней среды.

ПРИЕМЫ ИСПРАВЛЕНИЯ РЕЧИ НА ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Н. А. Новикова

Томский государственный педагогический факультет

Научный руководитель: З.Н. Ажермачева, к.п.н. доцент ДОиЛ

Учеными установлена прямая зависимость между уровнем двигательной активности детей и их словарным запасом, состоянием речи, мышления.

В то же время доказывается взаимозависимость речевой и двигательной деятельности. Чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь. Под действием физических упражне-

ний, двигательной активности в организме возрастает синтез биологически активных соединений, которые улучшают сон, благоприятно влияют на настроение детей, повышают их умственную и физическую работоспособность.

По мере овладения ребенком двигательными навыками у него развивается и координация движений. Формирование движений происходит при участии речи. Точное, динамическое выполнение упражнений для ног, туловища, рук, головы подготавливает и совершенствует движения артикуляционных органов: губ, языка, нижней челюсти и т.д.

Установлено, что на формирование речи влияют такие факторы, как состояние моторики мелких мышц кисти, координационные способности, дыхание, осанка, фонематический слух, четкость артикуляции, зрительно–двигательная координация.

В подвижной игре создаются благоприятные условия для развития тех способностей, от которых зависит формирование правильной речи.

Одной из основных задач в комплексном логопедическом, педагогическом, оздоровительном воздействии на детей с речевыми расстройствами является формирование, развитие и коррекция речевой деятельности.

Гимнастика для стимуляции деятельности речевых центров представляет собой систему физических упражнений для коррекции речи. В нее входят:

- элементы логоритмики;
- пальчиковая гимнастика с широким применением игрушек и мелких пособий: палочек, колечек, цилиндров, маленьких мячей. Кроме того, подобран перечень различных движений для тренировки пальцев и кистей рук с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей;
- артикуляционная гимнастика, которая стимулирует функции речедвигательного аппарата;
- дидактические игры на развитие сенсомоторики.

Релаксация позволяет использовать особые упражнения, которые помогают расслабить мышцы рук, ног, лица, туловища. Они позволяют успокоить детей, снять мышечное и эмоциональное напряжение, что является главным условием для естественной речи.

Первыми средствами нормализации речи и движений были взяты пальчиковая гимнастика и упражнения для развития артикуляционного аппарата. Совместно с логопедом была составлена их картотека для физкультурных занятий. В дальнейшем логопед рекомендовала ежемесячное использование тех упражнений, которые требовались для

той или иной группы детей. Это дало результаты, но было не достаточно для решения проблемы. Дополнительно с этим были подобраны игры на координацию положения языка и мышц челюстно-лицевой области с органами полости рта, тренировку навыка правильного носового дыхания. В этом помогла книга А.С. Галанова «Игры, которые лечат».

Детям с речевыми расстройствами необходимо выполнять как традиционные дыхательные упражнения на тренировку верхнегрудного, нижегрудного и диафрагмального дыхания, так и звукоречевую гимнастику. К дыхательным упражнениям добавили упражнения «Хатха-йоги», в которой сочетаются движения с дыханием.

Дальнейшие поиски решения проблемы привели к кинезиологическим упражнениям, которые были разработаны и апробированы американским доктором философии Полом Деннисон.

Под влиянием кинезиологических тренировок в организме происходят положительные структурные изменения. При этом, чем более интенсивна нагрузка (но оптимальна для данных условий), тем значительнее эти изменения. Сила, равновесие, подвижность, пластичность нервных процессов осуществляется на более высоком уровне. Совершенствуется регулирующая и координирующая роль нервной системы. Данная методика позволяет выявить скрытые способности ребенка и расширить границы возможностей деятельности его мозга (синхронизация работы полушарий головного мозга, развитие памяти, внимания, речи, мышления).

Кинезиологические занятия дают как немедленный, так и кумулятивный (накапливающийся) эффект для повышения умственной работоспособности и оптимизации интеллектуальных процессов.

Особое внимание на физкультурных занятиях отводится музыке. Музыка, являясь средством эстетического, нравственного, умственного воспитания ребёнка, оказывает положительное влияние на психическое состояние.

Музыка тесно связана с движением. Музыка и движение – основные средства формирования двигательных навыков.

Таким образом, используя на каждом физкультурном занятии в комплексе все виды воздействия, повышается роль инструктора по физической культуре в коррекции речи и ее основных компонентов.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

С. Н. Огай

МДОУ «Детский сад КВ №28» ЗАТО Северск

В человеческой деятельности практически нет областей, где не употреблялась бы речь. Развитие восприятия ребёнка происходит в процессе обучения. А поскольку всем детям приходится учиться, то от качества речи ребёнка зависит и успешность его обучения. Поэтому главной задачей воспитателя является развитие грамотной речи. Очень важно, проводя развивающие занятия с детьми, стимулировать их речевую активность, выразительность речи, расширять словарный запас слов, вырабатывать способность к связному рассказу, изложение своих впечатлений. Но для этого вовсе не обязательны каждодневные занятия. Лучше развивать речевые навыки в сводном общении с ребёнком, в творческих играх.

Педагог использует для этих занятий то, что ребёнок видит вокруг, дома, на улице, в детском саду. Можно вводить в его словарь название не только предметов, но и их деталей и частей. «Вот автомобиль, а что у него есть?» – «руль, сиденье, дверца, мотор... и т.д.» - «А что есть у дерева?» - «корень, ствол ветки, листья...». Дети обычно хорошо усваивают названия основных цветов, значит, можно знакомить их и с оттенками этих цветов (розовый, малиновый, темно-зелёный... и т.д.).

Когда педагог вместе с детьми рассматривает, какой-то предмет, задаёт им самые разнообразные вопросы: «Какой он величины? Какого цвета? Из чего сделан?, Для чего нужен?». Можно просто спросить: «Какой он?». Так воспитатель побуждаю называть самые разные признаки предмета, помогаю развитию связной речи.

Название свойств предметов закрепляются и в словесных играх. Спросите у ребёнка: «Что бывает высоким?» - «Дом, дерево, человек...» - «А что выше дерево или человек? Может ли человек быть выше дерева? Когда?» или..... «Что бывает широким?» - «Река, улица, лента...» - «А, что шире ручеёк или река?». Так дети учатся сравнивать, обобщать, начинают понимать значение слов «высота», «ширина» и др. Можно использовать для игры и другие вопросы, которые помогаю освоить свойства предметов. Что бывает белым? Пушистым? Холодным? Твёрдым? Гладким? Круглым?

Разумеется, что для развития речи дошкольника трудно переоценить значение сказок, стихов, других художественных произведений. Чтение произведений обогащает словарь ребёнка, развивает его связ-

ную речь, учит пониманию переносного значения слов. Конечно, происходит всё это постепенно. Двух-, трёхлетний малыш постепенно учится слушать текст, отвечать на вопросы взрослых. Ребёнок четвёртого года жизни почти дословно запоминает текст сказки, последовательность действий в ней. Научиться пересказывать малышам хорошо помогает так называемый отраженный пересказ. Педагог начинает фразу: «Жили были дед.....», а ребёнок её заканчивает: «Да баба». Педагог: «и была у них.....», ребёнок: «Курочка ряба» и т.д. Или сказка «Колобок» - можно перейти к пересказу по вопросам: «Кого встретил колобок?», «Какую песенку колобок спел песенку зайчику?» и т.д.

Когда ребёнок овладеет умение пересказывать сказки, можно предложить ему для пересказа небольшие рассказы с несложным сюжетом. Например, рассказ Л.Н. Толстого для детей. Очень охотно дети передают сюжеты мультфильмов, кукольных спектаклей, цирковых представлений, когда содержание захватывает их эмоционально.

Нужно постепенно подводить ребёнка к составлению рассказа по картине. Сначала с помощью вопросов взрослого, а потом и самостоятельно он начнёт высказываться о том, что на ней изображено.

Можно использовать для таких занятий интересные ребёнку игрушки. Четырёх-, пятилетнему ребёнку можно предложить для сравнения две куклы или два автомобиля. Сначала ему придётся внимательно рассмотреть игрушки, а потом уже рассказать, чем они похожи, а чем отличаются друг от друга. Описание различий для многих детей оказывается более простым занятием, чем нахождение сходных признаков.

Затем предлагается дошкольнику самому попробовать составлять небольшие сюжетные рассказы. Педагог подбирает несколько игрушек или картинок, позволяющих выстроить простую сюжетную линию (например, девочка – ёлочка – корзинка - грибок – ёжик...). Можно спросить, что могло случиться с девочкой в лесу, кого она встретила, что принесла домой. На первых порах предлагается свой вариант рассказа, а потом предоставляется свобода действий ребёнку. Постепенно нужно уводить его от подражания. Дети четырёх – пяти лет уже могут рассказать о событиях собственной жизни, о своём личном опыте, причём делать это очень выразительно. Им доступно выполнение творческих заданий.

Игра «Говорим по-разному». Предложить один и тот же выученный детский стишок «Идёт бычок качается, вздыхает на ходу» или «Наша Таня громко плачет» рассказать сначала обычным голосом, а потом очень быстро или очень медленно, басом и тоненьким голосом, изменив интонацию можно безобидное стихотворение прочи-

тать как страшную историю или пропеть под импровизированную мелодию.

Составление рассказа по картинкам. Подбирается несколько картинок, связанных общим сюжетом, например «Зимние забавы». Сначала смешать эти картинки и предложить детям восстановить порядок, чтобы можно было по ним составить рассказ. Если детям трудно на первых порах, задать несколько вопросов. При отсутствии набора сюжетных картинок можно использовать сюжет открытки или картинки из детской книжки. У ребёнка спрашивают, что на ней изображено, что происходит сейчас, что могло происходить до этого, а что будет потом.

«История из жизни». Дети с удовольствием слушают рассказы о том, что происходило, когда они были совсем маленькими, или, когда их вовсе не было на свете.

«Чем закончилось». Одним из способов развития связной речи может стать просмотр мультфильмов. Начните вместе с детьми смотреть интересный мультфильм, а на самом захватывающем месте «вспомните» про неотложное дело, которое вы должны сделать именно сейчас, но попросите ребёнка рассказать вам позже, что произошло дальше в мультфильме и чем он закончился.

В дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения связная речь играет важную роль в развитии ребёнка. Таким образом, в обучающем процессе, воспитатель уделяет особое внимание этому разделу для формирования целостного восприятия окружающего мира ребёнком.

ОНТОГЕНЕЗ РАЗВИТИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ

А. В. Перегонцева

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: З.Н. Ажермачева, к.п.н., доцент кафедры ДОиЛ

История вопроса, посвященная проблеме овладения детьми устной речью, раскрывается Т.А. Титовой в работе «Нарушение звуко-слоговой структуры слова и их коррекция у детей с речевой патологией». Она указывает, что интерес к нарушениям звукослоговой структуры речи проявляли в разные годы такие ученые, как О. Гейфельдер, 1861; Б. Сигизмунд, 1866; А. Александров, 1883; И. А. Сикорский, 1899; Д. Селл, 1903; У. Друммонд, 1910; Г. Компере, 1912; Б. Китерман, 1913; А. К. Левоневский, 1914; В. А. Богородицкий, 1915; В. Штерн, 1922; К. Бюлер, 1924; Н. А. Рыбников, 1916, 1926;

А. Э. и Г. Гоер, 1927; А. Н. Гвоздев, 1927, 1948, 1961; Н. Х. Швачкин, 1948; Е. К. Каверина, 1950; Г. Л. Розенгарт-Пупко, 1963; Е. Н. Винарская, 1987; И. А. Чистович, 1999 ; С. Н. Цейтлин, 2000; О. Е. Громова, 2001 и др.[1]

Каждый ребенок неповторим не только в своей стратегии овладения языком, но даже во времени появления первых слов, так как встречаются дети рано и поздно заговорившие, но не имеющие при этом речевых нарушений. По мнению Т. А. Титовой, освоение ребенком языка является основной формой символической репрезентации окружающего мира и важнейшим показателем уровня его психического и когнитивного развития в раннем возрасте. При этом многие авторы отмечают неравномерный, скачкообразный характер речевого развития у детей. Оно может замедляться, останавливаться, а в ряде случаев иногда даже наблюдается регрессия, что связано не только с состоянием здоровья и особенностями наследственной программы, но также с потоком информации, поступающей по различным информационным каналам. Существует определенная последовательность в развитии как предречевых вокализаций, так и в усвоении грамматических категорий, что напрямую связано со звукослоговой структурой речи.

В работах различных авторов представлена периодизация речевого развития детей раннего возраста. Т.А. Титова ссылается на исследования В. А. Богородицкого, который выделял четыре периода:

- 1) подготовительный период, или период рефлексорных криков и гуления, начинающийся со дня рождения и заканчивающийся на втором году жизни;
- 2) период упрощенного произношения слышимых слов, продолжающийся около четырех месяцев;
- 3) период большого приближения к произношению окружающих, продолжающийся около шести месяцев;
- 4) период, когда ребенок уже достаточно овладевший звуками языка, переходит к обычной речи.

Н.Х. Швачкин выделил два периода в развитии речи детей, условно называя речь первого периода – дофонемной, просодической речью, речь второго периода – фонемной.

И. А. Сикорский считал, что процесс овладения звукослововым составом слова является относительно самостоятельным.

Овладение фонетической стороной речи происходит при усвоении и под влиянием семантики. И только благодаря ей звуковые элементы слов становятся предметом усвоения. На начальной стадии формирования речи семантическую нагрузку несут в основном ритм и интона-

ция, а в дальнейшем – звуковой рисунок слова. Н. Х. Швачкин пишет, что на начальном этапе овладения речью семантической диффузности соответствует диффузность фонетическая. По его мнению, ребенок, как правило, усваивает произношение слова не отдельными слогами, а в целом, образуя вначале как бы схему-контур слова. В контуре слова есть элементы более устойчивые и такие, которые раз от разу меняются. По мнению Швачкина, ребенок начинает произносить слова тогда, когда у него уже оказывается практически сформированной система фонологических противопоставлений.

Овладение фонетической структурой слова предполагает усвоение как линейных единиц (звуков, слогов, морфем, слов и т.д.), так и нелинейных – ритм, ударения, интонации.

Темпо-ритмическая структура речи является составной частью звучащей речи. Для детей дошкольного возраста характерна неустойчивость темпа речи, склонность к ускорению, аритмичность, наличие пауз. Это объясняется незрелостью физиологических и психологических механизмов устной речи. Овладение фонетической структурой слова – длительный, относительно автономный, имеющий свои особенности процесс, который состоит, прежде всего, в овладении слоговым размером слов – количеством и последовательностью звуков и слогов в слове, при звуковой диффузности. На усвоение звуковой структуры слова влияет позиция этого звука в слове (начало, середина, конец), звуковое окружение, количество звуков в слове, а также его позиция по отношению к ударению. В качестве особенностей усвоения звукослоговой структуры слов выделяют следующие: первые детские слова носят характер отдельных равноударных открытых слогов (СГ), состоящих из повторяющихся гласных и согласных звуков, например: «па-па», «ма-ма». Эти слова близки к лепетным слогам. Когда ребенок достигает 50-словного барьера, в его речи перестает действовать закон открытого слога (С. Н. Цейтлин, 2000).

По мнению А. А. Леонтьева (1999), распадение потока речи на слоговые кванты означает, что у ребенка сформировался физиологический механизм слогаобразования. Появление псевдослов, которые представляют собой замкнутую последовательность слогов, объединенных мелодикой, единством артикуляторного уклада, и как правило, ударением на первом слоге, свидетельствует о качественном скачке, который сделал ребенок, и о его склонности к хореичности.

Таким образом, формирование звукослоговой стороны родного языка определяется тесным взаимодействием с развитием семантики, лексико-грамматической стороны речи, а также взаимовлиянием про-

цессов овладения произношением звуков и усвоения ритмической, слоговой структуры слова.

Литература

1. Титова, Т. А. Нарушение звукослоговой структуры слова и их коррекция у детей с речевой патологией: Учебное пособие / Т.А. Титова - Санкт – Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2003.

МАССАЖ ЛИЦА И КИСТЕЙ РУК КАК НЕТРАДИЦИОННЫЙ МЕТОД КОРЕКЦИИ НАРУШЕНИЯ ЗРЕНИЯ У ДЕТЕЙ

А. Ю. Посадская

МДОУ «Детский сад КВ №28» ЗАТО Северск

Для детей с нарушением зрения массаж лица и кистей рук является частью комплекса лечебно-оздоровительных и коррекционно-развивающих мероприятий, осуществляемых учителем – дефектологом с участием других специалистов: логопеда, психолога, ортопедиста, руководителя по физическому воспитанию, музыкального руководителя, воспитателя. Использование комплекса массажа для детей с нарушением зрения обеспечивает успешную реализацию практических задач по каждому разделу работы, способствует оптимизации лечебного и обучающего процессов.

Показания к проведению комплекса массажа с детьми с нарушением зрения.

- Нарушение зрительной системы (дальнозоркость, близорукость, амблиопия, косоглазие);
- Нарушение звукопроизношения (дизартрия, алалия, дислалия, ринолалия, нарушение голоса, заикание);
- Для снятия мышечного тонуса, для снятия психоэмоционального напряжения; развитие мелкой моторики рук;

Оборудование помещения для проведения массажа.

- Удобный диван (кресло, стул) для ребёнка, необходимая опора для головы, руки;
- Стул для массажиста;
- Аудиомагнитофон и кассеты с приятной музыкой;
- Стерильные марлевые салфетки;
- Настенное или достаточно большое зеркало для развития воздушной струи;

Противопоказания к проведению комплекса массажа.

- Лихорадочное состояние;
- Острые воспалительные процессы;
- Носовые кровотечения и склонность к ним;
- Конъюнктивиты;
- Различные заболевания кожных покровов;
- Диатезы и другие аллергические заболевания;
- Увеличение лимфатических узлов;
- Тошнота, рвота;
- Резко выраженная пульсация сонных артерий;
- Чрезмерная физическая или психическая усталость;

Классический ручной массаж. Основные приёмы.

Поглаживание – кисть массажиста без напряжения, сомкнутыми пальцами, находящимися в одной плоскости, производит движения в различных направлениях. Поглаживанием начинают и заканчивают любой сеанс массажа. Поглаживание проводят медленно и плавно.

Щипцеобразное разминание – выполняется щипцеобразно сложенными пальцами, чаще 1-2-3 или 1-2 пальцами.

Растирание – приём, при котором применяется несколько большая сила давления, чем при поглаживании. Пальцы сдвигают кожу

Разминание – приём, при котором массирующая рука выполняет 2-3 фазы: фиксация, захват массируемой области, сдавливание.

Растягивание – выполняется двумя руками. Зафиксировав массируемую поверхность, несколькими пальцами производят короткие ритмичные движения, сдвигая ткани друг от друга (по вертикали или горизонтали).

Вибрация – массирующая рука выполняет колебательные движения.

Пошлёпывание – пошлёпывание кончиками пальцев.

Рекомендуется проводить массаж курсом 10 сеансов подряд, 1 раз в полгода, с детьми дошкольного возраста.

Схема массажа лба

Направление движения:

- от середины лба к вискам.
- от бровей к волосистой части головы.
- от бровей к волосистой части головы.
- от бровей к волосистой части головы.
- от середины лба к вискам.

Тип движений: поглаживающий.

Схема массажа щёк

- Направление движения: от углов рта к вискам по щёчной мышце.
Тип движения: поглаживающий, растягивающий.
- Направление движения: от скуловой кости вниз на нижнюю челюсть.
Тип движения: поглаживающий, растягивающий.
- Направление движения: от скуловой кости вниз на нижнюю челюсть.
Тип движения: щипцеобразное разминание.
- Направление движения: от скуловой кости вниз на нижнюю челюсть.
Тип движения: пошлёпывание.
- Направление движения: от углов рта к вискам по щёчной мышце.
Тип движения: вибрация.
- Направление движения: от углов рта к вискам по щёчной мышце.
Тип движения: поглаживающий.

Схема массажа носогубной складки

- Направление движения: от крыльев носа к углам губ.
Тип движения: поглаживающий
- Направление движения: от крыльев носа к углам губ .
Тип движения: вибрационный.
- Направление движения: от крыльев носа к углам губ.
Тип движения: растягивающий.
- Направление движения: от крыльев носа к углам губ.
Тип движения: поглаживающий.

Схема массажа рта

- Направление движения: от середины верхней губы к углам рта.
Тип движения: поглаживающий, растирающий, вибрационный, поглаживающий.
- Направление движения: от середины нижней губы к углам рта.
Тип движения: поглаживающий, растирающий, вибрационный, поглаживающий.

Массаж кистей рук

У детей с проблемами в речевом развитии очень часто наблюдается недостаточность двигательной активности, в том числе и координация мелкой моторики пальцев рук.

Рекомендуется сочетать массаж лица с массажем кистей рук.

Советы:

- Поза массируемого – сидя. Массируемая рука свободно лежит на плоской поверхности стола или подушки.
- Массажист находится напротив ребёнка или сбоку.
- Выполнять массаж одной рукой. Другой рукой фиксировать массируемую конечность.
- Продолжительность массажа 3-5 мин.
- Во время массажа можно слушать приятную музыку.

Схема массажа кистей рук

- Часть кисти: тыльная и внутренняя сторона кисти.
Направление движения: от кончиков пальцев по всей кисти.
Тип движения: поглаживание (всей ладонью)
- Часть кисти: тыльная и внутренняя сторона кисти.
Направление движения: от кончиков пальцев по всей кисти.
Тип движения: круговое растирание.
- Часть кисти: тыльная и внутренняя сторона кисти.
Направление движения: от кончиков пальцев по всей кисти.
Тип движения: растирание «ёлочка».
- Часть кисти: каждый палец отдельно.
Направление движения: от кончика пальца до основания.
Тип движения: круговое растирание.

Дыхательная гимнастика

После сеанса массажа лица и массажа кистей рук рекомендуется выполнить один – два упражнения для развития речевого дыхания.

Дыхательная гимнастика с использованием игровых приёмов: «Футбол», ветряные игрушки (птички, мельницы, слоники), «Листопад», «Фрукты», «Кораблики», «Шторм в стакане», «Бабочки», «Задуй свечу», «Посушим бельё».

Массаж имеет важное значение в системе коррекционной работы. Его проведение способствует нормализации мышечного тонуса лица, что, в свою очередь, благоприятно сказывается на снятии напряжения с глаз. Массаж не только улучшает произношение, но и положительно влияет на развитие фонематического слуха и общее развитие речи, мелкой моторики. После сеанса улучшается динамика в снятии психо-эмоционального напряжения.

ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ

И.А. Рублёва, Т. П. Савинова

Уртамская специальная (коррекционная) школа-интернат VIII вида,
Кожевниковского района, Томской области.

Работая в Уртамской специальной (коррекционной) школе-интернате мы убедились, что состояние здоровья детей существенно ухудшается. Это связано с экономическим и социальным неблагополучием многих семей, ослаблением иммунитета, генетическими нарушениями, плохой экологической обстановкой и т.д.

По данным коллегии Министерства образования РФ (1995 г.), уже в 1-й класс приходят 15 % детей с хронической патологией, 80 % - с морфофункциональными отклонениями и лишь 5 % практически здоровыми.

Известно, что в результате заболевания изменяется состояние ЦНС, падает работоспособность, повышается утомляемость. И как результат – снижение успеваемости.

В нашей школе 88 обучающихся. Первое место среди соматических заболеваний занимают ЛОР – заболевания и заболевания опорно-двигательного аппарата (по 36 человек). Второе место – болезни глаз и заболевания желудочно-кишечного тракта (по 16 человек). Отмечается рост учащихся с врожденными аномалиями. Поэтому важное место в школе, тем более в коррекционной, отводится работе по применению здоровьесберегающих технологий. Для их реализации нами разработана программа «В здоровом теле – здоровый дух», которую выполняем как в урочное, так и во внеклассное время.

Для сохранения высокой работоспособности, исключения переутомления учащихся необходима правильная организация учебной деятельности. Реализуя эту задачу, мы пытаемся строить уроки с учетом работоспособности детей, используем средства наглядности, выполняем гигиенические требования, создаем благоприятный эмоциональный настрой. Определяем и фиксируем психологический климат на уроке, проводим эмоциональную разрядку, строго следим за соблюдением учащимися правильной осанки, позы, за ее соответствием виду работы и чередованием в течение урока. Большую роль мы отводим проведению физкультминуток и динамических пауз. Физкультминутки проводим, учитывая специфику предмета, довольно часто с

музыкальным сопровождением, элементами самомассажа и другими средствами.

Большинство учащихся начальных классов не умеют правильно дышать во время выполнения мышечной нагрузки, ходьбы, бега, а также в условиях относительного мышечного покоя. Поэтому вводим упражнения для выработки глубокого дыхания, усиления выдоха, в сочетании с различными движениями туловища и конечностей.

Динамические паузы стараемся проводить на свежем воздухе. Основное время отводим подвижным играм. Игры – хороший отдых между уроками, они тонизируют нервную систему, снимают чувство усталости, повышают работоспособность, улучшают эмоциональное состояние. Главное, что нужно помнить при этом, правила проводимых игр должны разрешать детям как вступать в игру, так и выходить из нее («Классики»,

«Вороны и воробьи», «День – ночь»).

Для разминок и упражнений на зрительную координацию, развития внимания и быстроты реакции на уроке используем упражнения, сочетающие в себе движения глазами, головой и туловищем, которые дети выполняют в свободной позе.

Чтобы научить ребенка заботиться о своем здоровье, укреплять его, сформировать у него установки на поддержание здорового образа жизни, необходимо планомерно проводить воспитательную работу.

В нашей школе ежедневно проводятся спортивные часы, на которых дети не только играют и укрепляют свое здоровье, но и учатся жить в коллективе, развивают силовые качества, выносливость.

Стало традицией ежегодное проведение «дней здоровья», когда вся школа (и дети, и педагоги) выходят на природу. В это время проводятся различные спортивные игры, конкурсы, в проведении которых педагоги тоже принимают участие. Обязательно дети показывают свои туристические навыки по установке палатки, разведению костра, на котором каждая группа готовит обед. Такие совместные праздники объединяют, сплачивают учеников и педагогов..

Во внеурочное время также проводится много спортивных мероприятий, праздников, например:

- «Со спортом дружить – здоровым быть»;
- «На свежем воздухе нам весело играть»;
- «Сильные, смелые, ловкие»;
- «А, ну-ка, мальчишки»;
- «Веселые старты»;
- Кроссы и велопробеги.

Большинство детей начальных классов занято в спортивных секциях: лыжной, теннисной, шашечной, шахматной и ОФП.

Дети младшего школьного возраста наиболее восприимчивы к обучающим воздействиям, воспитанию здорового образа жизни. В игровой форме у них закладываются навыки соблюдения режима дня, правила ухода за своим телом. Для этого в школе мы проводим воспитательные занятия и циклы классных часов:

- «Школа Мойдодыра»;
- «Твой режим дня»;
- «Как уберечь себя от беды»;
- «Наше здоровье в наших руках»;
- «Гигиена школьника».

По нашим наблюдениям, существенным результатом проводимой работы стало улучшение состояния здоровья наших воспитанников. За последние 2 года среди учащихся начальной школы стала заметно снижаться заболеваемость ОРЗ, возросло количество учащихся, показывающих хорошие спортивные результаты.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО – ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Н. В. Савукова

МДОУ «ДС КВ № 28» ЗАТО Северск, воспитатель

Не секрет, что у детей с нарушением зрения наблюдаются трудности в установлении контактов с окружающими, для формирования которых необходимо участие всех анализаторов. Особенно важную роль играет в развитии функции общения зрительный анализатор, который в процессе социальной перцепции несет информацию об особенностях характера и эмоциональных состояниях окружающих.

У детей с амблиопией и косоглазием нет четких представлений о том, как могут выражаться согласие и несогласие, одобрение, удивление и другие эмоциональные проявления. У таких детей слабо развиты мимика лица и жестикуляция, дети плохо владеют приемами подражания. Дети с нарушением зрения очень тяжело, а иногда вообще не воспринимают правильно поз собеседника.

Все эти недостатки и привели нас к необходимости специального обучения детей с нарушением зрения неречевым и речевым средствами общения через театральные игры, спектакли. Театральные игры и

спектакли помогают в формировании выразительных, мимических и жестовых движений, развитии интонации, в становлении умений словесно описывать эмоциональные состояния и характеризовать их внешние проявления у себя.

В группе процесс обучения театрализованным играм проходил в игровой, непринужденной форме. На первом этапе дети знакомились с эмоциональными модальностями. На этом этапе стремились закрепить не только выражения эмоций, но и уметь самим изображать различные эмоции и определять их. Для ознакомления были использованы 6 основных видов эмоций: гнев, радость, удивление, страх, огорчение и нейтральная модальность (показ модальностей). Начинали мы с положительных и постепенно переходили к отрицательным. В приемной у каждого ребенка на кабинке закреплен конверт для определения собственных эмоций. Ребенок, утром приходя в группу, определяет свое состояние, подбирая соответствующую картинку.

Затем предлагались детям подвижные игры «Зеркало», «Обезьянки», малоподвижные игры, а так же дидактические игры «Дорисуй кукле лицо», «Подбери такое же» и т.д.

На музыкальных занятиях дети слушали разные по характеру музыкальные произведения. Так постепенно дети научились в процессе сводной деятельности рассказывать друг другу не только о происходящих событиях с людьми, но и о состоянии участников этих событий, об испытываемых ими чувствах.

Для детей театрализованные игры играют большую роль в коррекции эмоциональной сферы детей. Эмоциональный фон при чтении нами сказок, смена голосов персонажей, отражение на нашем лице эмоциональных состояний персонажей сказки - все это способствует тому, что дети бессознательно начинают «отражать на своем лице те чувства, которые они испытывают при прослушивании сказки.

В группе имеются дидактические игры, направленные на коррекцию эмоциональной сферы детей:

1. «Угадай, из какой я сказки» - цель: помогает узнавать предметы по словесному описанию, без опоры на зрительное восприятие предметов,
2. «Салат из сказок» - цель: развивает зрительное внимание, вызывает у детей потребность в эмоциональном общении.
3. «Кто в какой сказке живет» - цель: помогает выделять предметы в группу (сказку), опираясь на главный зрительный образ.

Постепенно мы вводили понятия о выразительных движениях тела, включающих представления о пантомимике. Мы рассказывали де-

тям о позах, движениях, повороте тела, наклоне головы, постановке ног, расположении рук. Сами движения отрабатывали с детьми в подвижных играх «Угадай позу», «Покажите такую же», «Игры в масках» и т.д.

Знакомя детей с различными жестами, необходимо было дать им представление о жестах, умение их использовать изолированно от пантомимики и воспринимать в процессе общения. Это было сделать несложно, т.к. дети нашей группы ранее уже овладели множеством выразительных движений рук на музыкальных занятиях, а нам в группе оставалось только закрепить эти знания. Для закрепления полученных знаний и умений с детьми играли в игры «Найди спрятанное», «Молчанка», «Угадай, что это» и др. с использованием жестов. Все эти игры требуют от детей наблюдательности за движениями головы и рук.

Главное средство в работе - это куклы-марионетки, пальчиковые куклы, теневые куклы, настольные, театр «би-ба-бо», куклы на гапите. Игры с этими куклами развивают:

- 1) мелкую моторику рук;
- 2) фантазию и образное мышление;
- 3) умение малыми средствами выражать характер;
- 4) способность к концентрации внимания.

Во время игры с куклами, даже самые неусидчивые, подвижные дети становились более внимательными и уравновешенными. А малообщительные замкнутые дети - более открытыми и эмоциональными.

Игры с теневой куклой направлены, прежде всего, на профилактику страхов. Работая с теневой куклой, ребенок получал опыт самостоятельного решения своей, пока еще небольшой, проблемы. Ребенок делал со своим «страхом» все, что хотел, вплоть до полного уничтожения. В этом психокоррекционный смысл теневых кукол.

«Оживляя» кукол, дети видели, чувствовали ее поведение. Это помогало им самостоятельно корректировать свои действия. Работа с куклой позволяет:

- 1) совершенствовать мелкую моторику рук;
- 2) развивать координацию движений,
- 3) проявлять через куклу те эмоции, чувства, состояния, которые в обыденной жизни по каким-либо причинам не может проявить;
- 4) развивать произвольное внимание.

Постановки сказки - всегда праздник для ее участников. В жизни каждый из нас играет множество ролей: жена, мать, начальник, подчиненный и т.д. и бывает так, что мы привыкаем к какой-то одной ро-

ли, одному образу. И на помощь вновь приходят сказки. Именно здесь можно реально измениться, попробовать себя в неожиданных амплуа. Итак, в спектакле «Приключения Буратино» Галя становится загадочной Мальвиной, а Сережа - веселый Буратино, Илья - живой пес Артемон, а Павел - унылый Пьеро. Все дети перевоплощаются в образ кукол. В игре этого спектакля изменение образа, волшебное преобразование помогло детям контролировать свое поведение, стиль общения.

У нас в группе есть «Волшебная коробка». Находясь в сказочной стране, ребята вынимают из нее различные предметы, примеряют их, создавая свой образ. Это еще раз помогает усилить необходимое детям поведение, проиграть.

Ни один праздник у нас не проходит без сказки - это «Осень Несмеяна», «Кошкин дом», «12 месяцев», «Новогодние приключения Колобка», «Красная Шапочка», «Теремок», «Калейдоскоп сказок», «У Лукоморья», «Приключения Буратино», «Курочка Ряба», «Русалочка», «Репка».

Сценарии праздников имеют магическое воздействие на воспитание и развитие детей, исключают негативные формы поведения. Детям в сказочной форме предлагается множество моделей поведения в различных ситуациях и предоставляется возможность проиграть, «прожить» как можно больше из этих моделей. Это обобщает жизненный опыт детей: у них появляется больше вариантов реагирования и поведения в той или иной ситуации, они становятся более адаптированными к жизни.

А помогают нам делать более эффективными эти сказки «уроки театрального искусства». Эти мини развлекательные занятия проходят по вторникам, во второй половине дня. Уроки выполняют одновременно познавательную, воспитательную и развивающую функции.

Одна из разновидностей творческой игры – это игры с песком. Летом дети очень любят играть с ним - строить замки, лепить, придумывать разные истории. В зимнее время в группе мы используем тазик с манкой и коробку с мелкими игрушками. Это открывает огромный простор для творческого поиска и эмоционального самовыражения.

Наша задача - это помочь каждому ребенку проявить свои интеллектуальные части личности. Из эмоций состоит наша жизнь, а человек счастлив, в том числе и наши дети, когда владеют своими эмоциями.

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА ЧЕРЕЗ ИГРОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Л. Н. Тесленко

МДОУ детский сад №1 компенсирующего вида г. Томска

Исследователями: Р.Е.Левиной, Г.А Никашиной, Р.М. Боскис установлено, что речь развивается тогда, когда ребёнок научится вычленять отдельные слова из речевого потока, который он услышит: различать сходные фонемы, звуко сочетания и слова, например па-ба, ба-па, мальчик-мячик; соотносить выделенное слово с определённым объектом, действием, признаком, т.е. понимать слова; обобщать однородные приметы, действия, признаки и обозначать их одним и тем же словом; понимать предложения, владеть артикуляционным аппаратом. Развитие речевого слуха - это база для развития речи, и, чем она прочнее, тем совершеннее речь ребёнка.

Речевой слух представляет собой сочетание фонематического и фонетического слуха.

Фонематический слух-это способность различать звуки речи.

Фонематический слух опережает в своём развитии самостоятельную речь ребёнка и является фактором, благодаря которому ребёнок доводит неправильное произношение до нормы.

Ребёнок с хорошо развитым фонематическим слухом способен:

1. Оpoznавать звук в речевом потоке;
2. Различать слова, состоящие из одних и тех же звуков;
3. Расположенных в определенной последовательности (насос, сосна);
4. Понимать значения слов, отличающихся одним звуком (мишка-миска).

У маленького ребенка тонкое различение звуков начинает развиваться очень рано с 11-12 месяцев к двум годам он дифференцирует все звуки речи, но только на слух, а к 4-5 годам дифференцирует звуки на слух и в своем произношении.

Ошибочно полагать, что фонетическая речь ребенка развивается самостоятельно, без кого-либо вмешательства взрослых, что ребенок постепенно просто изживает неправильность своей речи. В действительности невмешательство в процесс формирования детской речи неизбежно ведет к отставанию в развитии малыша.

У детей среднего дошкольного возраста в норме развитие речи происходит особенно быстро: пополняется словарный запас, улучша-

ется звуковое оформление слов, более развёрнутыми становятся фразы. Однако не все малыши имеют одинаковый уровень речевого развития: одни уже к трём годам чисто и правильно произносят слова, другие говорят все ещё недостаточно отчётливо, неправильно произносят отдельные звуки.

Проблема в том, что плохо говорящие дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, начиная осознавать свой недостаток, становятся молчаливыми, застенчивыми, нерешительными; затрудняется их общение с другими людьми (взрослыми и сверстниками) снижается познавательная активность. Это происходит потому, что ребёнок с разными речевыми отклонениями становится «сложным» собеседником; ему трудно быть понятым другими. Поэтому любое нарушение в ходе развития речи ребёнка отрицательно отражается на его деятельности и поведении, а значит, и на формировании личности в целом. Только своевременность принятых мер позволяет сгладить, скорректировать дефект согласно компенсаторным возможностям ребенка, что поможет ребёнку успешно развиваться, обучаться, легко адаптироваться в дошкольной, затем в школьной среде, а впоследствии и в окружающей жизни взрослых.

Цель логопедической работы: формирование фонематического слуха у детей 4-5 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата через игровую деятельность.

Коррекционно-развивающая работа решала следующие задачи:

1. Сделать игровой процесс интересным, понятным, доступным для детей.
2. Создать условия для оптимального сочетания индивидуальной и совместной деятельности дошкольников.
3. Обогащать зрительные представления, развивать познавательные способности детей.
4. Формировать у детей интерес к речевой деятельности через игру.

При выявлении речевых нарушений необходимо на данном возрастном этапе учить малышей с нарушениями опорно-двигательного аппарата четко и правильно произносить, а также слышать и различать звуки в словах. Неустойчив ещё и голос средних дошкольников: некоторые из них очень тихо, чуть слышно (особенно, если неуверенны в правильности произношения), другие крикливо.

Практика показывает, что для формирования фонематического слуха у детей 4-5 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимо создать благоприятные условия для правильного произношения звуков, чистого и внятного произношения слов, обучать де-

тей правильному произношению звуков с помощью специальных игр и упражнений, которые привлекают слуховое внимание и побуждают к речи, заставляют ребенка повторять. Используя различные игры и упражнения, логопед учит детей четко произносить слова, причем просит произносить слова, так чтобы были ясно слышны все звуки. При этом педагог сначала произносит слова в слегка замедленном темпе - ребенок повторяет, затем скорость произношения постепенно увеличивается. Весьма эффективно также произношение слов шепотом, так как здесь требуется более четкая артикуляция звуков. В возрасте 4-5 лет дети наиболее восприимчивы к звуковой стороне языка и проявляют особый интерес к словам и звукам. Именно поэтому развитию фонематического слуха в этот возрастной период, уделяют особое внимание.

Дошкольники вовлекаются в интересную, содержательную игровую деятельность со словами, звуками, то есть речь становится предметом изучения (практическое ознакомление ребят со словом, его частями, слогом и звуком). Ознакомление со звуковой и смысловой стороной слова способствует формированию представлений о «слове» и являются основой для последующего обучения анализу его слоговой и звуковой культуры.

При решении данных задач наряду с иллюстративным материалом широко использую речевой материал: стихотворения, загадки, словесные игры: «Запомни-повтори», «Верно или нет?», «Закончи предложение» и т.п. Все это делает процесс обучения интересным, занимательным, доступным детям 4-5 лет. Словесные игры приучают внимательно слушать стихотворение, подбирать слова не просто близкие по звучанию, но и подходящие по смыслу, способствуют развитию фонематического слуха, правильному произношению заданного звука в словах. Приведем примеры некоторых игр.

Игра «Будь внимательней»

Мы играли, мы играли,
А потом в кружочек встали.
Ты загадку отгадай –
Кто позвал тебя узнай?

а) Называем имя ребенка.

б) Усложняем: ведущий произносит АУ.

Игра «Кто скажет дальше?»

Гладко плавно лился стих
Вокруг споткнулся и притих,
Ждет он и вдыхает
Слова не хватает!

На двери висел замок,
Взаперти сидел ... (щенок)
Щеткой чищу я щенка,
Щекочу ему ... (бока)
Спит спокойно старый слон –
Стоя спать умеет ... (он)
Мохнатенький, усатенький,
Есть и пьет, песенки ... (поет).

Игра «Подбери нужное слово к картинке»

Дети строят из кубиков ... - дом, дым
В магазине продается ... - ком, гном.
Из миски лакает ... - утенок, котёнок.

Игра «Верно или нет?»

У детей по 2 фишки (красная и зелёная.)

Если дети услышат правильное название того, что изображено на картинке, то должны поднять зеленую фишку, если неправильно – красную.

Картинка: банан

Баман

Паман

Банан

Игра «Подскажи словечко»

Заглянула в дверь коза,
Очень грустные... (глаза).

Я сегодня утром рано,
Умывался из-под ... (крана).

И боятся мама с папой,
малышу погладить ... (лапу).

Игра: «Закончи слово звуком М».

ДЫ..., ДО..., ГНО..., СО..., ДА..., ВА....

Таким образом, речевой материал, представленный в виде игры, способствует повышению интереса к речевой деятельности, четкому и правильному произношению изучаемого звука в словах и во фразовой речи. Кроме того, игры развивают слухоречевую память, содействуют плавности и выразительности речи. В игровой ситуации слова и артикуляторные движения, акустические характеристики звуков запоминаются лучше.

Литература

1. Колесникова, Е.В. Слова. Слоги. Звуки. Развитие фонематического слуха у детей 4-5 лет / Е.В. Колесникова. М. : Ювента, 2008.

2. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. Ростов-на-Дону : Феникс, 2008.
3. Нищева, Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в средней группе детского сада для детей с ОНР / Н.В. Нищева. СПб. : Детство-пресс, 2006.

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛОЙ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Г. В. Тюкова

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
коррекционного вида № 27 «Елочка» г.Северск

Коррекционная логопедическая работа с детьми, имеющими тяжелую речевую патологию – сложный многогранный процесс, вследствие этого возрастает актуальность экспериментального изучения и разработки приемов формирования грамматической оформленности речи у дошкольников-логопатов, так как среди многих значимых проблем особое место занимает развитие грамматического оформления речи, что является показателем степени овладения речью.

Учитывая общие закономерности формирования грамматического строя речи, специфические особенности его становления при задержке речевого развития, задержке психического развития, можно было определить некоторые пути предупреждения и коррекции неправильного соединения слов в словосочетаниях.

Экспериментальное обучение состояло из двух этапов.

В задачи ПЕРВОГО ЭТАПА входило формирование у детей структуры целого речевого высказывания. Мнение о том, что ведущая роль в структуре целого высказывания отводится предикативности – связи содержания высказывания с действительностью, бесспорно. Для обозначения действия или состояния и выражения этих значений в грамматических категориях в русском языке используют глагол. В изучаемых нами словосочетаниях он является главным словом, требующим постановки зависимого слова в определенном падеже.

В соответствии с этим в задачи первого этапа входило:

- Накопление и уточнение имеющихся в словаре ребенка глаголов, обозначающих движение, направление движения, место пребывания.
- Уточнение существительных, входящих в активный словарь и введение в него новых слов.

- Уточнение и закрепление наречий, слов, обозначающих пространственное положение предметов: впереди – позади, сверху – внизу, справа – слева.

Работа над речью детей носила практический характер, формирование речевых умений, перевод их в навыки проводились в условиях ведущей деятельности ребенка.

Любое движение, связанное с перемещением в пространстве, сопровождается специфическими мышечными ощущениями. Через мышечные чувства человек дифференцирует основные формы движения. Навык движения в пространстве подкреплялся словесной инструкцией. Это давало ребенку возможность быстрее осваивать и соотносить действие с его словесным определением, закреплять понятия. В работе на данном этапе особая роль отводилась формированию и закреплению навыка действия и его названия. С этой целью детей учили:

- наблюдать действие и соотносить его с речевым обозначением;
- выполнять действие по аналогии с образцом, предложенным учителем-логопедом;
- -выполнять действие по его словесному обозначению;
- обозначать действия;
- дифференцировать названия действий и выполнять их.

