

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Томский государственный педагогический университет»



**XIII Всероссийская конференция
студентов, аспирантов и молодых ученых
«Наука и образование»
(20–24 апреля 2009 г.)**

**ТОМ III
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

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

Томск
2009

ББК 74.58

В 65

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

В 65 XIII Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (20–24 апреля 2009 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, 2009. – 405 с.

Научные редакторы:

Вахитова Г.Х., канд. пед. наук, доцент,
Фетисова Н.А., ст. преподаватель,
Ажсермачева З. Н., канд. пед. наук, доцент,
Вершинина Л.В., канд. психол. наук, доцент,
Дудина Е.Н., ст. преподаватель.

СТАТЬИ ПУБЛИКУЮТСЯ В АВТОРСКОЙ РЕДАКЦИИ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Н. В. Авсиевич

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время метод проектов широко популярен. Проекты рассматривают как метод обучения, при котором учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов. При организации проектной деятельности учащиеся оказываются в различных жизненных ситуациях, сталкиваются с затруднениями, преодолевают их как интуитивно, так и посредством новых знаний, которые нужно самостоятельно добывать для достижения поставленной цели [5.С.3].

Проектная деятельность – совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы [2].

Проект (от лат. projectus- «брошенный вперед») – это мысленное предвосхищение, прогнозирование того, что затем будет воплощено в виде предмета, услуги, творческого акта или действия. Основоположниками «метода проектов» являются американский философ и педагог Джон Дьюи и его ученик Уильям Херд Килпатрик. Взамен школьной системы, основанной на приобретении и усвоении знаний, Дьюи предложил, обучение «путём делания», при котором ученики извлекали знания из собственного опыта по решению той или иной проблемы, взятой из реальной жизни, тем самым определил главной задачей школы – готовить детей к столкновению с проблемами, пока ещё не проявившимися, но уже скрытыми в будущем. Учителя из лекторов должны превратиться в консультантов: рассказывать, где искать информацию, объяснять, как полученные знания и навыки могут пригодиться детям в повседневной жизни. Важная особенность проектного метода: в результате всегда должен быть создан какой-то продукт [3].

В начале XX века идея проектного обучения возникает и в России (почти параллельно с аналогичными американскими исследованиями). В 1905 году под руководством русского педагога Станислава Теофиловича Шацкого была организована небольшая группа сотрудников, пытавшихся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Первые проекты советских школ относятся к 20-м годам XX века.

Проектная деятельность широко используется в различных образовательных областях, в том числе в рамках учебной дисциплины «Технология». В младшей школе осуществляется начальный этап технологической подготовки обучающихся, их знакомство с миром труда, в ходе которого они получают основные представления о культуре труда и трудовые навыки в ряде областей.

На уроках технологии возможна организация следующих видов проектов:

1) ознакомительно-ориентировочные (информационные) проекты, ориентированные на поиск новой информации о технологии производства, о профессиях, о материалах, инструментах и т.д.

2) практико-ориентированные (прикладные) проекты, предполагают создание конкретного изделия. Дети максимально самостоятельно проходят путь от разработки идеи будущего изделия до ее реализации и презентации продукта.

3) театрализованные проекты, направлены на создание театральной постановки. Но для ее воплощения учащимся надо разработать и создать костюмы, куклы, декорации. Это требует технологических умений.

Проект в начальной школе имеет свою структуру. Шариков Н.И. выделяет следующие этапы организации проектной деятельности учащихся [1]:

- предпроект;
- этап планирования работы над проектом;
- аналитический этап;
- этап обобщения;
- презентация полученных результатов.

Рассмотрим каждый этап более подробно.

1. Предпроект предполагает обмен знаниями по теме, интересами; высказывания пожеланий, вопросов; обсуждение возникших идей; перечисление возможных тем проекта; формулирование темы проекта для класса или группы учащихся; формулирование тем для работы подгрупп.