Общеизвестно, что в первую очередь детьми осмысливаются, усваиваются и используются в речи те действия, которые неразрывно связаны с их деятельностью. Поэтому на данном этапе работы мы знакомили детей сначала с теми действиями, которые чаще всего встречались в их повседневной деятельности; особая роль была отведена в работе над глаголами, обозначающими пребывание, движение, направленное движение в пространстве. При этом учитывалось, что глагол обладает развитой многозначностью. Так, работая над глаголом «бегать», мы показывали ребенку, что бегать – значит двигаться быстро. При этом совершаемое движение может быть в разных направлениях. Оно может обозначать движение туда и обратно.

Уточняя значение глагола «идти», мы старались показать детям возможность его использования при описании различных ситуаций. Во-первых, уточняли, что глагол «идти» обозначает действие шагом и показывает, что это действие совершается в одном направлении, по одному маршруту. Кроме того, он обозначает движение к чему-либо.

Богатство значений глагольного слова усиливается разнообразием приставок. С помощью префиксальных глаголов обозначается и направление действия в пространстве. Работая над лексической стороной глаголов этой группы, мы старались показать, что одни глаголы

могут обозначать приближение, а другие - удаление: войти - выйти, подойти - уйти, подъехать - отъехать, выбежать - убежать. В данном случае работа над глаголами велась в такой последовательности: соотношение действий со словесными определениями; выполнение действий по аналогии с образцом, предложенным логопедом; обозначение действий; дифференциация названий действий.

Для формирования у дошкольников - логопатов представлений о действиях, не знакомых им из собственной практики, уточнения имеющихся знаний мы использовали диалог роль ведущего в котором отводилась логопеду. Эта форма речи позволяла нам использовать все разновидности побудительных, повествовательных, вопросительных предложений. Диалог позволял использовать предложения с минимальной синтаксической сложностью, что способствовало повышению уровня понимания речи детьми с тяжелой речевой патологией и закреплению навыков употребления слов во фразе в определенной линейной последовательности.

Работа над префиксальными глаголами требует особого внимания, так как усвоение их значения нашими детьми идет крайне медленно.

Для закрепления правильного обозначения действия префиксальными глаголами широко использовалось не только его выполнение и название. Значительное место уделялось работе с картинками, отображающими действия. Картинки были включены в различные виды упражнений:

1. Покажи картинку, которая соответствует этому действию. (Мальчик ПРИшел. Мальчик Ушел).
2. Выполни мое задание. Найди картинку с изображением этого действия. (Принеси машинку).
3. «Кто это делает?» рассмотри картинку и назови действие (Девочка ПОЛИВАЕТ цветы).
4. Работа по серии сюжетных картинок (2 картинки, 2-4 картинки). Определить последовательность событий. Ответить на вопросы логопеда. Например, предлагаем ребенку 3 картинки следующего содержания: Мальчик вышел с лыжами на улицу. Ярко светит солнышко. Наступила весна. Снег растаял. Мальчик возвращается домой, оставляет там лыжи, и выходит на улицу с корабликом.

Подготовка детей к формированию прилагательных словосочетаний предполагала работу над лексико - семантической стороной существительных. Мы уточнили с детьми имеющиеся сведения о предметах и их свойствах, знакомили с новыми свойствами, закрепляли полученные знания. Во время диалога о предмете, его свойствах мы

старались использовать по возможности натуральные предметы. В случае, если мы не могли представить натуральный предмет, он заменялся игрушкой.

Работа над уточнением, накоплением глагольной лексики, над лексико-семантической стороной существительных предполагала формирование навыка составления простой фразы. С этой целью широко использовалась такая форма речевого общения как диалог. Логопед задавал детям вопросы, учил их задавать вопросы, учил детей строить грамматически правильно оформленные ответы.

Работа по развитию практической пространственной ориентировки и ее словесному обозначению имела свою специфику. В ее задачи входило формирование умения определять и обозначать местонахождение объекта с помощью наречий: ТУТ, ТАМ, ДАЛЕКО, БЛИЗКО, ВПЕРЕДИ, СЗАДИ, ВВЕРХУ-ВНИЗУ, СПРАВА-СЛЕВА.

При планировании учитывались особенности речевого развития. Если дети имели некоторые навыки обозначения места нахождения предмета, то эти обозначения уточнялись. Если же речевое развитие детей достигало нижних границ второго уровня, то планировалась работа по осмыслению ребенком пространственных отношений и обозначение их семантически аморфными словами: ЗДЕСЬ, ТУТ, ТАМ, ДАЛЕКО, БЛИЗКО, СВЕРХУ, СНИЗУ. С детьми, имеющими более высокие речевые возможности, эти понятия уточнялись. Работа начиналась с выявления знаний о теле человека, поскольку первоначальные представления о направлениях пространства, которые усваиваются ребенком, связаны с его собственным телом. Первой при изучении была тема «ТЕЛО». Изучение этой темы способствовало формированию знаний о таких понятиях как «правая», «левая», «внизу».

Работа с конструктором, подвижные игры являлись базой для формирования умения речевого обозначения местонахождения предмета. Обучение этим умениям предполагало следующую последовательность. Мы учили детей:

- Наблюдать за действием, обозначая местонахождение предмета. (Бросаю мяч. Бросаю мяч ВВЕРХ).
- Выполнять действие по словесной инструкции. (Встань ВПЕРЕДИ меня. Покажи ПРАВУЮ руку).
- Дифференцировать словесное обозначение местонахождения предметов (впереди-сзади, вверху-внизу и т. д.)
- Дифференцированно выполнять предлагаемые действия.

Полученные знания об обозначении местонахождения предмета закреплялись. Базой для их закрепления, уточнения была фраза. Дети составляли фразы типа: Бросаю мяч ВВЕРХ. Иду ВПЕРЕДИ мамы.

Поскольку речевые возможности детей к моменту обучения были неодинаковы, то и цели работы над грамматическим оформлением фразы на данном этапе были дифференцированы. В работе с детьми, речь которых была развита лучше, мы работали и над пониманием семантической стороны слов, означающих завершенность и незавершенность действия, учили детей использовать их во фразе.

В задачи ВТОРОГО ЭТАПА обучения входило формирование у детей умения вычленять из целой ситуации фрагменты, связанные с межпредметными отношениями, запоминать пространственные характеристики и их обозначение; дифференцированно использовать их в собственной речи.

Второй этап работы характеризуется постепенным переходом от уровня вычленения межпредметных отношений в практической деятельности к уровню их обозначения и использования во фразе.

Для развития пространственных отношений и способов отражения их в речи был выбран ряд тем, изучение которых являлось базой для достижения и уточнения у детей знаний о теле человека. Поэтому первой для изучения была тема «Тело». Выбор другой темы «Стройка» обусловлен тем, что продуктивная деятельность, в том числе и конструирование, имеют большое значение в образовании представлений о пространственных отношениях. Работа со строительным конструктором, с кубиками направлена на развитие процесса пространственной ориентировки. Темы «Мебель», «Посуда», «Игрушки» были выбраны потому, что они позволяют включить детей в игры,» которые способствуют активному действию с предметами, активизируют деятельность зрительного анализатора»-по исследованиям Л. А. Венгер, А.А. Люблинской.

Планируя работу на этом этапе, мы учитывали, что усвоение детьми-логопатами моделей словосочетаний будет выполнять роль переходной ступени от слова к предложению, что на базе словосочетаний можно показать детям функции падежей, родовых, числовых окончаний, предлогов.

Следовательно, работа над словосочетаниями и введение их в предложение должна способствовать усвоению детьми законов грамматической связи слов, усвоению логико-грамматической структуры. Работа по развитию грамматического строя речи способствует закреплению умения использовать слова в правильной грамматической форме в процессе различных видов деятельности. Так, если ребенком в процессе обучения освоено некоторое количество словосочетаний, то это служит толчком для развития не только механизма грамматиче-

ского оформления предложения, но и механизма речевого самоконтроля.

Опыт нашей работы показывает, что создание комплексного воздействия на речь детей способствует лучшему закреплению знаний, умений, полученных на логопедических занятиях, и переносу приобретенных речевых навыков на аналогичные ситуации при различных видах деятельности.

Литература

1. Гнездилов М. Ф. Методика русского языка в начальной вспомогательной школе.-М.: Просвещение, 1965, с.272.
2. Мухина В. С. Психология дошкольника.- М.: Просвещение, 1975, глава 13, с.185-199.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ АРТИКУЛЯЦИОННОГО И РУЧНОГО ПРАКСИСА ДЕТЕЙ С МИНИМАЛЬНОЙ ДИЗАРТРИЧЕСКОЙ СИМПТОМАТИКОЙ

Н. Ю. Филиппова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: З.Н. Ажермачева, к.п.н. доц.

Увеличивается количество детей, у которых речевое расстройство связано с органическим поражением центральной нервной системы. Незначительно выраженные мозговые нарушения могут привести к возникновению так называемой стертой формы дизартрии или минимальным дизартрическим проявлениям.

У детей со стёртой дизартрией многие исследователи отмечают патологические особенности в моторной сфере: синкинезии, замедленные напряженные движения пальцами, движения не в полном объёме, паретичность и спастичность мышц органов артикуляции, девиация языка.

Взаимосвязь между развитием речи и формированием общей, мелкой и артикуляционной моторики подчеркивается многими исследователями (М.М. Кольцовой, Л.В. Фоминой, В.И. Лубовским и др.). Навыки тонкой моторики помогают ребенку самостоятельно обслуживать себя, выражать себя через творчество — игру, пластику, а в школьном возрасте овладевать письменной речью.

У детей со стёртой формой дизартрии в старшем дошкольном возрасте в ходе констатирующего эксперимента, который проходил на базе ДОУ №96 г. Томска, были выявлены нарушения кинетического и

кинестетического праксиса, а также нарушения графомоторных функций.

Нарушения праксиса у дошкольников со стёртой формой дизартрии носит системный комплексный характер. Как правило, в практике логопедической работы с данной категории детей развитие артикуляционного, так и мануального праксиса включается в систему занятий и проводится в виде упражнений. Для планирования и проведения коррекционной работы по развитию праксиса детей со стёртой формой дизартрии были изучены методические пособия учёных: Е.Ф. Архиповой, Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелёвой, О.Ю. Федосовой, В.А. Киселёва, Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой и др., на основании которых был осуществлён формирующий эксперимент. Работа по развитию праксиса осуществлялась в системе индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятий, а также в виде рекомендаций родителям.

При выборе материала к упражнениям соблюдалась определённая последовательность, шли от простых упражнений к более сложным. Упражнения как правило выполнялись сидя, так как в таком положении у ребёнка прямая спина, тело не напряжено, руки и ноги находятся в спокойном положении.

Размещали детей при выполнении артикуляционных и пальчиковых упражнений так, что бы они видели лицо логопеда, которое хорошо освещалось. Следили за качеством выполняемых ребёнком ручных и артикуляционных движений (точность движения, плавность, темп выполнения, устойчивость, переход от одного движения к другому). Исходили из того, что при других условиях коррекционная работа не достигает своей цели.

Система упражнений по формированию праксиса была разделена на направления:

I. Развитие кинестетического компонента двигательного акта, тактильных ощущений. Целью этого направления являлось развитие умения сохранять заданную артикуляционную позу и положение пальцев некоторое время; развитие тактильных ощущений.

1.1. Развитие кинестетического артикуляционного праксиса

Для выработки нужного артикуляционного уклада использовались принятые в логопедической практике приемы: определение участков работающих и пассивных органов артикуляции по следам прикосновения зондом, шпателем и др.; воспроизведение артикуляционной позиции сохраненных звуков; словесное описание артикуляционного уклада заданного звука; показ отдельных элементов артикуляции на схеме, муляже и др.; учет разнообразных осязательных ощущений; удержание арти-

куляционной позы в течение 5-7 секунд, которое отрабатывалось путём систематического повторения.

Проводилась работа по формированию умения определять положение губ (вытянутых трубочкой или растянутых в улыбке), кончика языка (поднят ими опущен), различать узкий и широкий язык, тренировалось умение удерживать заданную позу артикуляционную позу.

Определённое положение органов артикуляции отрабатывалось по подражанию, затем называлось конкретное упражнение, а дети самостоятельно удерживали позу под счёт логопеда (до 5-7) или во время прочтения стихотворения.

Например, упражнение для губ «Улыбка». Цель: вырабатывать умение удерживать губы в улыбке, обнажая верхние и нижние передние зубы.

Наш Дениска-озорник,

Тянет губки к ушкам. (дети улыбаются, растягивая губы

- Посмотрите,- говорит, удерживая такое положение 5-7сек)

- Я теперь лягушка!

В этот период начинали устранять у детей слюнотечение.

Например, детей просили производить жевательные движения со слегка откинутой назад с головой.

Детям с легкой степенью дизартрии с *повышенным мышечным тонусом* в артикуляционной мускулатуре предлагались упражнения на расслабление напряженных мышц языка, губ. В случае *пониженного мышечного тонуса* - задания на активизацию, укрепление паретичных мышц.

1.2. Развитие тактильных ощущений и кинестетического праксиса рук. В начале коррекционной работы детей обучали приёмам самомассажа. Самомассаж начинался с легкого растирания подушечек пальцев в направлении от кончиков к ладони одной руки, затем другой. Далее проводилось растирание ладони сначала одной руки от середины к краям большим пальцем другой руки. Например,

1. «Утюжок». И.п. — то же. Правой рукой поглаживаем, растираем, разминаем левую. То же для другой руки.

2. «Каток». И.п. - то же. Костяшками сжатых в кулак пальцев правой руки двигаем вверх - вниз по ладони левой, разминая ее. То же для другой руки.

После выполнения самомассажа приступали к упражнениям, направленным на развитие тактильных ощущений, это могут быть игры типа: «Волшебный мешочек», «Пальчиковый бассейн», «Найди, из чего сделано?»;

Далее давались упражнения на развитие кинестетического компонента двигательного акта.

Примером является упражнение «*Стул*». Исходное положение. Левую ладонь поставить вертикально, пальцами вверх - это "спинка" стула. К ней приставить кулачок правой руки - это "сиденье".

Спинка и сиденье –

Стул на удивленье!

Мы на стульях посидим,

Друг на друга поглядим!

II. Развитие кинетического компонента двигательного акта.

Целью этого направления являлась выработка необходимого качества движений органов артикуляции и пальцев и кистей рук: объёма, подвижности, силы, точности движений.

2.1. Развитие кинетического артикуляционного праксиса. Так как у всех обследованных детей наблюдается девиация кончика языка, гипертонус мышц языка, то большому вниманию в этом разделе уделялось развитию тонких и дифференцированным движениям языка, активизация его кончика. Развитие артикуляционной моторики велось систематически, длительно и с использованием комплекса упражнений для языка, губ, челюсти. Все дети с интересом выполняли уже отработанные ими упражнения во время чтения стихов логопедом.

Пример кинетического упражнения в стихах для языка «*Вкусное варенье*». Цель: вырабатывать движение широкой передней части языка вверх и закреплять положение языка, близкое к форме чашечки.

Если у Дениса

Плохое настроение,

Ест Дениска наш

Вкусное варенье.

Надо верхнюю губу

Вареньицем намазать

И широким язычком

Облизать всё сразу.

2.2. Развитие кинетического праксиса рук. Упражнения выполнялись по образцу, производились сначала одной рукой, потом другой, затем двумя руками одновременно.

Примеры упражнений по развитию кинетического праксиса рук:

1. Шарик. Исходное положение. Пальчики обеих рук собраны "щепотью" и соприкасаются кончиками. "Надуваем шарик": придать пальцам такое положение, какое бывает, когда руки держат мячик или шарик. "Шарик лопнул": пальцы возвращаются в исходное положение.

ние: « Я надул упругий шарик, укусил его комарик, лопнул шарик - не беда, новый шар надую я».

2. Ёжик. Исходное положение. Поставить ладони под углом друг к другу. Расположить пальцы одной руки между пальцами другой. Шевелить прямыми пальчиками.

Маленький колючий еж.

До чего же он хорош!

III. Развитие динамической координации движений. Цель: развивать способность переключения с одного движения на другое.

Ребенку предлагалось отраженно за логопедом выполнить движения. Детей просят выполнить упражнения по 4—5 раз.

3.1. Развитие динамического артикуляционного праксиса. В этом разделе также уделялось внимание развитию тонких и дифференцированных движений языка, активизации его кончика. Дети охотно выполняли движения во время проговаривания логопедом стихотворений.

Пример упражнения по развитию динамического артикуляционного праксиса.: *«Качели»*. Цель: вырабатывать умение быстро менять положение языка, необходимое при соединении звука л с гласными а, ы, о, у. Описание. Улыбнуться, показать зубы, приоткрыть рот, положить широкий язык за нижние зубы (с внутренней стороны) и удерживать в таком положении под счет от одного до пяти. Потом поднять широкий язык за верхние зубы (тоже с внутренней стороны) и удерживать под счет от одного до пяти. Так поочередно менять положение языка 4-6 раз.

3.2. Развитие динамического ручного праксиса. Движения выполняются сначала поочередно то одной, то другой рукой, затем двумя руками одновременно.

Пример упражнения по развитию динамического праксиса рук - *«Домик»*. Исходное положение. Пальцы сжать в кулачок. Поочередно разгибать пальчики, начиная с большого: Раз, два, три, четыре, пять - *(разгибаем пальцы.)*. Вышли пальчики гулять. *(Ритмично сжимаем и разжимаем пальцы)*. Раз, два, три, четыре, пять - *(сгибаем все пальцы в кулак по очереди, начиная с мизинца)*. В домик спрятались опять. *(Ритмично разжимаем и сжимаем пальцы в кулак)*.

IV. Развитие реципрокной координации движений.

Упражнения проводились в игровой форме и повторялись по 5-6 раз.

Примеры упражнений:

1. *«Указатель»*. Локоть левой руки опирается на стол, ладонь повернута к себе, пальцы сложены в кулак, большой палец отставлен в

сторону. Правая рука выпрямлена, ладонь вниз, пальцы плотно прижаты. Пальцы правой руки прикасаются в горизонтальном положении к основанию мизинца левой руки. Затем положение рук меняется.

2. «Птенцы». Левая рука лежит на столе ладонью вверх, пальцы прижаты и выпрямлены вверх. Правой рукой обхватываем пальцы левой. Затем положение рук меняется.

После того, как все предыдущие направления отработаны и дети стали правильнее выполнять предложенные упражнения, переходили к следующему направлению, которое называется:

V. Сопряжённая гимнастика языка и пальцев рук «Театр язычка и пальчиков». **Цель:** закрепление согласованных навыков детей в артикуляционной и пальчиковой гимнастике, т.е. выработка практических умений. Такую гимнастику проводили в конце коррекционной работы со всеми детьми, когда уже сформировались какие-то устойчивые навыки артикуляционной и пальчиковой моторики. Параллельно с развитием кинестетического и кинетического праксиса должна вестись работа по подготовке детей к письму, которая также способствовала развитию моторики и графомоторных навыков, и которая должна включать два взаимосвязанных момента:

1. Развитие пространственной ориентировки детей, в частности, на листе бумаги, а также в общих направлениях движения (слева – направо, сверху – вниз, вперед – назад), развитие зрительно-моторной координации.

2. Развитие изобразительных и графических умений (в процессе изобразительной деятельности, а также с помощью графических упражнений).

Эту работу необходимо вести параллельно с развитием праксиса у детей с минимальными дизартрическими проявлениями, т.к. данная категория детей плохо ориентируются на листе бумаги, в схеме собственного тела, а также у детей страдает точность, плавность движений.

Таким образом, данная методика способствует не только развитию праксиса, но и формированию графомоторных навыков, что способствует более качественной подготовки старших дошкольников к школе.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

ОБУЧЕНИЕ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Е. Ю. Голубева

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: О.Л. Никольская к.п.н., доц.каф. ПсихМНО

Актуальность данной проблемы заключается в том, что во все времена развития человечества леворукие вызывали особый интерес и некоторое настороженное отношение окружающих, возбуждали удивление и любопытство. Между тем леворукость – один из вариантов нормального развития организма и чаще всего зависит от врожденных генетических особенностей человека.

Проблема обучения леворуких детей изучена достаточно полно. Над проблемой обучения леворуких детей в школе работали такие авторы как М.В. Безруких, А.В. Семенович. М.В. Безруких говорит о том, что «не надо ломать биологическую природу левшей переучиванием на письмо правой руки». А.В. Семенович призывает взрослых подходить индивидуально к каждому ребенку: «не бояться его непохожести на других детей, подстраиваться под его особенности при обучении и воспитании». Однако не решены на наш взгляд вопросы индивидуального подхода в обучении к леворуким учащимся начальной школы. Следует отметить, что леворукость является фактором риска не сама по себе, а в связи с теми определенными нарушениями и отклонениями в развитии, которые могут встретиться у конкретного ребенка. Недостаточно представлена в литературе индивидуальная программа помощи усвоения учебного материала младших школьников. Современные школьные программы, ориентированные прежде всего на развитие логико-знаковых, то есть левополушарных, компонентов мышления, не дают возможности реализовать потенциал леворукого ребенка (так как у леворуких преобладает творческий потенциал).

Для повышения эффективности обучения леворуких необходимо как можно чаще использовать присущие им особенности: большую

скорость и эмоциональность восприятия, обобщенность, целостность, образность, вовлечение произвольной памяти.

Известно, что у леворуких детей встречается зеркальное письмо и зеркальное рисование. По данным исследований, частота зеркального письма у леворуких детей составляет 85%. Преобладание феномена зеркальных движений у левшей обычно объясняется характерным для них доминированием правого полушария головного мозга. Однако следует заметить, что у большинства детей в возрасте от 3 до 7 лет обнаруживается спонтанное зеркальное письмо, которое является вполне обычным этапом овладения соответствующим навыком.

У детей, поступающих в 1 класс, еще недостаточно развиты мышцы кисти руки, координация движений пальцев, предплечья и плечевой части рук. Дети этого возраста ещё слабо ориентируются в пространстве и на плоскости в тетради. Поэтому при показе той или иной руки или стороны в пространстве учителю необходимо поворачиваться спиной к детям это облегчает восприятие «правого» и «левого». К семи годам уже 75% детей могут правильно определить правую и левую руку другого человека. К восьми годам с этой задачей справляется 95% детей. Выработка этого навыка вызывает наибольшие трудности у леворуких детей.

Для отработки дифференциации правых и левых частей тела можно рекомендовать следующие упражнения:

- ✓ Показать сначала правую руку, затем левую.
- ✓ Поднять то правую, то левую руку, показать предмет левой (правой) рукой, взять предмет левой (правой) рукой.
- ✓ Определение пространственного расположения предметов по отношению к ребенку: «Покажи, какой предмет находится справа от тебя» или: «Положи книгу справа (слева) от себя».

Можно предложить ребенку копировать понравившиеся рисунки на прозрачную бумагу или через копировальную бумагу. Особенно полезны орнаменты и узоры, так как в них присутствует большое количество изогнутых линий, что является хорошей подготовкой руки ребенка к написанию прописных букв. Нельзя забывать и о регулярных занятиях с пластилином и глиной.[№5 с. 12].

Необходимо заниматься гимнастикой для обеих рук:

- выпрямить кисть, плотно сжать пальцы и медленно прижимать их сначала к третьим суставам, затем к плоскости ладони;
- выпрямить кисть и поочередно присоединять безымянный палец к мизинцу, средний к указательному;

- руку плотно положить на стол и поочередно сгибать средний, указательный, большой пальцы, остальные пальцы при этом должны постепенно подниматься вверх;
- сжать пальцы в кулак и вращать кисть в разных направлениях.[№3 с.105]

В ходе исследованной нами работы был проведен ряд тестов на определение особенностей зрительно-пространственного восприятия и зрительно моторных координаций.

Зрительно-пространственное восприятие и зрительно-моторные координации - это всё значимые и взаимосвязанные компоненты функционального развития ребенка. Нами было выдвинуто предположение, что возможно именно нарушения зрительно – пространственного восприятия и зрительной памяти являются главной причиной трудностей формирования навыка чтения, которые характерны для значительной части левшей.

Для проверки нашего предположения был проведен тест на определение уровня зрительно-пространственного восприятия:

Учащимся был предъявлен ряд фигур, ему необходимо найти такую же фигуру (сличение фигуры с образцом).

Кроме того, были предложены следующие задания:

Задание 1. Найди такое же сочетание (сличение комплекса фигур с образцом).

Задание 2. Найди букву или сочетание букв.

Задание 3. Найди цифру или сочетание цифр.

Задание 4. Сложи фигуру из разрозненных (разрезанных) деталей.

Задание 5. Из ряда нарисованных букв и цифр найди нарисованные неправильно.

Работа проводилась с каждым учащимся индивидуально. По результатам исследования было установлено, что не все дети могут справиться с этим тестом, поэтому можно сказать, что не у всех детей развито зрительно-пространственное восприятие.

И.Ф.	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	5 задание	6 задание	Итого %
Миша С.	+	-	+	-	+	-	50%
Ксюша З.	-	-	-	+	-	-	15%
Максим М.	+	+	-	-	-	-	30%
Саша З.	+	-	-	-	+	+	50%
Лёша К.	+	+	-	-	+	-	50%

В целом можно сделать вывод о том, что наше предположение подтвердилось. Нарушение или недостаточность развития зрительно-пространственного восприятия, зрительной памяти и зрительно-моторной координации ведут к возникновению следующих трудностей:

- 1) восприятия и запоминания сложных конфигураций букв при чтении и соответственно медленный темп;
- 2) формирования зрительного образа букв, цифр (нарушение соотношения элементов, ребенок путает сходные по конфигурации буквы, цифры, пишет лишние элементы или не дописывает элементы букв, цифр);
- 3) выделения и различения геометрических фигур, замена сходных по форме фигур (круг - овал, квадрат - ромб-прямоугольник);
- 4) копирования;
- 5) неустойчивый почерк (неровные штрихи, большие, растянутые, разнонаклонные буквы);
- 6) зеркальное написание букв, цифр, графических элементов;
- 7) очень медленный темп письма.

Нами была предложена программа по исправлению данных трудностей. В неё входил ряд заданий, которые учитель давал леворуким детям в процессе обучения.

А именно:

- 1) сравни фигуры с моделью; зачеркни фломастерами разного цвета указанные стороны фигур;
- 2) нарисуй квадрат;
- 3) поставь точку посередине сверху над квадратом;
- 4) поставь точку посередине снизу под квадратом;
- 5) поставь точку справа посередине;
- 6) поставь точку слева посередине.

Если все выполнено правильно, усложняем задание:

- соедини точки над квадратом и под квадратом прямой линией;
- соедини точки справа и слева прямой линией.

Все правильно? Тогда попросим ребенка соединить точки так, чтобы получились треугольники. А теперь попробуем посчитать:

- 1) сколько всего треугольников получилось (можно закрасить их разным цветом, можно обозначить цифрами);
- 2) сколько получилось квадратов.

Для начала можно взять лист бумаги в клетку, а потом использовать нелинованную бумагу.

или такое задание:

- 1) нарисуй прямоугольник;
- 2) поставь точки: в правом верхнем углу, в левом верхнем углу, в середине верхней стороны, в середине нижней стороны;
- 3) соедини эти точки прямыми линиями;
- 4) посчитай, сколько получилось треугольников, прямоугольников;
- 5) заштрихуй их разным цветом.

Все получилось? Очень хорошо. А теперь:

- обозначь крестиком нижний правый угол и нижний левый угол;
- соедини крестики с точкой на середине верхней стороны прямоугольника.
- посчитай, сколько теперь у нас прямоугольников и треугольников. Заштрихуй их разным цветом. [№1 с. 98]

Таким образом, выполняя эти задания ребенок учится целенаправленно работать, тренирует зрительное восприятие, тренирует руку (штриховка), считает, вспоминает геометрические фигуры, закрепляет понятия “верх”, “низ”, “справа”, “слева. Что в дальнейшем способствует улучшению зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В СИСТЕМЕ М. МОНТЕССОРИ

И. В. Дронюк, Г. Х. Вахитова

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время фундаментом целостной системы образования и развития личности является начальная школа, функции ее значительно расширились, требования возросли, появились инновационные педагогические технологии. Одной из таких технологий оказалась методика М. Монтессори. Изучив эту систему обучения, стало интересно, как же она развивает у младших школьников познавательный интерес.

Познавательный интерес — важнейшее образование личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования и не является присущим человеку от рождения [1, с. 57]. Его предметом является самое значительное свойство человека: познавать окружающий мир не толь-

ко с целью биологической и социальной ориентировки в действительности, но в самом существенном отношении человека к миру — в стремлении проникать в его многообразие, отражать в сознании существенные стороны, причинно-следственные связи, закономерности, противоречивость. В то же время познавательный интерес, будучи включённым в познавательную деятельность, теснейшим образом связан с формированием многообразных личностных отношений: избирательного отношения к той или иной области науки, познавательной деятельности, участию в них, общению с соучастниками познания. Его способностью является обогащать и активизировать процесс не только познавательной, но и любой деятельности человека, поскольку познавательное начало имеется в каждой из них. Любой вид человеческой деятельности содержит в себе познавательное начало, поисковые творческие процессы, способствующие преобразованию действительности, одухотворённый познавательным интересом, совершает с большим пристрастием, более эффективно. Интерес выступает как самый энергичный активатор, стимулятор деятельности, реальных предметных, учебных, творческих действий и жизнедеятельности в целом. Особую значимость познавательный интерес имеет в школьные годы, когда учение становится фундаментальной основой жизни.

Познавательный интерес, по мнению Щукиной, условно выражен в своём развитии по следующим стадиям [7, с.81]:

1. Любопытство — элементарная стадия избирательного отношения, обусловлена чисто внешними и неожиданными обстоятельствами, привлекающими внимание человека и связанна с новизной ситуации.
2. Любознательность — это стремление человека проникнуть за пределы увиденного. Здесь проявляется достаточно сильные выражения эмоций удивления, радости познания, удовлетворённости деятельностью.
3. Познавательный интерес - характеризуется познавательной активностью, явной избирательной направленностью учебных предметов, ценной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы. Он содействует проникновению личности в существенные связи, отношения, закономерности познания и поиском интересующей его информации.
4. Теоретический интерес - связан со стремлением к познанию сложных теоретических вопросов и проблем конкретной науки, с использованием их как инструмента познания.[7, с.63]

Таким образом, каждая из стадий в своем развитии становится более сложной и значимой основой для развития познавательного интереса, поэтому ситуации решения познавательных задач, активного поиска, размышления, в которых необходимо разобраться самому, принять решение, помогают формироваться познавательному интересу. В своем формировании познавательный интерес проходит несколько уровней:

1. Элементарный – на нем возникает открытый, непосредственный интерес к новым фактам, к занимательным явлениям, которые фигурируют в информации, находится на поверхности отдельных фактов.
2. Средний - интерес к познанию существенных свойств предметов или явлений, составляющих более глубокую и часто невидимую их внутреннюю суть. Этот уровень требует поиска, догадки, активного оперирования имеющимися знаниями, приобретёнными способами.
3. Высокий - связан с элементами исследовательской творческой деятельности, с приобретением новых и совершенствованием прежних способов учения.

Познавательный интерес — это значительный фактор обучения, определяющий мотив учебной деятельности школьника, то очень важно знать его проявления, признаки, по которым можно судить о наличии его у учащихся.

Проявлением интереса учащихся в учебном процессе является:

1. Интеллектуальная активность - вопросы ученика, выражающие стремление постичь ещё неясное, глубже проникнуть в предмет своего интереса.
2. Стремления участвовать в деятельности, в обсуждении поднятых на уроке вопросов, в дополнениях, поправках ответов товарищей, в желании высказать свою точку зрения.
3. Активное оперирование приобретённым багажом знаний и умений.
4. Эмоционально благополучный фон познавательной деятельности ученика.
5. Регулятивные процессы, которые проявляются в сосредоточенности внимания и слабой отвлекаемости.
6. Поведение ученика при затруднениях - стремление преодолеть трудности, попробовать различные пути для разрешения сложной задачи.
7. Реакции учащихся на звонок с урока. Для одних звонок является нейтральным раздражителем, и они продолжают ра-

боту, стараясь довести её до конца, завершить благополучным результатом, другие перестают слушать, оставляют неоконченным начатое задание, закрывают книги и первыми выбегают на перемену.

Распознавание познавательного интереса возможно не только в сфере учебной деятельности, но и за её пределами, так как школьник руководствуется интересом не только на уроках. Свободный выбор деятельности в часы досуга, предпочтение тех или иных занятий в свободное от уроков время — важнейший показатель интересов и склонностей учащихся. Это весьма серьёзная социальная, не только педагогическая проблема, от верного решения которой зависит не только развитие интересов человека, но и его активная позиция в жизни.

Несколько веков назад итальянский психолог и педагог говорила: « Не вмешивайся в деятельность ребенка и не делай за него выбор, а помоги ему сделать это самому». Разработав свою систему обучения, основанную на «свободном», но не вседозволенном воспитании, М. Монтессори основывалась на интересе ребенка. Сама она называла свой метод «помощью жизни».

В основу своей педагогической системы и метода Монтессори положила биологическую предпосылку - любая жизнь есть проявление свободной активности. Развивающийся ребенок обладает врожденной потребностью в свободе и самопроизвольности. М. Монтессори требовала одного - предоставить ребенка самому себе, не препятствовать ему в выборе, в самостоятельной работе. Дисциплину М. Монтессори также трактовала как «активность, которая контролируется и регулируется самим ребенком и предполагает действия, определяемые им самим, а не налагаемые извне педагогом»[3, с. 23].

Смысл метода, разработанного Монтессори, заключался в том, чтобы стимулировать ребенка к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию. Задача педагога — помочь организовать ему свою деятельность, пойти собственным уникальным путем, реализовать свою природу. Для свободного саморазвития ребенка М. Монтессори выделяет ряд концептуальных идей в своей педагогике:

1. Инновационная и гуманитарная направленность метода - М. Монтессори одна из первых педагогов реализовала идею «свободно развивающегося» ребенка в специально подготовленной среде.
2. Образовательный процесс основан на индивидуальном подходе к личности, определяя тем самым содержание образования для каждого ученика на занятии и степень участия учителя в процессе обучения.

3. Специально подготовленная среда – основу которой составляет дидактический материал, частично определяющий содержание образования. Данная среда состоит из 5 зон: практической, математической, родного языка, сенсорной и космической, в которых находятся материалы, относящиеся к данным наукам. Монтессори — материалы — составная часть педагогической образовательно — развивающей среды, побуждающей ребенка регулировать собственное развитие через самостоятельность и интерес, соответствующий его индивидуальности, они помогают приобрести жизненный опыт, учат быть внимательными, развивают логику, воображение.
4. Особая позиция педагога - не вмешательство и ребенка –творца своей деятельности. Монтессори — педагог — это и учитель, и наставник, и ознакомитель, и психолог, который помогает детям быть самими собой и развиваться так, как им удобно, не травмируя их большими нагрузками. Педагог наблюдает за работой детей, помогает им, если ребенок просит о помощи, следит за соблюдением правил и фиксирует наблюдения в письменном виде.
5. Особые виды деятельности - сотрудничество и сотворчество.
6. Особая структура занятий и оценивания – свободная работа с дидактическими материалами является основой всего развития ребенка, в плане его обучения и воспитания. Она основана на абсолютном доверии к ребенку, на вере в его стремление к познанию окружающего мира, дарованное природой, на мудром терпении взрослых, ожидающих свершения самостоятельных открытий. Что такое отметка, дети не знают, но оценку своего труда обязательно получают, чаще всего в виде одобрения взрослых или других детей. Главное здесь — как ребенок сам себя оценивает. В школе отсутствует классно — урочная система. Она заменяется оригинальным учебным процессом. Так же отсутствуют единые программы обучения, каждое занятие следует данному природой уникальному пути развития.
7. Свобода выбора: материала, места работы, времени, партнеров.

Таким образом, все вышеперечисленные факторы будут являться идеальной средой для становления и развития познавательного интереса, так как они дают почву для его самостоятельного и свободного развития посредством окружающего мира ребенка и ненавязчиво и быстро захватывает внимание ребенка и развивает желание узнавать новое и увлекательное.

В заключение можно отметить, что метод М. Монтессори является базой для развития познавательного интереса у детей, как дошко-

льного возраста, так и младшего школьного возраста, уделяется огромное внимание роли ребенка, специально подготовленной среде, свободе выбора, особой роли педагога, который не вмешивается в деятельность ребенка, а только наблюдает и сопровождает индивидуальную траекторию развития ребенка.

Таким образом, система М. Монтессори способствует свободному, ненавязчивому и самостоятельному развитию познавательного интереса, посредством окружающей ребенка среды, а также благодаря специфике, особой структуре саморазвития и самообучения, свободной работе с дидактическими материалами в специально подготовленной педагогом среде, следовательно, ребенок может самостоятельно развиваться, ориентируясь на свои желания, возможности, способности, которые и помогают формироваться познавательному интересу у младшего школьника, который, в свою очередь, помогает формироваться полноценной личности со своими интересами и особенностями, взглядами на жизнь и окружающий его мир.

Литература

1. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому. - М.: Издательский дом «Карпуз», 2000 — 272с.
2. Монтессори, М. Дом ребенка: Метод научной педагогики. - М.: Астрель: Аст, 2006 — 269 с.
3. Монтессори М. - Мой метод: Начальное обучение. М. : Астрель: Аст, 2006. - 349
4. Танникова Е.Б. Монтессори — группы в ДОУ; М. : ТЦ Сфера 2007. - 80 с
5. Тихомирова Л.Ф. Познавательные способности детей 5 – 7 лет. – Ярославль: Академия развития, 2006 – 144с.
6. Фербер Д.А. Младший школьник: развитие мозга и познавательной деятельности. – М.: Вентана – граф, 2003 – 32с.
7. Щукина Г.И. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения. – М., 1962. – 230 с.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Е. А. Земская

МОУ СОШ №28

Воспитание и развитие одаренного ребенка всегда представляло трудности. Для начала надо понять: какого ребенка считать одаренным?

Мы попытались составить список из тех качеств, которыми должен обладать одаренный ребенок: любознательность; большое жела-

ние учиться; всегда быть в поиске; желание повышать самообразование; уметь видеть проблему и находить пути ее решения. Можно продолжать до бесконечности, но в этом ли цель? Самое главное – создать условия для развития одаренного ребенка и в учебной деятельности и во внеучебной.

Остановимся на внеучебной деятельности подробнее. Так называемое дополнительное образование формирует социальный опыт обучающихся в неформальных условиях, позволяет освоить социальные роли, организует практическую совместную деятельность, обеспечивает индивидуальное развитие ребенка в соответствии с его желаниями. В школьном этнографическом музее «Русская изба» МОУ СОШ № 28 г. Томска исследовательской деятельностью занимается группа учащихся уже три года. Я, как учитель начальных классов и руководитель музея, сочла перспективным и продуктивным развивать исследовательские способности талантливых учащихся младшего школьного возраста.

При организации исследовательской работы рекомендуется соблюдать следующие этапы: создание мотивации ученика на исследовательскую работу; выбор направления исследования; планирование исследования; осуществление исследования; обсуждение результатов исследования; оформление результатов исследования; представление результатов исследования.

На каждом этапе есть свои цели и задачи. Главное для ученика – понять важность и необходимость занятий исследовательской работой, а для учителя – показать важность и необходимость занятий исследовательской работой. Одним из важных моментов является оценивание результатов выполнения исследовательской работы. Это похвала, награждение грамотами, дипломами, подарками, участие в конкурсах, научно-практических конференциях на уровне школы и города.

Любая исследовательская работа начинается с выбора темы исследования. Хорошо, если уже при первоначальной формулировке темы, она начинается со слов: анализ, сравнение, изучение, влияние и т.д. Тема работы подкрепляется рабочей гипотезой и созвучна с целью работы. После постановки цели, исследователь задает ряд вопросов по заданной теме.

На следующем этапе написания исследовательской работы указываются методы исследования. Это может быть анализ литературных источников по данной проблеме, анкетирование, проведение эксперимента и т.д.

Следующий этап – обсуждение полученных результатов, а именно их анализ. Это важно для юного исследователя, т.к. формирует его научное мировоззрение. Исследовательская работа заканчивается формулированием выводов. Выводы – это положения, следующие из результатов проделанной работы. Выводы отвечают на вопросы, поставленные в цели работы, являются результатом анализа полученных данных.

Планирование работы по теме исследования имеет традиционное академическое построение:

- Введение.
- Основная часть.
- Заключение.

Во введении сформулированы цель, гипотеза и методы исследования, которые получили раскрытие, и подтверждение в основной части и заключении работы.

Все это можно проследить на примере исследовательской работы «Роль куклы в жизни девочки». На занятиях в музее мы изучали быт русской деревни, в именно – игрушки, которыми играли крестьянские дети в прошлом веке. У многих юных исследователей возник вопрос: Как же изготавливали первых кукол? Нам пришлось отправиться в Томский областной краеведческий музей, где на постоянной действующей выставке мы получили часть ответа на вопрос. Следующим этапом было изучение литературы, в которой дается четкий план изготовления первых тряпичных кукол, их классификация, функции и роль в обществе. Информации было много, желания узнать все о куклах – огромное. Потребовался план исследования:

- 1) выяснить что такое кукла, происхождение куклы
- 2) русская традиционная кукла, ее виды, цель изготовления
- 3) роль куклы в современной культуре
- 4) спрос на куклу в городских магазинах
- 5) проведение конференции в школьном музее «Кукла в моей жизни».

Во время этапа осуществления исследования дети научились изготавливать тряпичных кукол, собрали коллекцию современных кукол, проели в музее конференцию «Моя любимая кукла», встретились в магазине игрушек с продавцами и получили ответ на вопрос: «Какие куклы популярны сейчас?».

Результаты были получены. Настало время обсудить их и проанализировать. Это очень важный этап, т.к. на основе результатов исследования строятся выводы:

- 1) кукла-первая среди игрушек. Она известна с глубокой древности.
- 2) в прошлом куклы служили обрядовым символом
- 3) содержание куклы проявлялось в игре
- 4) известно много видов русской тряпичной куклы
- 5) кукла популярна и в современном мире
- 6) самые востребованные куклы производства фабрики «Весна»
- 7) многие девочки играют в куклы до подросткового возраста
- 8) кукла многому учит ребенка: аккуратности, бережному отношению к вещам, развивает фантазию, воображение.

И вот он, самый ответственный момент – представление результатов исследования в школьном музее. Наша работа заинтересовала не только маленьких слушателей, но и старшеклассников, и даже – учителей! На городской научно-практической конференции в апреле 2008 г. наша исследовательская работа оказалась лучшей!

В 2008-2009гг. мы продолжаем работать над развитием исследовательских способностей младших школьников. Результатом работы стало исследование на тему: «Изучение влияния моды на русскую мужскую рубашку с X-XXI века». На городской научно-практической конференции «Путь к истокам» в марте 2009 г. мы снова лучшие! В 2010г. наша работа получила практическое продолжение: девочки сшили русскую рубашку по старинным выкройкам и представили свой проект на городской научно-практической конференции «Юные дарования – Томску», где заняли первое место.

Главным в нашей работе является умение удивиться чему-либо и увидеть проблему, порассуждать и понять суть явления, а также защитить свою точку зрения. Большое удовлетворение получает ребенок от сознания того, что он самостоятельно совершил маленькое открытие. Это и есть победа наша общая над незнанием, неумением, нежеланием.

При оценке исследования необходимо обратить внимание на то, что же изменилось в мире, в жизни детей после выполнения работы, интересно ли это ученикам. Дети сами ответили на этот вопрос своими победами и достижениями. Разве это не развитие одаренного ребенка в маленьком школьном музее?

МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ

М. В. Кабанова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Г. Х. Вахитова, к.н.д., доц. каф. ПИМНО

Интегрировать (лат. *integrare* восстанавливать, восполнять) - производить интеграцию, объединять части в одно целое.

Учителю, готовящемуся проводить интегрированный урок, следует учитывать, что интеграция - это не просто сложение, взаимопроникновение двух или более предметов. И поэтому на одном уроке не могут быть представлены в равной степени литературное чтение и ознакомление с окружающим миром, изо и музыка. Одному из них надо потесниться, вобрав в себя второй, и, осветившись им, по-новому раскрыть себя [2].

Организация учебно-воспитательного процесса в новых инновационных технологиях требует от современного учителя совершенствования практической деятельности путём поиска новых ценностных приоритетов в определении целей и содержания, форм и методов построения учебной деятельности учащихся. Одно из направлений методического обновления уроков в начальных классах – конструирование интегрированных уроков и проведение их на основе интеграции учебного материала с нескольких предметов, объединённого вокруг одной темы. Это междисциплинарная форма учебного процесса, которая базируется главным образом, на теории познания и понимании того, что поиск знания является лучшим способом межпредметного исследования.