2. Планирование работы над проектом: определение временных рамок, ограничивающих этапы работы; обсуждение вариантов оформления отчетности о выполненной работе; формулирование наиболее актуальных проблем, способных оказать влияние на ход исследовательской работы.

3. Аналитический этап. основной задачей аналитического этапа являются самостоятельное проведение учащимися исследования, самостоятельное получение и анализ информации. Учитель при этом следит за ходом исследования, его соответствием цели и задачам проекта, оказывает группам необходимую помощь, не допуская пассивности отдельных участников. В его задачу также входят корректировка деятельности групп и отдельных участников и помощь в обобщении промежуточных результатов для подведения итогов в конце этапа.

4. Этап обобщения: систематизация, структурирование полученной информации и интеграция полученных знаний; построение общей логической схемы выводов для подведения итогов (в виде рефератов, докладов, конференций, видеофильмов, спектаклей, стенгазет, школьных журналов, презентации и т.д.).

5. Презентация полученных результатов: осмысление полученных данных и способ достижения результата, обмен полученной информацией, а также накопленным опытом в классе или группе учащихся; обсуждение и совместная презентация участниками результатов работы над проектом; совместная презентация результатов на уровне школы, города, округа и т.д. Особенность этапа заключается в том, что само осуществление презентации в той форме, которую выбрали

участники, является, по сути, учебным и ориентировано на приобретение навыков представления итогов своей деятельности.

Анализ педагогической и методической литературы и опыт позволяет нам выявить следующие условия, необходимые для проведения проектной деятельности в начальной школе:

- 1) учителя должны владеть знаниями о проектной деятельности;
- 2) важно подготовить детей к проектной деятельности, дать им необходимые знания, развивать умения;
- 3) тема проекта должна соответствовать возрасту учащихся, быть им интересна, решать образовательные задачи.

В процессе проектной деятельности у младших школьников развиваются следующие способности:

- коммуникативные способности развиваются в процессе обсуждения творческих заданий, консультаций, защиты своих идей и т.д.;
- личностные: самобытность и гибкость мышления, фантазия, любознательность, здоровые творческие амбиции;
- социальные: способность к коллективной деятельности, готовность соблюдать самодисциплину, терпимость к мнению других;
- литературно-лингвистические: описание идеи, импровизация в процессе защиты;
- математические: расчет затрат, сочетание формы и объема, пространства и времени и т.д.;
- манипулятивные: координация движений, умение пользоваться инструментами и приспособлениями;
- технологические: специальные умения, необходимые для выполнения изделия в той или иной технике [4].

Как показывает практика, детям нравится заниматься самостоятельной проектной деятельностью, они без труда находят решение поставленной задачи, метод проектов является перспективным путем организации работы на уроках технологии.

Литература

1. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учебное пособие для высших учебных заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под редакцией И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
2. Проект как форма организации самостоятельной деятельности детей // Начальная школа плюс до и после. 2006. №11.
3. Капранова В.А. История педагогики: Учебное пособие / В.А. Капранова. – М.: Новое знание, 2003.
4. Матяш В.А. Проектный метод обучения в системе технологического образования // Педагогика.- 2000.- №4.
5. Метод проектов: практика применения // Начальная школа плюс до и после.- 2007.- № 9.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА УРОКАХ
«ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА»**

Т. Г. Власенко

МОУ СОШ № 4 г. Томска

Изучение курса «Окружающий мир» в начальной школе позволяет развивать многие ценностные качества, определяющие отношение ребенка к природе, другим людям, родной стране, элементы экологической культуры, нравственные чувства, культуру поведения и другое. Главной целью урока становится не передача знаний, а приобщение младших школьников к научной культуре и систематической творческой деятельности.

В методике изучения окружающего мира в начальных классах организация исследовательской деятельности школьника занимает значительное место. Обучение учащихся элементам исследовательской деятельности возможно и вполне осуществимо через урок, защиту проектов, поисково-творческую деятельность при систематическом применении исследовательского подхода в обучении. Исследовательский подход представляет собой такой способ организации процесса познания, который обеспечивает поисковую деятельность учащихся в открытии фактических знаний и взаимосвязей между ними.