Целью уроков, построенных на интеграции содержания должны быть разностороннее изучение определённого объекта, явления, осмысленное восприятие окружающего, приведение знаний в определённую систему, побуждение фантазии и интереса, развитие позитивно-эмоционального настроения. Привлечение интересного материала даёт возможность с разных сторон познать явление, понятие, добиться целостности знаний. И это не случайно, ведь младший школьник воспринимает окружающий мир целостно.

Чем же отличаются уроки интегрированного содержания от использования межпредметных связей? По мнению Кошминой И. В. [4], это – разные дидактические понятия. Межпредметные связи предусматривают эпизодическое включение в урок вопросов и заданий по материалу других предметов, что имеют дополнительное значение для изучения его темы. Это – отдельные кратковременные моменты

уроков, которые содействуют глубокому восприятию и осмыслению любого конкретного понятия. Допустим, на уроках литературного чтения в 3-м классе по теме «Приди весна с радостью!» учитель в беседе активизирует признаки картины природы в середине или в конце весны, приобщает детские рисунки на весенние темы. В этом случае имеем дело с межпредметными связями уроков природоведения и рисования. Если же учитель проводит урок по теме «Художественный образ весны», на котором интегрировано содержание с различных предметов, и учащиеся включаются в различные виды деятельности, чтоб в их сознании и представлении возник литературно-художественный образ весны. Такой урок считаем интегрированным. Особенность его в том, что тут объединяются блоки знаний с разных предметов подчинённые одной теме. Поэтому очень важно чётко определить главную цель данного интегрированного урока и, как эпизодическое, он будет способствовать целостности обучения, формированию знаний на качественно новом уровне.

На интегрированном уроке решаются дидактические задачи двух и более учебных предметов. При подготовке к такому уроку необходимо знать требования к планированию и организации их проведения, которые сводятся к:

- знакомству с особенностями протекания интеграционных процессов в содержании образования;
- выделению в программе по каждому учебному предмету сходные темы или темы, имеющие общие аспекты социальной жизни;
- определению связи между сходными элементами знаний;
- изменению последовательности изучения тем, если в этом есть необходимость;
- моделированию содержания урока, наполнение его только тем содержанием, которое поддерживает главную цель;
- выявлению оптимальной нагрузки детей впечатлениями [2].

Структура интегрированных уроков требует особой чёткости и стройности, продуманности и логической взаимосвязи изучаемого материала по различным предметам на всех этапах изучения. Это успешно достигается за счёт компактного, сконцентрированного использования учебного материала программы, а кроме того, подключения некоторых современных способов организации и изучения учебного материала.

В настоящее время имеет смысл разрабатывать и апробировать систему интегрирования уроков, методической основой которых будет установление связей между понятиями, являющимися сквозными,

общими в ряде учебных предметов. Причём эти связи должны быть установлены на уровне содержательной стороны урока и обеспечены необходимыми средствами обучения.

Основой разработки интегрированных уроков является интегративно-тематический подход, обоснованный Г.Ф. Федорцом [6]. Интегративно-тематический подход – такой подход, когда за содержательную, методическую и организационную единицу процесса обучения берётся не урок, а учебная тема (раздел) учебной дисциплины.

Ведущие положения каждой темы, с одной стороны, подчинены ведущим идеям курса, а с другой, раскрывают эти ведущие идеи, т.е. происходит конкретизация ведущих идей предмета в процессе изучения темы. Ведущие идеи учебного предмета – это такие положения (понятия, законы, принципы, теории), которые выражают сущность изучаемого материала, сообщают ему внутреннее единство и органическую целостность. Таким образом, ведущие идеи выполняют функцию системообразующих связей в содержании учебных предметов, являясь «стержнем», «осью» этого содержания, вокруг которых и происходит объединение, концентрация учебного материала.

Поскольку интеграция – это определённая система в деятельности учителя, то должен быть и вполне конкретный результат интегрированного обучения. Отметим, в чем он заключается: во-первых, в повышении уровня знаний по предмету, который проявляется в глубине усваиваемых понятий, закономерностей за счёт их многогранной интерпретации с использованием сведений интегрируемых наук, во-вторых, в изменении уровня интеллектуальной деятельности, обеспечиваемого рассмотрением учебного материала с позиции ведущей идеи, установлением естественных взаимосвязей между изучаемыми проблемами, в-третьих, в эмоциональном развитии учащихся, основанном на привлечении музыки, живописи, литературы и т.д., в-четвертых, в росте познавательного интереса школьников, проявляемого в желании активной и самостоятельной работы на уроке и во внеурочное время и наконец, во включении учащихся в творческую деятельность, результатом которой могут быть их собственные творческие продукты являющиеся отражением личностного отношения к тем или иным явлениям и процессам [5].

Наиболее удачно реализуется идея интеграции на уроках литературного чтения и изобразительного искусства, так как литературный текст способствует более яркому и образному восприятию, действительности, а художественное творчество даёт возможность ребёнку выразить своё отношение к литературному произведению в доступной для него форме. Литература и музыка имеют широкие возможности

объединения и дают простор методическому творчеству учителя, так как музыка в процессе преподавания литературы вводится: как иллюстрированный материал, который имеет конкретную связь с темой; с целью раскрытия общеэстетических категорий языком искусства, усиления эстетической значимости отдельных явлений; как подготовительный фактор – создаёт эмоционально-образное настроение на соответствующий «тон» восприятия, а литература на уроках музыки используется как: подготовительный фактор – вступительная беседа для создания соответствующего эмоционального настроения; вербальная интерпретация музыкальных произведений (раскрытие содержания); использование отрывков прозы и поэзии с целью закрепления или конкретизации художественных образов музыкального произведения. Наполнение уроков музыкой, разнообразие форм работы нетрадиционными методами обогащают мировосприятие детей и привлекают к выполнению конкретного учебного задания.

Изучая методику подготовки современного урока языка и развития речи можно сделать вывод о том, что перспективнее будет являться организация познавательной деятельности учащихся, когда общей темой объединяются уроки родного языка с другими учебными предметами. Данный методический подход даёт возможность учителю спланировать систему уроков, в которой рационально объединяются разные их виды: вступительные с использованием межпредметных связей и интегрированных видов деятельности; уроки, на которых не применяется интеграция обучения, но готовят к последующим – обобщающим; итоговые уроки с широким применением интегрированных видов деятельности, присущих тем дисциплинам, что изучаются как самостоятельные предметы.

Тематическое единство дидактического материала создаёт мотив деятельности, даёт возможность объединить процесс познания родного языка с духовной жизнью ребёнка. Благодаря такой организации познания каждому ученику программируется путь от действий, общих с учителем, одноклассниками, – к самостоятельным; от деятельности подражания через конструктивную – к творческой [1].

В практике начальной школы есть удачный опыт связи литературного чтения с ознакомлением с окружающим миром. Установлению связей в содержании этих учебных предметов помогает их общая тематика. Необходимо составить перечень тем по этим предметам, затем отобрать учебный материал и расположить таким образом, чтобы это позволило строить его изучение синхронно. При планировании уроков необходимо заранее и точно представить место каждого урока в темах и каждую тему по ознакомлению с окружающим миром син-

хронизировать по времени с изучением соответствующих тем (близких по содержанию) уроков литературного чтения в течении года.

Одной из нетрадиционных форм экологического воспитания и образования в начальной школе является интегрированное обучение, значительные возможности которого поясняются природной потребностью младших школьников целостно познавать окружающий мир. Интеграция содержания математики и экологии существенна в познании детьми данного возраста наиболее обобщенных и фундаментальных законов природы, на основе которых в будущем создастся база для формирования их мировоззрения. Экологическое воспитание и образование в процессе изучения математики ориентировочно могут осуществляться в таких направлениях:

- короткие вступительные беседы учителя, которые имеют экологическое направление, построенные в соответствии с темой урока, раскрытие на конкретных примерах математических закономерностей природы, построение графиков и диаграмм, которые иллюстрируют функциональные зависимости результатов воздействия человеческой деятельности на природу;
- решение задач экологического содержания с целью глубокого понимания учащимися отдельных экологических понятий, способствующие формированию их экологического мышления;
- более осознанное овладение основными математическими методами обработки статистических материалов учащимися, собранных во время проведения экскурсий, практических и самостоятельных работ и др.

Практика подтверждает, что наиболее распространенным приемом, дающим возможность подготовить урок математики с интегрированным содержанием является решение математических задач с экологическим сюжетом на основе краеведческого материала своего окружающего. Решение таких задач пополняет знания учащихся интересными известиями об окружающим мире. При этом также развивается и совершенствуется их математический язык, внимание, память, умение не только вести диалог с одноклассниками, но и научиться выслушивать мнения других. Развиваются вычислительные умения и навыки, логическое мышление, воспитываются элементы основ экологической культуры [3].

Таким образом, интегрирование знаний углубляет содержание урока, повышает его познавательное значение, активизирует деятельность учащихся, пробуждает в них интерес к познанию жизни приро-

ды, а учителю предоставляет возможность показать свой высокий профессионализм.

Литература

1. Дик, Н. Ф. Настольная книга учителя начальных классов. Ростов-на Дону: Феникс, 2004.-41 с.
2. Интегрированное обучение. Педагогические технологии. Типы и формы интегрированных уроков. Томск, 2004.-75 с.
3. Как готовить интегрированные уроки. - М.: чистые пруды, 2006.-30 с.
4. Кошмина, И. В. Мепредметные связи в начальной школе. / ВЛАДОС, 2003.-141с.
5. Социальные и педагогические основы интеграции образования в современной России. - Томск, 2000.-124 с.
6. Федорец, Г. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. - Л., 1983.-83 с.

ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н.В.Комарова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Никольская О.Л., к.п.н., доцент кафедры ПиМНО

В системе образования особое место занимает начальная ступень обучения, в которой закладывается фундамент будущих знаний. Проблема методов обучения является одним из важнейших в педагогической науке и практике школьного обучения, так как учебные методы – это главные инструменты, с помощью которых учитель вооружает учащихся основами наук, развивает у них познавательные способности, обеспечивает развитие личности, формирует научное мировоззрение.

От выбора и характера использования того или иного метода зависит, будет ли учебный труд для детей радостным и интересным или обременительным, выполняемый лишь для "отбытия повинности". Усиление связи обучения с жизнью, с производительным трудом выдвигает на первый план вопрос об усилении воспитательного воздействия методов обучения, о связи, о единстве воспитательной и образовательной работы новых, более рациональных способов. Как показывает опыт учёных педагогов-психологов, в практике школьной работы видное место уделяется внимание методам обучения.

Метод обучения - это форма теоретического и практического освоения учебного материала, исходящего из задач образования, воспитания и развития личности учащихся. Методы обучения зависят от

целей и содержания образования. Они имеют психологическое обоснование. Возрастные возможности усвоения знаний и развития личности оказывают существенное влияние на способы преподавания и учения

Метод обучения должен быть ясным и определенным. Тогда учитель будет видеть, какие задачи могут быть поставлены и решены при данном методе обучения и какие не могут быть выполнены. Очевидным требованием к методам обучения является их доступность. Путь обучения должен быть понятен и приемлем для ученика, а способы изучения учебного материала соответствовать возрастным возможностям усвоения знаний. Главное в методах обучения - реализация образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения.

Содержание метода обучения состоит в том, чтобы придать и сохранить диалектическое единство всем компонентам и сторонам, входящим в структуру метода. Метод, по существу, становится педагогическим тогда, когда определены место, значение и возможности каждого из компонентов реализации образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения, Взаимосвязь сущности, принципов и методов обучения обеспечивает такое единство.

В настоящее время существует большое разнообразие методов обучения. Разработка данной проблемы привлекла внимание многих ученых. Разработан ряд классификаций: И.Я.Лернера, и М.Н.Скаткина, Д.О.Лордкипанидзе, М.И.Махмутова, Е.Я.Голант и Е.И.Перовского, который показал, что в современных условиях совершенствования обучения, усложнения учебных знаний, увеличение их объема и глубины, порождает все новые формы и методы обучения детей.[2;86]

Большинство из исследователей проблемы методов обучения приходит к выводу о том, что поскольку понятие «метод» многоаспектное, многостороннее, то метод обучения в каждом конкретном случае должен как бы конструироваться учителем. В любом акте учебной деятельности всегда сочетается несколько методов. Методы всегда как бы взаимопроникают друг в друга, характеризуя с разных сторон одно и то же взаимодействие педагогов и учащихся. И если мы все-таки говорим о применении в данный момент определенного метода, то это означает, что он доминирует на данном этапе, внося особенно большой вклад в решение основной дидактической задачи.

В дидактике установлена следующая закономерность: чем в большем числе аспектов был обоснован учителем выбор методов обучения (в перцептивном, гностическом, логическом, мотивационном, контрольно-оценочном и др.), тем более высокие и прочные учебно-

воспитательные результаты будут достигнуты в процессе обучения, причем за меньшее время.

ОЦЕНКА ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н. Ю. Магденко, Г. Х. Вахитова

Томский государственный педагогический университет

Проблема оценивания учебной деятельности школьника сегодня приобретает широкую распространенность. Для ребенка оценка является стимулом к дальнейшей деятельности, а для педагога она часто становится настоящей проблемой. Амонашвили писал: "Я пришел к ужасному выводу, что я как учитель являюсь главной фигурой в классе. Своим личным поведением я формирую климат в наших отношениях. Всё зависит от моего повседневного настроения. Я, учитель, обладаю громадной властью над детьми, я могу сделать жизнь каждого из них несчастной или, наоборот, радостной. Я могу быть орудием пытки или источником вдохновения" [1]. Получается, что и любая деятельность учителя, в том числе оценивание, может стать как залогом успешности ребенка, так и залогом отчужденности.

Главным недостатком существующей системы оценок и отметок, с точки зрения психологов и педагогов, - это их возможное травмирующее влияние на ребенка. Педагогам хорошо известна напряженная тишина в классе при объявлении отметок, тоскливое перелистывание тетрадей в поисках полученных баллов. Всем педагогам приходилось наблюдать и ту реакцию, которую вызывают отметки у детей: от нескрываемой радости до слез.

Почему же отметка и оценка так важны в жизни ребенка? Прежде всего потому, что она тесным образом связана с такими психолого-педагогическими характеристиками, как самооценка, мотивация достижения, тревожность, эмоциональный комфорт, взаимоотношения с окружающими, творчество. Остановимся на этом подробнее. Как утверждает Цукерман Г.А., успешно действует и достигает результатов тот человек, у которого сформирована адекватная высокая самооценка своей личности и менее успешны в жизни, как правило, люди с низкой самооценкой [4]. Мнение педагога о ребенке формирует его самовосприятие. Каждый сниженный балл уменьшает в глазах ребенка его собственную ценность. Не отделяя себя от продукта своей деятельности, ребенок видит утверждение в сниженной оценке, что он плохой. И тут включаются механизмы психологической защиты: если человек

не успешен в одной области, то он будет искать успеха в другой, иногда не самой лучшей (дворовые компании и т. д.). И, наоборот, при высоких отметках ребенок ощущает себя способным, любимым - тем самым формируется высокая самооценка и ребенок может начать думать, что все что он не сделал бы достойно только восхищения. Таким образом не столь сама по себе оценка влияет на формирование у школьника его самооценки, сколь роль учителя при оценивании его учебной деятельности. Происходит это по тому, что не всегда оценка учителя может быть объективной. Существует множество факторов, которые влияют на оценочную деятельность учителя и делают её субъективной. К таким факторам может относиться, прежде всего, личностное отношение к ученику, что показывает уровень непрофессионализма учителя. Кроме этого, отсутствие определённых выработанных критериев оценивания и как следствие учитель при выставлении оценки опирается на личный опыт, мнение и другое.

Оценочная деятельность педагога также может оказывать воздействие и на мотивацию достижения. Мотивация достижения - это стремление к улучшению результатов, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении своих целей. Идя в школу трепетным первоклассником, каждый ребенок видит себя отличником и по началу искренне стремится им стать. Однако если учитель - сторонник строгости при выставлении отметок, уже в младших классах школьник понимает, что у него ничего не получилось, некоторое время горюет и решает махнуть рукой. У такого ребенка потребность в достижении цели не сформируется, т. к. достигать чего - то любой человек стремиться только при положительной оценке своей деятельности. С другой стороны, педагог не может всегда ставить только хорошие отметки, чтобы не отбить у ученика стремление к учебе. В этом случае поставить можно не самую высокую отметку, а в оценочном суждении дать понять, что пока у него не всё получается, но он может лучше и в следующий раз всё получится. Важно не заглушить желание учиться, а дать возможность каждому ученику проявить себя в процессе самостоятельного овладения ЗУНами с самой лучшей стороны [2, с. 49-57].

Школьная тревожность, которую психологи часто выявляют у учеников, также напрямую связана с оцениванием и отметками. При чем тревожен может быть и отличник и двоечник. Ребенок может бояться не соответствовать ожиданиям окружающих, иногда возникает страх самовыражения, страх перед конкретным учителем, с именем которого связан негативный опыт. В исследованиях Эльконина Д.Б.,

Давыдова В.В. показано, что самый большой страх в школе - это страх проверки знаний.

Огромное влияние оказывает оценивание и на развитие творческих способностей ребенка. Очень часто ребенок мыслящий нестандартно сталкивается в школе с непониманием: "Тебе что, больше всех надо", - говорят ему одноклассники; "Ты делаешь не так, как все и не так, как я требую" - говорит учитель. Результат, отличающийся от стандарта, далеко не всегда заслуживает высокой оценки. Это глубокое заблуждение. Нужно не просто поощрять творческие стремления учеников, но и учить их творчески мыслить. В конце концов обучение стандартам приводит к шаблонности и при любом отклонении от шаблона дети испытывают затруднения [5,с.95-102].

Естественно, ученик быстро понимает, что процесс хорош, если он приводит к получению хорошей отметки. Тем самым закладываются основы стиля поведения, при котором главное - цель, а средства ее достижения второстепенны, причём стандартные - лучше. Смена внутренней мотивации на внешнюю происходит очень быстро. Может быть внешняя мотивация не так уж и плоха, если приводит к повышению образовательного уровня? Но нельзя образовывать не воспитывая. Ведь заложенная в школе мотивация основной деятельности определяет качество всей последующей жизни. От этой мотивации зависит, будет ли человек делать свою работу только за зарплату или, исходя из внутренней мотивации, раскроется в полную силу своих возможностей.

И, наконец, значительное влияние оказывает оценивание на взаимоотношения детей с окружающими. Отметки могут быть и причиной высокого и низкого авторитета среди сверстников, источником конфликта и в самом страшном проявлении отметка может быть причиной суицида. Здесь для учителя важно не видеть ребенка только с одной стороны. Вот мол он особо никогда не отличается и я всегда ставлю ему тройки, а другой всегда так активен и учится соответственно. Глядя на такое отношение учителя, дети одних считают троечниками, а других отличниками, с одними дружат, с другими нет. А измени учитель свою позицию, ребенок не просто начнет верить в свои силы, но и другие дети поменяют свое отношение к нему.

Исходя из вышесказанного, хотелось бы подчеркнуть, что в руках учителя великая сила, которая может двигать вперед развитие ребенка, заставить его верить в свои силы, а может и уничтожить. Поэтому особую важность приобретает психолого-педагогический аспект оценивания. Полагаем здесь уместно отметить ряд психологических факторов, которые могут повлиять на объективность оценивания:

1. При оценивании свою роль может сыграть негативная установка. Представьте себе такую ситуацию: к вам приходит новый ученик, его бывший учитель рассказывает вам о нем предварительно, как о лентяе, глупце. И при оценивании ребенка вы можете невольно опираться на эту оценку личности ребенка, что может найти отражение в отметках.
2. Существует так называемый "эффект ореола". Например, ребенок несимпатичный внешне, неопрятный, из неблагоприятной среды может в нашем сознании связаться с образом ученика неспособного [2, с. 49-57].

Для того чтобы ребенок даже отрицательную отметку воспринял как справедливую, необходимую можно использовать простое правило: при оценивании сначала человеку говориться хорошее, то положительное, что есть в его деятельности. Затем преподносится критика в очень тактичной форме, не затрагивая личность. Нельзя говорить: "Ты глупый, ты лентяй". Оценивается только действие, а не личность: не "Ты лентяй", а "Ты поленился". Здесь имеет смысл объяснить, почему именно такая отметка поставлена. И далее следует показать ребенку перспективу, т. е. что надо делать, чтобы результат улучшить и обязательно выразить веру в силы ребенка: "У тебя обязательно получится", "Я верю в тебя" - такие слова педагога способны совершить переворот в душе ученика.

Необходимо хвалить детей. Похвала должна возникать спонтанно, ее не стоит планировать. Похвала должна быть заслуженна. Похвала должна быть точно адресованной. Благодарность получить всегда приятнее, если она адресована не в общую массу, а тебе одному теплыми словами. Обращайтесь к самолюбию. Нет людей, согласных ходить всю жизнь в неудачниках. Заставьте ученика произнести: "И я не хуже других!"

Есть еще одно психологическое правило, которое должно стать законом для любого учителя: ребенок сравнивается только с самим собой, а не с другими детьми.

Как итог выше сказанного можно отметить, что очень важно каждую выставленную отметку сопровождать словесным суждением. Согласитесь гораздо проще воспринять поставленную вам отметку, если вы знаете за что она была поставлена, за что снижена, почему отличается от отметки соседа. Только в этом случае выставленная вами отметка не вызовет страха перед следующей работой, не отобьет желание, не определит ребенка в отстающие, а выступит стимулом для совершенствования своей работы.

1. Амонашвили, Ш.А. Обучение, оценка, отметка/ Ш.А.Амонашвили.- М.: Знание, 1980.- 96 с.
2. Ксендзова, Г. Школьная отметка: стимулятор умения или "дамоклов меч"?/ Г. Ксендзова// Директор школы.- М., 2000.- Вып.5.- С. 49-57.
3. Цукерман, Г.А.Что оценивает объективная оценка?/ Г.А. Цукерман// Психологическая наука и образование.- М.,1997.- С. 65-70.
4. Цукерман, Г.А. Как учительская оценка влияет на детскую самооценку?/ Г.А.Цукерман.- М., 2002.- 350 с.
5. Чошанов, М.А. Школьная оценка: старые проблемы и новые перспективы/ М.А.Чошанов// Педагогика.- М., 2007.- Вып.10.- С. 95-102.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРУДНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

М. М. Манайтары

Томский Государственный педагогический университет

Научный руководитель: Никольская О.Л., к.п.н, доц.каф. ПМНО

Одной из важнейших теоретических и практических проблем современной психологии и педагогики является совершенствовании процесса обучения младших школьников.