Процесс обучения основам научного исследования представляет собой поэтапное, с учетом возрастных особенностей, целенаправленное формирование всех компонентов исследовательской культуры школьника:

- 1) мыслительных и исследовательских умений;
- 2) умений и навыков работы с источниками информации;
- 3) умений и навыков, связанных с культурой устной и письменной речи.

Рассмотрим реализацию некоторых компонентов исследовательской культуры младшего школьника в рамках курса «Окружающий мир».

Развитие умения наблюдать – это и есть освоение учащимися приемов логического мышления. Искусство наблюдения – это специально организованное восприятие объектов в целях обучения. Чтобы кратчайшим путем привести ребенка к цели обучения – формированию четких понятий, необходимо обращать его внимание на сущность предметов в отличие от их изменчивых свойств.

Как правило, учащиеся младших классов встречаются с большими трудностями при выделении главных признаков предмета. Они легко определяют черты различия, но не умеют определять свойства. Вместе с тем, без умений выделять существенный признак предмета, невозможно провести его отнесение к определенному понятию. Трудности сравнения связаны с тем, что детям этого возраста очень трудно найти основание для сравнения. В данном случае целесообразно использовать различные методические приемы, одним из которых является использование трех предметов. Рядом с двумя предметами, у которых дети не могут найти общих признаков, надо поместить третий, отличающийся именно по этому признаку. Показателем высокого уровня развития умения вести наблюдения является участие или самостоятельное проведение элементарной экспериментальной работы. Очень эффективны различные виды практических работ в уголке природы: посев и посадка, размножение растений разными способами, уход за ними.

Более высокой степенью исследовательской деятельности учащихся начальных классов является умение выражать суждения и умозаключения на основе ус-

военных понятий. Суждение – акт мысли, который заключается в утверждении или отрицании чего-либо. Например: воробей – не перелетная птица. Умозаключение основано на ряде суждений. Возьмем тему «Почва». При проведении опытов с почвой и перегноем у учащихся выстраиваются суждения:

- рассматривая перегной, видят, что он состоит из сгнивших остатков растений, животных;
- при сжигании перегноя ощущается неприятный запах;
- при сжигании почвы запах такой же.

Учащиеся формулируют умозаключение: «В состав почвы входит перегной».

Основным методом создания исследовательской ситуации является постановка проблемных вопросов, заданий, задач. Например, тема: «Живая и неживая природа». Может быть задан проблемный вопрос: «Горшок с цветком – это объекты природы или предметы окружающего мира?». Или дано проблемное задание: «Докажи, что кактус, за которым ухаживали пять месяцев – живой организм». Возможна и проблемная задача: «Когда старое дерево сгниет, образуется удобрение, а когда камень разрушится, образуется песок. Какой вывод можно сделать об объектах живой и не живой природы?».

Очень продуктивны так называемые «запутывающие» задания, которые уже в формулировке содержат ложное умозаключение, ошибку, сомнение. Например: «Звери и млекопитающие – это одно и то же или разное?»

Другим компонентом исследовательской культуры школьника является умение и навыки работы с книгой и другими источниками информации. К четвертому году обучения в начальной школе предполагаются следующие умения и навыки: слушать чтение, рассказ, объяснение учителя, ответы учащихся, выделяя основные мысли, определяя их взаимосвязь, логическую последовательность; воспроизводить основные мысли прослушанного в ходе беседы; анализировать и рецензировать ответы учеников по определенному плану.

Под руководством учителя учиться выделять главное в текстах различного характера и назначения, работать с понятиями, выделяя существенные признаки предметов; использовать прием сравнения на однотипном материале учебника; составлять схемы, таблицы, диаграммы, овладевать простейшими формами систематизации учебного материала; подбирать книги по теме, ориентироваться в структуре книги при ее выборе и работе с нею, составлять каталог прочитанных книг.