Младший школьный возраст, совпадающий с периодом обучения в начальной школе, устанавливается с 6-7 до 9-10 лет. В этот период происходит дальнейшее физическое и психическое развитие ребенка. С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка механизмов всех его познавательных процессов. Как считает В.В.Давыдов, именно внутри учебной деятельности ребенка возникают свойственные ему основные психологические новообразования. Эта деятельность определяет характер других видов деятельности: игровой, трудовой и общения. Начало обучения в школе ведет коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет социально-значимые обязанности. В этом возрасте развиваются основные характеристики познавательных процессов такие как восприятие, память, воображение, мышление и речь. У первоклассников и отчасти у второклассников доминирует наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, в то время как ученики третьих классов в большей степени опираются на словесно-логическое и образное мышление, причем одинаково решают задачи во всех планах: практическом, образном и словесно-логическом. От чего зависит трудность учебной работы

школьника? С одной стороны, от особенностей учебного материала, с другой стороны от возможностей самого школьника, от индивидуальных и возрастных особенностей его памяти, мышления, внимания и от мастерства учителя.

Исходя из данных представленных в литературе, основными затруднениями младших школьников при обучении математики являются следующие группы:

1. Трудности, связанные с недостаточностью операций абстрагирования, что проявляется при переходе из конкретного в абстрактный план действия. В связи с этим возникают трудности при усвоении числового ряда и его свойств, смысла счетного действия.

2. Трудности, связанные с недостаточным развитием мелкой моторики, несформированностью зрительно- моторных координаций. Эти причины лежат в основе таких затруднений учащихся, как овладение написанием цифр, зеркальное их изображение.

3. Трудности, связанные с недостаточным развитием ассоциативных связей и пространственной ориентацией. Эти причины лежат в основе таких затруднений, как трудности при переводе из одной формы в другую, при определении геометрических линий и фигур, затруднений при счете, при выполнении счетных операций с переходом через десяток.

4. Трудности, связанные с недостаточным развитием мыслительной деятельности и индивидуально-психологическими особенностями личности учащихся. В связи с этим они испытывают трудности в формировании правил на основе анализа нескольких примеров и умения рассуждать при решении задач. В основе этих затруднений лежит такая недостаточность мыслительной операции, как обобщение.

5. Трудности, связанные с несформированностью познавательного отношения к действительности, что характеризуется «интеллектуальной пассивностью». Учебную задачу дети воспринимают тогда, когда она переведена в практический план.

Для младшего школьника главной задачей при организации мотивации является преодоление страха перед трудностями, абстрактной, понятной математической информацией, пробуждение уверенности в возможности ее усвоения и интереса к обучению. Опираясь на теоретические знания, учитель должен уметь предвидеть затруднения ребенка в обучении и устранять их, планировать коррекционно-развивающую работу, создавать проблемные ситуации для активации динамики развития познавательных процессов, организовывать продуктивную самостоятельную работу. Особенность методических зна-

ний и умений учителей заключаются в том, что они связаны с психологическими, педагогическими и математическими знаниями. Зависимость одних математических знаний и умений с другими, их последовательность и логичность показывают, что пробелы каждой ступени задерживают дальнейшее изучение математики, являются причинами школьных трудностей. Решающую роль в предупреждении школьных трудностей играет диагностика математических знаний и умений учащихся. Рассмотрим такую ситуацию, ученику предложено задание: «вставь пропущенное число так, чтобы неравенство было верным $5 > 3$. Задание школьник выполнил неверно: $5 > 9$ ». Как поступить учителю? Обратиться к другому ученику или попытаться разобраться в причинах допущенной ошибки? Выбор действий учителя обусловлен психолого-педагогическими причинами: индивидуальными особенностями ученика, уровнем его математической подготовки, с целью с которой предлагалось задание и др. Допустим, что мы решили выявить причины ошибки. Прежде всего, необходимо предложить ученику прочитать выполненную запись. Если школьник читает, как «пять меньше девяти» значит ошибка в том, что не усвоен математический символ, а если ученик читает запись, как «пять больше девяти» значит ошибка в том, что не усвоено какое-то из математических понятий. В первом случае, необходимо использовать прием сравнения знака с конкретным образом, а во втором случае необходимо организовать работу над понятиями с применением практических задач.

Еще не менее важным звеном в работе с младшими школьниками, имеющими трудности при изучении математики, является программа, по которой должен работать педагог. Она может содержать упражнения, которые приведены ниже:

1. Упражнение, направленное на развитие внимания.

Ученику предлагается найти ошибки в решенных примерах на изучаемое правило и исправить их. Другой вариант: предложить для проверки аналогичные примеры и образец этих примеров, написанных без ошибок. Учащиеся должны исправить ошибки в примерах, опираясь на образец. Далее проводим анализ: подсчитать количество исправленных и пропущенных ошибок, и соотнести полученные результаты.

2. Упражнение, направленное на развитие мышления.

В упражнение входят задачи на изменение фигур, для решения которых надо убрать указанное количество палочек, например: "Дана фигура, похожая на стрелку. Надо переложить 4 палочки так, чтобы получилось 4 треугольника"; и задачи, решение которых состоит в пе-

рекладывании палочек с целью видоизменения фигуры, например: "Переложить палочки так, чтобы из корабля получился танк".

3. Игра "Лесенка" направленное на развитие умения пересказывать текст.

Каждой паре детей дается одна карточка с примерами. Примеры составлены таким образом, что ответ одного является началом другого. Ответ каждого примера учащиеся записывают на соответствующей ступеньке. Каждый ученик может себя сам проконтролировать. Записывая ответ примера на каждой ступеньке, дети контролируют себя: по порядку ли они идут.

Подводя итог, следует отметить, что рассматриваемая нами тема является актуальной для начальной школы, в виду того что, существует целый ряд трудностей при обучении математике, основными причинами которых являются, что у ребенка следующие: не сформирован переход из конкретного плана действий в абстрактный, недостаточно сформирован внутренний план действий, понятие "больше" или "меньше", недостаточное развитие анализа пространственных отношений, сниженный уровень интеллектуальной деятельности.

Преодолению трудностей младших школьников при обучении математики будет способствовать разрабатываемая нами программа, разработке которой посвящена наша дальнейшая исследовательская деятельность.

РОЛЬ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ И ФОРМ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.

А. А. Никитина

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: О. Л. Никольская к.п.н., доц. каф. ПИМНО

Во все века люди высоко ценили нравственную воспитанность. Мыслители разного времени трактовали понятие нравственности по-разному. Еще в древней Греции в трудах Аристотеля о нравственном человеке говорилось: «Нравственно прекрасным называют человека совершенного достоинства ... Ведь о нравственной красоте говорят по поводу добродетели: нравственно прекрасным зовут справедливого, мужественного, благоразумного и вообще обладающего всеми добродетелями человека».

А что же говорить о детях? Еще В.А. Сухомлинский говорил о том, что необходимо заниматься нравственным воспитанием ребенка. Он считал, что незыблемая основа нравственного убеждения закла-

дывается в детстве и раннем отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морально-го смысла того, что он видит, делает, наблюдает.

Действительно, проблема нравственного воспитания детей постоянно находится в центре внимания общества. Особую актуальность эта проблема приобретает в условиях прогрессирующего изменения всех сторон жизни общества. Школа является основным звеном в системе воспитания подрастающего поколения, в том числе и нравственного. На каждом этапе обучения ребенка доминирует своя сторона воспитания. Учебный процесс тесно связан с нравственным воспитанием. В условиях современной школы, когда содержание образования увеличилось в объеме и усложнилось по своей внутренней структуре, в нравственном воспитании возрастает роль учебного процесса.

Работая над проблемами нравственной воспитанности младших школьников, необходимо учитывать возрастные и психологические особенности:

1. Склонность к игре. В играх, более чем где—либо, требуется от ребенка умение соблюдать правила. Нарушение их дети с особой остротой подмечают и бескомпромиссно выражают свое осуждение нарушителю. Если ребенок не подчинится мнению большинства, то ему придется выслушать много неприятных слов, а может, и выйти из игры. Так ребенок учится считаться с другими, получает уроки справедливости, честности, правдивости.
2. Младшие школьники не могут долго заниматься монотонной деятельностью. Как утверждают психологи, дети 6-7-летнего возраста не могут удерживать свое внимание на одном каком-либо предмете более 7-10 минут, после чего начинают отвлекаться, переключать свое внимание на другие предметы, поэтому необходима частая смена видов деятельности во время занятий.
3. Младшие школьники не имеют четкости нравственных представлений в связи с небольшим нравственным опытом.
4. В младшем школьном возрасте может существовать противоречие между знанием, как нужно, и практическим применением моральных норм (это касается этикета, правил хорошего тона, общения).
5. Неравномерность применения вежливого общения со взрослыми и сверстниками (в быту и дома, в школе и на улице).

Все выше перечисленные особенности необходимо учитывать в процессе воспитания младших школьников. В.А. Сухомлинский говорил, что в практической работе по нравственному воспитанию педагогический коллектив видит, прежде всего, формирование общечеловеческих норм нравственности. В младшем возрасте, когда душа очень податлива к эмоциональным воздействиям, обязательно нужно раскрывать перед детьми общечеловеческие нормы нравственности, учить их азбуке морали:

1. Ты живешь среди людей. Не забывай, что каждый твой поступок, каждое твое желание отражается на окружающих тебя людях. Знай, что существует граница между тем, что тебе хочется, и тем, что можно. Проверяй свои поступки вопросом к самому к себе: не делаешь ли ты зла, неудобства людям? Делай все так, чтобы людям, окружающим, тебя было хорошо.

2. Ты пользуешься благами, созданными другими людьми. Люди делают тебе счастье детства. Плати им за это добром.

3. Все блага и радости жизни создаются трудом. Без труда нельзя честно жить.

4. Будь добрым и чутким к людям. Помогай слабым и беззащитным. Помогай товарищу в беде. Не причиняй людям зла. Уважай и почитай мать и отца – они дали тебе жизнь, они воспитывают тебя, они хотят, чтобы ты стал честным гражданином, человеком с добрым сердцем и чистой душой.

5. Будь равнодушен к злу. Борись против зла, обмана, несправедливости. Будь непримиримым к тому, кто стремится жить за счет других людей, причиняет зло другим людям, обкрадывает общество.

Такова азбука нравственной культуры, овладевая которой дети постигают сущность добра и зла, чести и бесчестия, справедливости и несправедливости.

Задачей учителей современной школы является воспитание в детях самостоятельности в принятии решений, целенаправленности в действиях и поступках, развитие в них способности к самовоспитанию и саморегулированию отношений. И, именно на уроках, в постоянном общении с учителем и сверстниками формируется нравственность ребенка, обогащается его жизненный опыт.

Нравственное воспитание осуществляется с помощью определенных средств и методов. Средства нравственного воспитания младших школьников можно объединить в несколько групп:

1. Художественные средства (художественная литература, изобразительное искусство, музыка, кино, диафильмы и др.) Эта группа средств очень важна в решении задач нравственного воспитания, так

как способствует эмоциональной окраске познаваемых моральных явлений и воспитанию чувств.

2. Природа. Она дает возможность вызывать у детей гуманные чувства, желание заботиться о тех, кто слабее, защищать их, способствует формированию у ребенка уверенности в себе.

3. Деятельность детей: игра, труд, учение, художественная деятельность. Каждый вид деятельности имеет свою специфику, выполняя функцию средства воспитания, сама деятельность как таковая – необходима, прежде всего, при воспитании практики нравственного поведения.

Но, как известно средство становится эффективным в сочетании с адекватными методами и приемами воспитания. В. Г. Нечаева выделяет две группы методов нравственного воспитания школьников: организация практического опыта общественного поведения; формирование у школьников нравственных представлений, суждений, оценок.

В нравственном воспитании учащихся начальных классов весьма актуальным является формирование гуманных отношений между детьми, воспитание у них действенных нравственных чувств. В этом плане в школе с детьми проводится немало различных мероприятий: беседы на этические темы, чтение художественной литературы, обсуждение положительных и отрицательных поступков детей, различные тренинги.

Целью нашей экспериментально-практической работы являлась разработка и апробация психолого-педагогической программы, направленной на развитие нравственных качеств учащихся. На первом этапе была проведена психолого-педагогическая диагностика нравственных качеств по роду тестов (диагностика нравственной самооценки, этики поведения, нравственной мотивации, отношения к нравственным ценностям). Результат диагностики показал, что многие из опрашиваемых обладают недостаточной нравственной воспитанностью, пониманием важности некоторых ценностей в жизни. Например, при проведении диагностики отношения к нравственным ценностям для многих детей иметь много денег, хороший компьютер является наибольшими ценностями по сравнению с ценностями «здоровье родителей», «дружба», «иметь доброе сердце». Такие результаты дают почву для размышлений и к организации воспитательной работы. Результаты диагностики этики поведения показали, что некоторые дети, отвечая на такие вопросы как «Если кто-то надо мной смеется, то я ...», «Когда меня перебивают, то я» говорили «я ударю...» «я отомщу...» и т.п. Эти ответы означают отсутствие культуры поведения в элементарных ситуациях межличностного общения.

Вторым этапом работы было проведение программы, в основу которой были положены тренинги, которые представляли собой систему упражнений.

1. Направленные на сплочение группы, на знакомство друг с другом, на общение. Эти упражнения включали в себя различные игры на сплочение коллектива класса, например игры «Пятнашки», «Паровозик», «Альпинист», «Глухой телефон» и др. Такие упражнения способствовали на наш взгляд раскрепощению детей, формированию доверия между ними.

2. Творческие задания. Например, дети рисовали свою семью, своих друзей и говорили, что особенного в каждом из представленных на картине людей, что нравится в каждом из них или сочиняли сказки, где побеждало добро ит.п.

3. Упражнения направленные на раскрытие самой личности ребенка, его внутренних переживаний, его чувств. Например: «нарисуй, что ты делаешь, когда ты гневный, обиженный, радостный и т.п.», «нарисуй счастливые линии нежные, злые, печальные...», упражнения «Круг удач и круг неудач», игра «Что если...» и др.

Перед каждым рядом упражнений были задействованы нравственно-этические беседы о чувствах, настроениях, поступках, нравственных ценностях, об отношениях между людьми.

После данной работы была проведена повторная диагностика, результаты которой представлены в таблице (см. прил.).

В целом анализируя показатели результатов диагностики нравственной самооценки, этики поведения, нравственной мотивации, отношения к нравственным ценностям можно сделать вывод, что разработанная нами психолого-педагогическая программа доказала свою эффективность. Таким образом, целостная организация нравственного воспитания в виде бесед с приобщением разработанной нами программы создают условия для развития нравственных качеств. Однако данная работа не является исчерпывающей, необходимо в ряде случаев сотрудничать с семьей, так как именно в ней идет зарождение и развитие нравственности, также проводить индивидуальные консультации с учащимися, включать внеклассные мероприятия по формированию нравственных качеств в учебную деятельность, например подготовка ко Дню Победы. Не мало важно создать положительную атмосферу в классе, школе, внедрить в эту работу весь педагогический коллектив, так чтобы окружение ребенка способствовало его нравственному росту.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О. Б. Павлова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Е.А. Меньшикова, к.п.н., доцент

Развитие современного общества требует особого внимания к проблемам обучения и воспитания детей.

Воплощение научных идей в школьную практику успешно осуществляется при условии, если педагог владеет умением активизировать познавательную деятельность учащихся, подбирать материал доступный для восприятия как слабыми, так и сильными школьниками, создавать здоровый микроклимат на каждом уроке.

Актуальность этой проблемы объясняется тем, что методика и практика обучения все больше стали обращаться к личности обучающегося. Теория образования стала все более глубоко разрабатывать вопросы готовности к познавательной деятельности детей.

Познавательный интерес - это особая избирательная направленность личности на познание. В условиях обучения познавательный интерес выражен расположением школьника к учению; к педагогическому познанию деятельности в области одного или ряда учебных предметов. Проблема формирования познавательных интересов младших школьников - одна из важнейших задач современной школы.

В нашей работе мы рассматриваем приемы развития познавательного интереса на разных этапах усвоения учебного материала.

1. Приемы развития познавательного интереса на этапе восприятия знаний

Приёмами, способствующими развитию познавательного интереса на этапе восприятия знаний и активизирующие деятельность учащихся, являются:

1. *Прием новизны*, предполагающий включение в содержание учебного материала интересных фактов, сведений и др. При этом учитель должен постоянно заботиться о том, чтобы не сводить свое изложение к простому пересказу учебника, а делать его живым, увлекательным и глубоким по содержанию, обогащающим и расширяющим имеющиеся у школьников знания.

Показателем познавательного интереса в этом случае является особое эмоциональное воздействие, наступившая тишина, которая свидетельствует о поглощенности от только что услышанного.

2. *Прием семантизации*, в основе которого лежит пробуждение интереса благодаря раскрытию смыслового значения слова, названия.

Раскрытие смыслового значения слова, названия помогает учащимся понять смысл, заложенный в него, способствует установлению межпредметных связей, развитию воображения, смекалки, фантазии. Удивление, желание узнать больше об изучаемом объекте с помощью дополнительной литературы - характерные показатели познавательного интереса в данном случае.

3. *Прием значимости изучаемого материала*, при котором создаётся установка на необходимость изучения материала в связи с его биологической, хозяйственной ценностью, практической значимостью для учащихся.

Данный прием побуждает учащихся почувствовать не только значимость материала, но и причастность к явлению.

Подобный подход к изложению нового материала укрепляет у учащихся интерес к учению, повышает любознательность и пытливость в осмыслении изучаемых вопросов. На уроке создается своеобразная психологическая «ситуация ожидания» (установка), когда учащиеся положительно настраивают себя на восприятие новых знаний и стремятся к глубокому усвоению изучаемого материала.

2. Приемы развития познавательного интереса на этапе осмысления изучаемого материала.

Основными приемами развития познавательного интереса, используемые на этапе осмысления изучаемого материала, являются:

1. *Постановка проблемного вопроса*, создание проблемной ситуации

2. *Исследовательский прием.*

На основе проведенных учащимися опытов, наблюдений и анализов литературных данных учащимся предлагается самостоятельно решить познавательную задачу, сформулировать вывод.

3. *Эвристический прием.*

Учитель, опираясь в своем вопросе на имеющиеся у учащихся знания, помогает им с помощью наводящих вопросов найти правильный ответ.

4. *Прием научного спора.*

На уроке учитель создает ситуацию спора, особое внимание уделяя умениям учащихся доказывать и обосновывать свои суждения.

Постановка на уроке перед учащимися проблемных вопросов, самостоятельное решение познавательных задач, формирование у школьников умения доказывать и обосновывать свои суждения все это способствует активизации мыслительной и исследовательской деятельности.

3. Приемы развития познавательного интереса на этапе закрепления изучаемого материала.

Учебная работа по закреплению и более глубокому осмыслению знаний заключается в том, что после изложения нового материала и формулирования выводов и обобщений (понятий) учитель ведет учащихся к новым фактам и примерам, но уже в плане более широкого подкрепления сделанных обобщений, их более глубокого уяснения и выработки умения применять изучаемый материал на практике. Закрепление материала в известной мере связано с тем явлением, которое в психологии называется переносом знаний. Суть его заключается в том, что в процессе учебной работы учащимся приходится усвоенные мыслительные операции, умения и навыки как бы переносить, то есть применять в других условиях. Этот процесс, с одной стороны, облегчает учение, ибо он дает возможность использовать полученные знания, умения и навыки при усвоении нового материала, а с другой - вносит трудности, так как всякий перенос знаний осуществляется не механически, а требует внесения определенных корректив в усвоенные понятия, умения и навыки, некоторой ломки сложившегося стереотипа, то есть умственного и физического напряжения.

Н.А. Менчинская указывала на то, что учащиеся сравнительно быстро забывают формулировки правил, выводов и теоретических обобщений, гораздо прочнее в их памяти удерживаются логические доказательства, а также обобщения, которые сделаны на основе ярких примеров и фактов и закреплены в процессе практических упражнений. Только разумно поставленная система тренировочных упражнений, требующих от учащихся разнообразного подхода к усвоению учебного материала и высокого умственного напряжения, позволяет добиваться глубоких и прочных знаний.

На этапе осмысления и закрепления полученных знаний используются следующие приемы, активизирующие познавательный интерес к учебному предмету:

- 1. Использование натуральных объектов в заданиях для учащихся.*
- 2. Прием моделирования.*
- 3. Составление схем, таблиц:*

Процесс овладения новыми знаниями не сводится к обычному заучиванию правил, выводов и обобщений. Он основывается на улучшении самостоятельной работы школьников, на глубоком логическом анализе того фактического материала, который лежит в основе формирования научных понятий. Использование указанных приемов сти-

мулируют стремление учащихся к самостоятельному выполнению заданий, характеризуются сосредоточенностью произвольного задания.

ДЕТСКИЕ РИСУНКИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А. А. Рассказова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Е. А. Меньшикова, к.п.н., доц. каф. ПМНО

Возраст 6-10 лет относится к аффективному возрастному этапу формирования личности. В это время возрастает подвижность нервных процессов, причем процессы возбуждения превалируют над процессами торможения. Это определяет такие характерные особенности младших школьников, как непоседливость и повышенная эмоциональная возбудимость. С поступлением в школу внутренний мир ребенка меняется. Ведущим становится мотив долженствования, хотя мотив желания еще очень силен у многих. Конфликт мотивов “хочу - надо” может вызвать у ребенка как проявление агрессии, так и тяжелые внутриличностные конфликты, болезненные эмоции, страхи. Этот конфликт может изменять личность ребенка. Вместе с тем, в возрасте 7 лет, в связи с возрастанием роли второй сигнальной системы, у ребенка формируется способность дифференцировать свои эмоции посредством речи, которые становятся важным регулятором поведения [4]. На основе ведущей учебной деятельности мышление приобретает все более доминирующее значение и начинает определять работу всех других функций сознания, которые интеллектуализируются и становятся произвольными. Таким образом, у ребенка появляется возможность все более опосредованного и осознанного выражения эмоций и чувств.

Для выявления эмоционального состояния детей младшего школьного возраста, нами было предложено учащимся сделать рисунки своих страхов.

Рисование - творческий акт, позволяющий детям ощутить радость свершений, способность действовать по наитию, быть собой, выражая свободно свои чувства и переживания, мечты и надежды. Стремление рисовать присуще детям младшего школьного возраста.

Изучение рисунка позволяет лучше понять интересы, увлечения детей, особенности их темперамента, переживаний и внутреннего мира.

Данный эксперимент проводился среди детей 8-9-летнего возраста, учеников 3 класса. Тема для рисования была «Чего я боюсь, и что меня радует», ведь страх и радость – 2 наиболее ведомые эмоции для этого возраста. Детям был выдан раздаточный материал, в виде чистых листов формата А4. Детям было предложено разделить лист на 2 части. В одной части нарисовать свой страх, в другой – радость. Но прежде чем перейти к уже непосредственному анализу детских рисунков, вначале нужно рассмотреть сами понятия «страх» и «радость».

«Страх — психическое состояние, возникающее на основе инстинкта самосохранения как реакция на действительную или воображаемую опасность». [2, с. 26] Страх является наиболее опасной из всех эмоций. Нелегко найти человека, который бы никогда не испытывал чувства страха. Страх имеет много причин как субъективного (мотивация, эмоционально-волевая устойчивость и др.), так и объективного порядка (особенности ситуации, сложность задач, помехи и т. д.).

Причинами страха могут быть события, условия или ситуации, являющиеся началом опасности. Как указывает Боулби, причиной страха может быть присутствие чего-то, что обеспечивает безопасность. Иногда страх не связан ни с чем конкретным, такие страхи переживаются, как беспредметные. Страх может вызываться страданием, это связано с тем, что в детстве сформировались связи между этими чувствами.

Наиболее подвержены страхам дети в возрасте 6-9 лет. [4] К числу наиболее распространенных страхов в этом возрасте является страх одиночества, сказочных персонажей, нападения бандитов, наказания, болезней, врачей, страшных снов, некоторых животных, огня и т.д.

«Радость - это то, что мы испытываем в процессе приближения к цели стать самим собой» (Э.Фромм). Это одно из самых сложных, парадоксальных и глубочайших терминов, определяющий внутреннее человеческое состояние. У одного человека радость ассоциируется с эмоцией, у другого с внешним проявлением любви. Нельзя сказать, что кто-то из них не прав. Каждый из этих людей полностью прав, радость штука парадоксальная. У каждого своя, индивидуальная, как жизнь. Радость нельзя навязать, нельзя вызвать, купить или обменять. За ней вообще ненужно никуда идти, она, как и все тонкое, требует обычного осознания.

Обратимся к анализу детских рисунков на заданную ранее тему.

Все рисунки были очень интересными, необычными, и многие дети в свои рисунки попытались вложить все свои переживания, волнения, связанные с теми или иными страхами. Большое значение при

анализе рисунков уделялось анализу рисунков, на которых изображен страх. Ведь радость дети должны были нарисовать, в основном, для релаксации.



Рис. 1.

Итак, самый распространенный рисунок страха - рисунок сказочных персонажей, чудовищ, привидений (рис. № 1). Такие рисунки нарисовали больше половины детей. И не удивительно, ведь это один из самых распространенных страхов, причем в последнее время он встречается особенно часто и приобретает особенно тяжелые формы. Еще не так давно С. Образцов, создатель знаменитейшего кукольного театра, на полном серьезе не рекомендовал родителям приводить пятилетних детей на спектакль «Красная шапочка», считая, что образ волка может произвести на них слишком тяжелое впечатление. А теперь пятилетние дети часто смотрят не только мультфильмы, в которых действуют монстры, роботы – убийцы, вампиры, зомби и проч., но и боевики, триллеры и фильмы ужасов. Если добавить к этому компьютерные игры, герои которых тоже мало похожи на добродушных мишек, задумчивых осликов и милых поросят, то можно лишь поразиться, как при такой нагрузке на психику еще не все наши дети невротизированы.

Поэтому даже к такому вроде бы безобидному детскому развлечению, как просмотр мультиков, сейчас следует относиться очень осто-

рожно, и если ребенок подвержен страхам, не следует разрешать ему подпитывать свою фантазию образами монстров.

В графе «радость» здесь дети пытались рисовать положительных сказочных героев, либо просто то, что вызывает у них улыбку, веселье, причем многие рисунки, не связанные с нарисованным страхом (солнце, мороженное, карусель и т.д.).

В следующем рисунке, в графе «страх» девочка нарисовала себя, в руках дневник с двойками (рис. № 2). В графе «радость» - учитель ставит ученице отметку 5.

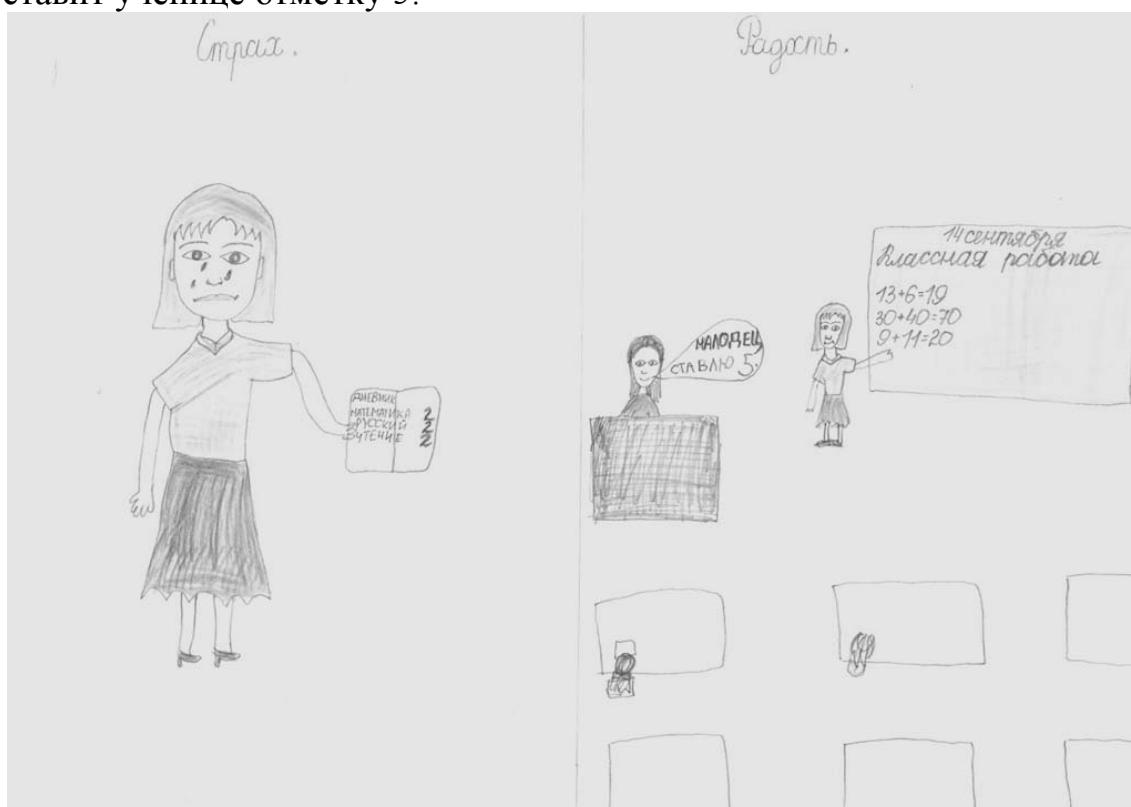


Рис. 2.

Причина: Как выяснилось позже, эта девочка отличница, и редко получает плохие отметки. После небольшого откровения с девочкой, она поведала, что дома родители ругают, и порой наказывают её за плохие отметки, поэтому получать двойки стало для неё страхом.

Рекомендации: Была проведена беседа с родителями по поводу рисунка их ребенка. Обговорено было, что нельзя относиться к своим детям так, чтобы они боялись даже приносить домой плохие отметки. Ведь вначале у ребенка это может вызывать просто страх, а потом и вообще у ребенка может понизиться самооценка («Опять я получила плохую отметку, я такая невнимательная, что ничего не могу правильно сделать»). И нельзя наказывать ребенка за плохую учебу. Важно – поговорить с ребенком, чтобы он вошел к вам в доверие и

словестно объяснить, почему вам нужно, чтобы ваш ребенок хорошо учился. Результат такой беседы должен стать таким, чтобы ребенок не испытывал страх приносить домой двойки.

Рассмотрим еще один рисунок. [приложение, рис. №3] В графе «страх» ребенок нарисовал гроб, а на нем написано «Мама». В графе «радость» он нарисовал дружную свою семью, члены которой держатся за руки.

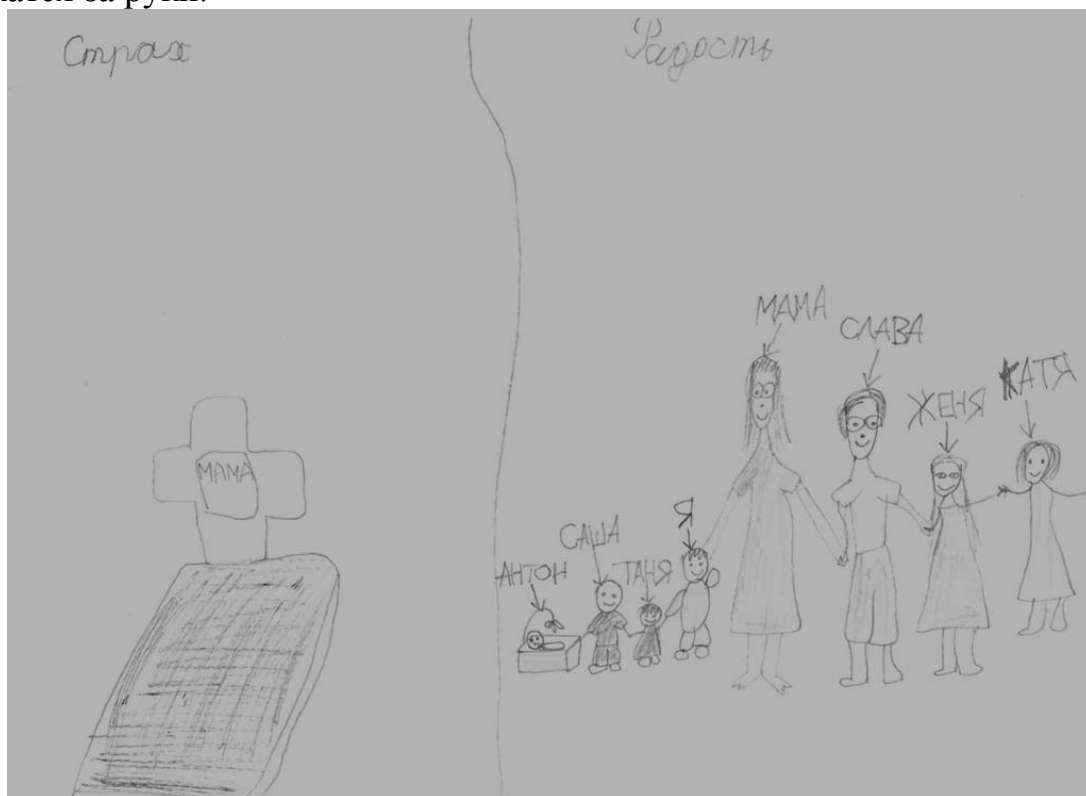


Рис. 3.

Причины: у ребенка большая семья. У него 6 братьев и сестер и одна мама, которая за ними ухаживает, воспитывает их, кормит и поит. И ребенку очень сложно представить – как может проходить их жизнь без мамы. Ведь отца у них нет, и им приходится самим справляться со всеми трудностями этого мира.

Рекомендации: Наверное, стоит поговорить с ребенком о том, что он уже взрослый. И совсем скоро у него начнется своя жизнь. Что рано или поздно ему придется жить без мамы, без своих братьев и сестер. И пытаться уже с такого возраста быть более самостоятельным, не иметь нужду полагаться на кого-либо.

Предлагаем рекомендации, благодаря которым можно устранить страхи у детей или на время от них избавиться.

1. Помогите детям воспользоваться своим воображением. Пусть ребенок вообразит что-то, чего он боится, скажем, темную комнату

или собаку и затем представит себе, что он входит в эту комнату или подходит к собаке и не происходит ничего ужасного. Он должен мысленно повторить это несколько раз, до тех пор, пока страх не исчезнет.

2. Делать это в действительности. После того, как ребенок несколько раз практиковался в победе над своими худшими страхами в воображении, помогите ему сделать то же самое в действительной жизни, но очень постепенно. Создайте ситуацию, при которой ребенок чувствует себя уверенно, полностью контролируя происходящее. Если ребенок боится животных, например, пойдите с ним в магазин, где продаются животные, но сначала предложите ему посмотреть через стекло.

3. Прочитайте все об этом. Ничего не может быть лучше для подавления страхов, как реальных, так и воображаемых, чем подробная информация. Если ребенок боится пауков и насекомых, например, он может прочитать о них в книге.

4. Успокойте ребенка. Детям нужно объяснить, что у них нет оснований бояться того, что наводит на них страх. Они думают: "Что если у меня появится РАК?". Когда ребенок выражает такие страхи, вы можете ответить ему объяснением, насколько мала вероятность того, что с ним может случиться такое. Кроме того, полезно убедить ребенка, что это ваша забота беспокоиться о подобных вещах, а не его.

5. Вооружите ребенка электрическим фонариком. Страхи вашего ребенка могут проявиться, когда приходит время ложиться спать. Именно в это время ужасные ночные чудовища якобы появляются, чтобы наводить страх на маленьких, беззащитных детей в их кроватях. Поэтому надо, чтобы ваш ребенок не чувствовал себя беззащитным. Для ребенка, который боится темноты, фонарик символизирует контроль. Даже если ребенок не воспользуется им, он знает, что фонарик находится рядом с кроватью и можно включить его в любое время.

6. Контролируйте что смотрит ваш ребенок по телевидению. Проявите максимальную осторожность, проверяя то, что смотрят по телевидению ваши дети. По телевидению сейчас показывают много пугающих вещей, и вам, разумеется, не следует соглашаться с тем, чтобы испуганный ребенок смотрел передачи, в которых показывают кровопролитие, запугивание и насилие.

7. Пользуйтесь упражнениями на расслабление. Глубокое дыхание или мысленное воображение какого-нибудь тихого спокойного места может помочь вашему ребенку расслабиться и испытывать меньше страха. Вообще-то дети лучше используют эти методы, чем взрослые. Пусть ваш ребенок спокойно ляжет и вообразит, что он плывет на об-

лаке или лежит на морском берегу, - что-нибудь спокойное, расслабляющее с доставляющее удовольствие.

8. Составьте план. Детей ободряет, когда у них есть план. Например, мы с моим сыном миновали период, во время которого он боялся, что наш дом загорится. Поэтому мы с ним отправились в магазин и купили пожарную лестницу, а потом каждый день в течение недели практиковались, как мы будем спасаться в случае пожара. Для моего сына все это было очень ободряющим и все его страхи полностью исчезли.

Литература

1. Вайзман, Н. А. Реабилитационная педагогика - М., 1996 г. - 120 с.
2. Воспитание детей и психоанализ - Владивосток, 2000 г. – 96 с.
3. Вроно, Е. Несчастливые дети – трудные родители – М. , «Семья и школа», 1997 г. - 126 с.
4. Гарбузов, В. И. Нервные дети – М., «Медицина», 1990г. – 176 с.
5. Захаров, А.И. Как преодолеть страхи у детей – М. , «Педагогика», 1986. – 112с.
6. Изард, К. Эмоции человека - М., 1980 г.-96 с.
7. Ильина, М.Н. Тесты для детей. - Дельта, 1997 г. – 68 с.
8. Климанова, Ю. Нарисуй свой страх // Семья и школа. – 1999 г.- №9 - с. 18-19
9. Левис Ш., «Ребёнок и стресс» – С - П., 1996 г.
10. Лебедева, Л. Страх - дело серьезное: Коррекция страхов средствами арт - терапии // Школьный психолог (ПС).-Б.м.-2000.-N 21.-С.12-13

ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Е. О. Слива, Г. Х. Вахитова

Томский государственный педагогический университет

Выявление одаренных детей – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Эффективная идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна. Поэтому вместо одномоментного отбора одаренных детей необходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный поиск одаренных детей в процессе их обучения по специальным программам либо в процессе индивидуализированного образования. Необходимо предельно снизить вероятность ошибки, которую можно допустить в оценке одаренности ребенка, как по положительному критерию, так и по отрицательному: высокие значения того или иного показателя не всегда являются свидетельством одаренности, низкие значения того или иного показателя еще не являются

доказательством ее отсутствия. Данное обстоятельство особенно важно при интерпретации результатов тестирования. Так, высокие показатели психометрических тестов интеллекта могут свидетельствовать всего лишь о мере обученности и социализации ребенка, но не о его интеллектуальной одаренности. В свою очередь, низкие показатели по тесту креативности могут быть связаны со специфической познавательной позицией ребенка, но никак не с отсутствием у него творческих способностей. Проблема выявления одаренных детей имеет четко выраженный этический аспект. Идентифицировать ребенка как «одаренного» либо как «неодаренного» на данный момент времени - значит искусственно вмешаться в его судьбу, заранее предопределяя его субъективные ожидания. Многие жизненные конфликты «одаренных» и «неодаренных» коренятся в неадекватности исходного прогноза их будущих достижений. Следует учитывать, что детская одаренность не гарантирует талант взрослого человека. Соответственно, далеко не каждый талантливый взрослый проявлял себя в детстве как одаренный ребенок.

С учетом вышесказанного Тимашкова Л.Н. выделяет следующие принципы выявления одаренных детей:

1. Комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка, что позволит использовать различные источники информации и охватить как можно более широкий спектр его способностей;
2. Длительность идентификации (развернутое во времени наблюдение за поведением данного ребенка в разных ситуациях);
3. Анализ его поведения в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам (включение ребенка в специально организованные предметно-игровые занятия, вовлечение его в различные формы соответствующей предметной деятельности и т.д.);
4. Использование тренинговых методов, в рамках которых можно организовывать определенные развивающие влияния, снимать типичные для данного ребенка психологические «преграды» и т.п.;
5. Подключение к оценке одаренного ребенка экспертов: специалистов высшей квалификации в соответствующей предметной области деятельности (математиков, филологов, шахматистов, инженеров и т.д.);
6. Оценка признаков одаренности ребенка не только по отношению к актуальному уровню его психического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития (в частности, на основе организации оп-

ределенной образовательной среды с выстраиванием для данного ребенка индивидуальной траектории обучения);

7. Преимущественная опора на экологически валидные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения ребенка в реальной ситуации, таких как: анализ продуктов деятельности, наблюдение, беседа, экспертные оценки учителей и родителей, естественный эксперимент. Следует подчеркнуть, что имеющиеся валидные психодиагностические методы идентификации одаренности весьма сложны, требуют высокой квалификации и специального обучения.

Процесс установления одаренности нельзя основывать на единой оценке (например, на количественных показателях, характеризующих индивидуальный уровень интеллектуального развития). К сожалению, в школьной практике достаточно часто ограничиваются оценкой коэффициента интеллекта (IQ), который определяется с помощью психометрических тестов интеллекта. Именно эти тесты чаще всего используются при отборе детей в классы и школы для одаренных. При этом игнорируется тот факт, что применение тестов интеллекта и креативности имеет ряд ограничений:

Во-первых, большинство тестов интеллекта и креативности созданы не для выявления интеллектуальной или творческой одаренности, а для других целей. В частности, тест интеллекта Векслера предназначался для определения умственной отсталости, тест структуры интеллекта Амтхауэра – для целей профориентации и профессионального отбора и т.д. Только два теста предназначались для оценки уровня интеллектуальной одаренности: культурно свободный тест Кеттелла (версия С) и одна из версий теста Равена. Но их применимость по отношению к диагностике одаренности также подвергается критике специалистами. Что касается тестов креативности, то показатели дивергентной продуктивности также не являются единственными и достаточными индикаторами творческих возможностей ребенка.

Во-вторых, многие тесты интеллекта измеряют конкретную (частную) интеллектуальную способность, то есть сформированность конкретных умственных операций. К сожалению, существующие психометрические тесты интеллекта, фиксируя его компоненты, не затрагивают связей между ними, не схватывают саму системность его проявления.

В-третьих, данные тестирования интеллекта и креативности сильно зависят от ситуации тестирования, эмоционального состояния ребенка. При этом, чем ребенок одареннее, тем эта зависимость больше.

Поэтому психометрические тесты плохо прогнозируют уровень достижений именно одаренных детей.

В-четвертых, следует различать данные тестирования и решение о судьбе ребенка. Диагностическая ситуация является следствием влияния многих факторов, поэтому решение должно приниматься с учетом знания причин, приведших к тестовым результатам.

По существу, любая форма отбора (селекционирования) детей на основе показателей тестов интеллекта оказывается несостоятельной с научной точки зрения, поскольку тесты интеллекта по определению не являются инструментом диагностики одаренности вообще и интеллектуальной одаренности, в частности. Следует принять во внимание и то обстоятельство, что так называемые “проходные баллы”, используемые в тестах на интеллект (в виде показателей конвергентной и дивергентной продуктивности) не имеют под собой четких теоретических или эмпирических обоснований.

Здесь необходимо отметить, что для корректного применения тестов интеллекта в работе с одаренными детьми, необходимо учесть, по меньшей мере, два обстоятельства: во-первых, психометрические тесты скорее нужно применять после процедуры его идентификации как одаренного в целях уяснения сильных и слабых его психологических качеств и для организации необходимой ему индивидуализированной психолого-педагогической помощи; во-вторых, психометрические тесты могут оказаться полезными для отслеживания динамики проявлений одаренности конкретных детей (например, в условиях психолого-педагогического мониторинга).

Таким образом, психометрические тесты могут использоваться в качестве одного из множества других источников дополнительной информации в рамках программы идентификации одаренного ребенка, но ни в коем случае в качестве единственного критерия для принятия решения о том, что данный ребенок является «одаренным» либо «неодаренным».

При выявлении одаренных детей более целесообразно использовать комплексный подход. При этом может быть задействован широкий спектр разнообразных методов: различные варианты метода наблюдения за детьми (в лабораторных условиях, в школе, во внешкольной деятельности и т.п.); специальные психодиагностические тренинги; экспертное оценивание поведения детей учителями, родителями, воспитателями; проведение «пробных» уроков по специальным программам, а также включение детей в специальные игровые и предметно-ориентированные занятия; экспертное оценивание конкретных продуктов творческой деятельности детей (рисунков, стихов,

технических моделей) профессионалами; организация различных интеллектуальных и предметных олимпиад, конференций, спортивных соревнований, творческих конкурсов, фестивалей, смотров и т.п.; проведение психодиагностического исследования с использованием различных психометрических методик в зависимости от задачи анализа конкретного случая одаренности.

Однако и комплексный подход к выявлению одаренности не избавляет полностью от ошибок. В результате может быть «пропущен» одаренный ребенок или, напротив, к числу одаренных может быть отнесен ребенок, который никак не подтвердит этой оценки в своей последующей деятельности (случаи рассогласования диагноза и прогноза).

Навешивание ярлыков типа «одаренный» или «ординарный» недопустимо не только из-за опасности ошибок в диагностических заключениях. Но самое главное они могут весьма негативно повлиять на личностное развитие ребенка. Оценка ребенка как одаренного не должна являться самоцелью. Выявление одаренных детей необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки. Последнее обстоятельство, как указывает Теплов Б.М., позволяет существенно расширить сферу используемых психодиагностических методик и учесть целый ряд дополнительных моментов: особенности взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми; наличие (или отсутствие) различных форм диссинхронии (неравномерности) в развитии одаренного ребенка; особенности развития эмоциональной сферы ребенка и т.д.

Признание роли социальных условий, в которых развивается ребенок, требует создания специализированных методов выявления одаренности с учетом целого ряда факторов (экономических, культурных, национально-этнических, семейных, в том числе физического здоровья ребенка и особенностей его социализации). Специальную область составляют экспериментально-психологические исследования одаренных, которые проводятся с целью получения новых теоретических и эмпирических данных о природе детской одаренности. Эти исследования могут использовать самые разнообразные психологические методики, направленные на выявление структуры разных видов одаренности, а также закономерностей взаимоотношений одаренного ребенка с окружающей социальной средой. Без таких исследований невозможен прогресс в практической деятельности, связанной с выявлением, обучением и развитием одаренных детей.

Итак, проблема выявления одаренных детей сложна и требует привлечения специалистов высокой квалификации. При этом следует

иметь в виду, что критерии одаренности не могут быть раз и навсегда зафиксированными.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА К ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ М. МОНТЕССОРИ

О. Н. Шпанич

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Г. Х. Вахитова, к. п. н., доц. каф. ПМНО

Индивидуализация в последнее время становится все более актуальной. Тесное взаимодействие преподавателя и ученика позволяет значительно повысить уровень знания учащихся, а со стороны учителя поднять свой уровень педагогического мастерства, непосредственно изучая различные индивидуальные и психологические особенности своего ученика, выявляя сильные и слабые стороны личности и соответствующим образом, зная эти особенности и специфические качества учащегося, выбирать методы, приемы и средства педагогического воздействия.

Обучение должно опираться на индивидуальный подход. Индивидуальный подход заключается в управлении человеком, основанном на глубоком знании черт его личности и его жизни. Когда мы говорим об индивидуальном подходе, то имеем в виду не приспособление целей и основного содержания и воспитания к отдельному школьнику, а приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям с тем, чтобы обеспечить запроектированный уровень развития личности. Индивидуальный подход создает наиболее благоприятные возможности для развития познавательных сил, активности, склонности и дарований каждого ученика. В индивидуальном подходе нуждается каждый учащийся.

В «Педагогической энциклопедии» индивидуализация определяется как «...организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению»[1, с. 28]. В этом определении не предполагается обязательный учет особенностей каждого ученика, а учитываются особенности группы учащихся сходных по какому-либо комплексу качеств.

В понимании Инге Унт, индивидуализация – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются.

Попытаемся еще уточнить, как мы толкуем понятия «индивидуальный подход» и «индивидуализация». В первом случае мы имеем дело с принципом обучения, во втором же – с осуществлением этого принципа, которое имеет свои формы и методы. В этом же значении представляет себе соотношение принципа индивидуального подхода и индивидуализации обучения и Е. С. Рабунский – ученый, который наиболее широко в педагогике исследовал индивидуальный подход как принцип обучения [4, с. 18].

При использовании понятия «индивидуализация обучения» необходимо иметь в виду, что при его практическом использовании идти не от абсолютной, а от относительной индивидуализации. В реальной школьной практике индивидуализация всегда относительна по следующим причинам:

1) обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного учащегося, а в группе учащихся, обладающих примерно сходными особенностями;

2) учитываются лишь известные особенности или их комплексы и именно такие, которые важны с точки зрения учения (например, общие умственные способности); наряду с этим может выступать ряд особенностей, учет которых в конкретной форме индивидуализации невозможен или даже не так уж и необходим (например, различные свойства характера или темперамента);

3) иногда происходит учет некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если именно это важно для данного ученика (например, талантливость в какой-либо области, расстройство здоровья);

4) индивидуализация реализуется не во всем объеме учебной деятельности, а эпизодически или в каком-либо виде учебной работы и интегрирована с неиндивидуализированной работой.

Индивидуализацию можно рассматривать с точки зрения процесса обучения, содержания образования и построения школьной системы. Первая из них касается отбора форм, методов и приемов обучения, вторая – создание учебных планов, программ, учебной литературы и составления заданий, предъявляемых учащимся, и третья – формирования различных типов школ и классов.

Итак, реализация индивидуального подхода в обучении школьников не разовое “мероприятие”, это динамичный процесс, протекающий вместе с развитием и изменением ребёнка, уровень его знаний, сформированности умений и навыков, развитием и изменением интересов и склонностей, в соответствии, с чем изменяются цели, содержание, приёмы подхода к ребёнку. Поэтому важно видеть перспективы развития учащихся и перспективы работы с ними.

Индивидуализация представляет собой учет индивидуальных особенностей учащихся в учебной работе. Возникает вопрос, какие это индивидуальные особенности личности учащегося, которые обуславливают индивидуализацию обучения? Принцип индивидуального подхода в дидактике предполагает учет таких особенностей учащихся, которые влияют на его учебную деятельность и от которых зависят результаты учения. Таковыми могут быть различные физические и психические качества и состояния личности: особенности всех познавательных процессов и памяти, свойства нервной системы, черты характера и воли, мотивация, способности, одаренность, постоянные или временные дефекты органов чувств и всего организма и т.д. Кроме того, на учебную деятельность ученика оказывают влияние различные социальные факторы (статус ученика в классном коллективе, домашние и различные другие внешние влияния). Все эти, да и множество других внутренних и внешних факторов в той или иной мере влияют на процесс учения. Тут и возникает противоречие в учебном процессе: с одной стороны, имеется необходимость учитывать многие индивидуальные особенности личности, а с другой стороны, возможности реализации этой необходимости в массовой школе весьма ограничены. Для преодоления этого противоречия использовать относительную индивидуализацию.

Индивидуальный подход, по мнению Инге Унт, включает в себя следующие элементы:

- 1) систематическое изучение каждого ученика;
- 2) постановка педагогических задач в работе с каждым учеником;
- 3) выбор и применение наиболее эффективных средств индивидуального подхода к ученику;
- 4) фиксация и анализ полученных результатов;
- 5) постановка новых педагогических задач [3, с.34].

Важно отметить, что в индивидуальном подходе нуждается действительно каждый ребенок. Индивидуализация – это осуществление принципа индивидуального подхода, это организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся, которая позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ребенка.

Существует множество образовательных технологий. Все они ориентированы на то, чтобы вырастить из ребенка развитую личность. Но каждый ребенок индивидуален по-своему, и тем самым нуждается в индивидуальном подходе.

Для получения сведений как реализуется индивидуальный подход в методе Монтессори мы посетили классы Монтессори МОУ СОШ №12 г. Томска. В системе Монтессори обучение детей ведется по пяти образовательным зонам, которые расположены в одном кабинете. Кабинет оснащен разнообразными дидактическими материалами, как классическими, так и сделанные руками педагогов. Кабинет просторный, имеется несколько столов, где занимаются дети, есть место для занятия на коврике. В классе Монтессори обучаются разновозрастные дети [2, с. 82]. Такая образовательная среда позволяет педагогам обучать одновременно как нормализованных, так и детей, имеющих отклонения. В классе обучаются два ребенка с легкой степенью ДЦП, но это не мешает им общаться со сверстниками и получать новые знания.

Когда ребенок занимается какой-либо деятельностью, в этот момент педагог наблюдает со стороны, не вмешиваясь в процесс деятельности. Педагог наблюдает за детьми каждый день, делая при этом записи в тетради. Ребенок предоставлен самому себе, педагог помогает в том случае, если ребенок в этом нуждается. Основная идея метода Монтессори заключается в стимулировании ребенка к саморазвитию.

Эти классы принципиально отличаются от традиционной системы, здесь нет учебников, нет программ, каждый ребенок занимается в меру своих возможностей и способностей. У каждого ребенка есть свой «индивидуальный маршрут» (индивидуальная карта развития). Это необходимо для определенного минимума требований. В «индивидуальном маршруте» заложена общеобразовательная программа, которую ребенок должен обязательно усвоить. Но есть под звездочками темы, которые может изучить если захочет. В конце полугодия должны быть заполнены и пройдены все дисциплины, обозначенные в данном «маршруте». Также у каждого ребенка есть лист планирования на неделю. В этом листе ребенок планирует ту работу, которой он будет заниматься.

В практику обучения детей 3-4 классов по системе М. Монтессори введены рефлексивные листы. В этих листах или так называемых ежедневниках, дети анализируют каждый свой день по следующим параметрам («Я планирую», «Домашнее задание», «Мне удалось») и выставляют себе баллы по шкале от 1 до 20.

В ежедневнике предусматривается запись учителей и родителей в рамках пожеланий ученику («Учителя желают мне и родителям», «Родители желают мне и учителям»). Это способствует развитию у детей аналитической деятельности и на этой основе умения планировать свою учебную работу.

Таким образом, обучение по методу М. Монтессори предполагает, что дети сами выбирают способ, с помощью которого познают окружающий мир. Ребенку предоставляется возможность самостоятельно двигаться, развиваться, и все это происходит спонтанно, но если в каких-то случаях ему необходима помощь взрослого, он ее получает.

Литератур

1. Педагогическая энциклопедия. М., 2002. Т. 2. с.521.
2. Сорокова, М. Г. Система М. Монтессори: теория и практика / М. Г. Сорокова. – М.: Академия, 2006-384 с.
3. Унт, И.Э Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М., 1996 – с. 96.
4. Холодная, М. А, Формирование персонального познавательного стиля ученика, как одно из направлений индивидуализации обучения / М. А. Холодная. – М., 2000. – с. 85.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРЕДШКОЛЫ

А. Эйдельман

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Н.А.Семенова, к.п.н., доц. кафедры ПМНО ПФ ТГПУ

В последние годы резко обострилась проблема разной подготовленности детей к школе. С одной стороны, в начальную школу приходят хорошо подготовленные дети из детского сада, а также «домашние дети», с которыми много занимались. Другая же группа детей, не посещавших детские сады в силу ряда обстоятельств, имеет крайне низкий уровень этой подготовки. Поступление ребенка в школу является переломным моментом в его жизни: он вступает в новый тип отношений с окружающими людьми, у него начинаются складываться новые формы деятельности. Зачастую дети, не посещавшие ДООУ, испытывают трудности в период адаптации. Это, прежде всего проблемы общения с взрослыми и сверстниками и вхождения в большой детский коллектив. Успешность обучения таких детей в школе может быть низкой.

Предшкольное обучение – это система мер, направленных на оказание помощи детям, не имеющим возможности до школы посещать дошкольное учреждение. В идее предшкольного образования воплощается гуманный подход к ребенку с целью помочь ему легче адаптироваться к школе.

Подготовка к школьному обучению предполагает, прежде всего, повышение уровня общего развития детей. Социальная, или личностная, готовность к обучению в школе представляет собой готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения. Этот компонент готовности включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, взрослыми. Ребенок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими детьми, необходимы умения войти в детское общество, действовать совместно с другими, умение уступать и защищаться. Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умении подчиняться интересам и обычаям детской группы, развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения.

Социально адаптация учащихся в классах дошкольной подготовки к условиям школы представляет собой процесс усвоения норм и способов поведения, одобряемых родителями и учителями, в условиях взаимодействия со сверстниками.

В процессе социальной адаптации педагог должен показать ребёнку, как надо уважать права и достоинство других людей: родителей, педагогов, детей, пожилых людей. Побуждать учащегося проявлять терпимость к тому, что другие люди не такие, как он. Поддерживать убеждение каждого ребенка в том, что в нем много хорошего и сообщать об этих достоинствах детям, родителям. Показывать каждому ребенку, что педагог видит и ценит все его положительные качества и поступки. Рассказывать в присутствии всей группы о достижениях и хороших чертах каждого. Знакомить ребенка с принятыми правилами культурного поведения, с правилами поведения за столом, с правилами поведения в общественном месте (не кричать; не разговаривать громко; не бегать; не трогать все руками; не портить вещи и т.д.), с правилами вежливости (здороваться при встрече, вставать при разговоре со стоящим взрослым; говорить слова «пожалуйста», «спасибо», прощаться при уходе, не перебивать собеседника в разговоре), с правилами приличия (не протягивать первым руку старшим; не жевать жвачку во время разговора; не класть ноги на стул или стол; бесшумно и не привлекая внимания окружающих обеспечивать личную гигиену).

При всём при этом важно не забывать, что ведущей деятельностью в старшем дошкольном возрасте, является игровая деятельность.

Поэтому и адаптация проходит легче в процессе игры. С самой первой минуты пребывания детей в школе рентабельно провести игры на знакомство, с привлечением к игре и родителей. Можно использовать игры такие, как:

- «Снежный ком»- участники, стоя в кругу по очереди называют имена впереди стоящих, и своё;
- «Любимый цвет»- за 5 минут, во время хаотичного движения по кабинету, участникам нужно узнать имена и любимые цвета играющих;
- «Зеркало»- участники в парах копируют движения партнёра;
- «Посмотрите на меня!»- в общем круге один показывает движение и называет своё имя, или качество, а остальные повторяют за ним.

Для создания комфортной психологической атмосферы необходимо проводить «Общий круг» - перед занятиями вся группа садится в круг, и все желающие делятся своими переживаниями, и «Мой школьный день»- подведение итогов учебного дня, с описанием личного отношения к произошедшему. При знакомстве со зданием школы, её работниками подойдут экскурсии по школе, кругосветки, путешествия.

Процесс адаптации очень тонок и индивидуален в каждом конкретном случае, поэтому педагог, совместно с психологом должны избрать ту стратегию его прохождения, которая оптимальна для данной ситуации. Важно не оставлять его без внимания, обеспечить более легкое прохождение

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

О. Юрьева

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Н.А. Семенова, к.п.н., доц. кафедры ПсихМНО ПФ ТГПУ

В процессе общения люди обмениваются результатами познания различных объектов, знаниями, опытом, научной, житейской, учебной информацией. При общении передаются манеры, обычаи, стили поведения, проявляются сплоченность и солидарность, отличающие групповую и коллективную деятельность. Чтобы продуктивно общаться, необходимо придерживаться определённых правил и норм поведения, этикета внешнего вида и разговорного этикета, то есть соблюдать культуру общения.

Проблема культуры общения младших школьников является важной. От того, как будет складываться общение, зависит формирование будущей личности. Поэтому изучение методов и приёмов формирования культуры общения становится весьма актуальным. Ее актуальность резко возрастает на данном этапе развития общества, когда идет смена социальных отношений, характера личностных взаимодействий, моральных норм, ценностей и т.д.

Культура общения – это совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих целенаправленное взаимодействие людей на основе адекватного выбора и использования средств общения, а также умение прогнозировать воздействие высказываний на собеседников, извлекать информацию в условиях устной и письменной речи.

Нами были выделены три важных, на наш взгляд, направления в формировании культуры общения: 1) культура речи; 2) культура поведения; 3) культура внешнего вида. Усвоение учащимися знаний, умений и опыта в рамках данных направлений важно для формирования культуры общения в целом. Реализовать эти направления можно на разных уроках (русский язык, чтение, окружающий мир, риторика, технология) и во внеурочное время. Ведущими методами, на наш взгляд, могут быть: различные игры (ролевые, дидактические и др.), театрализации и инсценировки, моделирование ситуаций, анализ текстов и ситуаций, беседы, рассказы с постановкой и решением проблем и другое. Рассмотрим каждое направление более подробно:

1. Культура речи

Культура общения предусматривает соблюдение ребенком речевых норм при общении со взрослыми и сверстниками с использованием соответствующего словарного запаса и норм обращения, а также вежливое поведение в общественных местах, быту. На уроках и во внеурочное время важно работать над произносительной стороной речи (ударение, произношение), над лексическим запасом слов и стилистикой. Умение грамотно излагать свои мысли с учётом ситуации можно формировать:

а) на уроках русского языка:

- работа над правильным ударением (произносительная сторона речи): диалог, добыча, договор(ы), документ, досуг, дремота.
- работа с паронимами, выяснение значения слов (лексика): абонемент - абонент, одеть – надеть. Можно включить три группы упражнений: 1) направлена на формирование умения распознавать отличительные признаки паронимов; 2) направлена на формирование умений употреблять в речи

паронимы в составе словосочетаний и предложений; 3) направлена на закрепление умений выбора из слов-паронимов нужного, точного, а также подбора к данным словам паронимичных.

б) во внеурочное время:

- игра «Доскажи словечко». Слушая стихи, дети досказывают вежливые слова (речевой этикет):

Вылез крот на белый свет

И сказал ежу... (привет).

Если спросишь что-нибудь,

То сначала не забудь

Разомкнуть твои уста

И сказать... (пожалуйста).

Когда я что-то подарю, мне говорят:

... (Благодарю!).

- работа с пословицами (стилистика и обогащение лексики). Рассуждения, как дети понимаю смысл пословиц, выяснение их истинных значений (Чужая беда – не беда, своя беда – горе).

2. Культура поведения

Культура поведения - совокупность сформированных, социально значимых качеств личности, повседневных поступков человека в обществе, основанных на нормах нравственности, этики. Это проявляется в поступках по отношению к себе, своим близким, классу, окружающим людям, вещам, явлениям, событиям. Отношение, соответствующее нравственным нормам можно формировать на уроках и во внеурочное время:

а) на уроках чтения:

- при изучении произведений обсуждать характер и поступки героев, так же мораль; делать выводы о том, как поступают культурные, воспитанные люди.
- при изучении ряда рассказов, стихов, посвященных природе, праздникам, отечеству, правилам вежливости и гигиены стоит обращать внимание детей на то, как можно вести себя отношению к окружающему миру. Проводить беседы, анализ, инсценировки ситуаций.

б) во внеурочное время:

- инсценировка ситуации (при работе в группах). Ситуации могут быть:

1) бытовые ситуации (в семье): мама послала тебя к соседке попросить немного муки. Как ты это сделаешь?

- 2) различные ситуации общения в классе, с друзьями, со сверстниками: ты хочешь пригласить своих товарищей на день рождения. Как ты это сделаешь?
- 3) ситуации поведения в общественных местах: ты сидишь в автобусе, в котором все места заняты. На остановке заходит в автобус бабушка. Как ты поступишь?

Культура внешнего вида

Культура внешнего вида – это соблюдение норм и правил личной гигиены, умение подбирать одежду в соответствии с мероприятием. Воспитание культуры внешнего вида начинается с формирования привычек к чистоплотности. От взрослых во многом зависит, каким сформируется у ребёнка идеал внешней красоты человека. Этикет слова и действия не должны вступать в противоречие с внешним видом человека, его одеждой. Важно начинать воспитывать культуру внешнего вида с детства, так как по известной пословицы встречают нас всё же одёжке. И уже в первого взгляда на человека начинает формироваться представление о его личности, культуре и воспитании. Работать над культурой внешнего вида можно, как на уроках, так и во внеурочное время:

а) на уроках окружающего мира:

- сделать посылку для детей, где находятся предметы личной гигиены. Предлагается с помощью загадок отгадать, что там лежит:

Лёг в карман и караюлю:
Рёву, плаксу и грязнюлю.
Им утру потоки слёз,
Не забуду и про нос. (Носовой платок)
Гладко и душисто, моет очень чисто.
Нужно, чтоб у каждого было –
Что, ребята? (Мыло)
На себя я труд беру:
Пятки, локти с мылом тру,
И коленки оттираю,
Ничего не забываю. (Мочалка)
Вытираю я, стараюсь
После бани паренька.
Всё намокло, всё измялось –
Нет сухого уголка. (Полотенце) и т.д.

По ходу работы, учитель достаёт все эти предметы и происходит обсуждение, для чего они нужны.

- игра «Советы Мойдодыра» при изучении темы «Правила гигиены». Учащиеся получают карточки, на которых зашифрованы правила личной гигиены. Задача играющих — прочесть эти правила. По картинкам составляются правила личной гигиены.

б) во внеурочное время:

- предложить составить таблицу «Стили одежды». Проводится беседа с учениками, какие стили одежды они знают: деловая, нарядная, спортивная. Эти стили выводятся на доску. Затем предлагается картинку с различной одеждой определить в ту или иную колонку. А после проведённой работы обсудить, куда можно одевать одежду определённого стиля.

Таким образом, существуют различные виды работы с детьми, которые помогут привести в систему имеющиеся у детей знания о правилах культуры общения и будут дополнять их. И эти работы можно проводить как во время уроков, так и во внеурочное время.

Культура общения – это важный и необходимый элемент общего развития детей и подготовки их к жизни. Культура общения основана на культуре речи, культуре поведения и культуре внешнего вида. Формировать данные умения, опыт культуры общения можно на уроках (чтение, русский язык, окружающий мир, трудовое воспитание, риторика) и во внеурочное время. Основными методами, которые в этом помогут, являются: различные игры, инсценировка и моделирование ситуаций, беседы и рассказы с постановкой и решением проблемных ситуаций.

Научное издание

**XIV ВСЕРОССИЙСКАЯ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ
КОНФЕРЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ
И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ «НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»
(19–23 АПРЕЛЯ 2010 Г.)
В 6 ТОМАХ**

**ТОМ III
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

**ЧАСТЬ 3
ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО,
СОЦИАЛЬНОГО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Технические редакторы: П. А. Шевченко, В. Ю. Горбунов
Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Подписано в печать: 14.07.2010

Сдано в печать: 23.11.2010

Тираж: 100 экз.

Заказ: 563/Н

Формат: 60х84^{1/16}

Бумага: офсетная

Печать: трафаретная

Уч. изд. л.: 16,8

Усл.-печ. л.: 19,6

Гарнитура: Times NR

Издательство Томского государственного
педагогического университета

634061, г. Томск, ул. Киевская, 60. Тел.: (382-2) 52-12-93

e-mail: tipograf@tspu.edu.ru

Отпечатано в типографии ТГПУ, г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел.: (382-2) 52-12-93