Итак, применение учителем методов исследовательской деятельности в процессе учебного познания ставит ученика в положение, требующее не только усвоения готовых знаний, но и проведения самостоятельного исследования. Познавательная деятельность школьника приближается к исследовательской деятельности ученого, и пусть учащиеся не сделают новых открытий, но они повторяют путь ученого: от выдвижения гипотезы до ее доказательства или опровержения. Субъективная новизна ученического исследования не изменяет его значения для развития познавательных сил и формирования активной жизненной позиции школьника. Именно исследовательский подход в обучении делает учащихся творческими участниками процесса познания, а не пассивными потребителями готовой информации.

Литература

1. Бруннер В. И др. Экологическое воспитание: методика и примеры. // Вестник АсЭко. – 1996. – № 1. – с. 9-40
2. Гринева Е.А. Задания экологического содержания // Начальная школа. – 1993. – №9. – с. 43-44
3. Кропачева Т.Б. Наблюдение природы как метод обучения «Окружающему миру» // Начальное образование. – № 2, 2004. – С. 15-27
4. Прохорова С.Ю. Тропинка в природу: организация экологических исследований с младшими школьниками. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Н. Б. Гречанина

Томский государственный педагогический университет

Экономическое воспитание особенно важно в современных условиях. Во многих школах предмет “Экономика” включён в учебные планы и изучается в 9-11 классах. Однако в начальных классах продвижение экономических знаний идёт крайне медленно, несмотря на то, что младшие школьники способны усваивать некоторые из них на доступном уровне.

Актуальность экономической тематики в современных условиях очевидна. Дети буквально на каждом шагу встречаются с такой терминологией, как кредит, налоги, бизнес, акции, аренда и т. п. Составным элементом экономического воспитания является формирование в раннем возрасте уважительного отношения к окружающим людям и результатам их трудовой деятельности. Школьники с первых шагов обучения должны осознавать, что все окружающие их материальные и духовные ценности созданы трудом миллионов людей, затративших на это огромные усилия, и призваны служить на благо людей.

Актуальность экономического воспитания обусловлена ещё и тем, что дети не в состоянии воспринимать и понимать речевые обороты взрослых, а, кроме того, учащиеся испытывают определённые затруднения при изучении экономической теории в старших классах. Экономические сведения помогут лучше понять особенности труда в промышленности, сельском хозяйстве, в сфере торговых отношений и т.п., и, кроме того, осознать важность каждой из профессий.

Эффективному постижению азов экономики поможет решение задач, в содержании которых идёт речь о производстве, урожайности, стоимости, о природе и сохранении ее богатства. Следует отметить, что большинство задач, включённых в учебники математики, являются задачами с экономическим содержанием. Даже задачи вида “В магазин привезли 5 ящиков с огурцами по 8 кг в каждом. Сколько кг огурцов привезли?” – можно считать экономическими. Однако при их решении внимание учителя и учащихся направлено на то, чтобы осознанно выбрать арифметическое действие, посредством которого решается задача; её экономическая суть при этом остаётся незамеченной. [4, с. 85]

Недостаток экономического воспитания нередко проявляется и в том, что дети небрежно относятся не только к объектам общего пользования, но и к домашней утвари, личным вещам. Дети без воспитателей не всегда в состоянии понять, что самая небольшая домашняя вещь стоит родителям немалых затрат труда. Для ликвидации этого пробела в экономическом воспитании можно предлагать зада-

чи, в которых говорится о средствах, затраченных на покупку предметов повседневного спроса, об экономии средств семейного бюджета, бюджета школы, и также задачи на процентное соотношение. Приведем в качестве примера несколько задач:

1. Дверь подъезда многоэтажного дома вследствие ребячьих шалостей пришла в негодность. Родителям этих детей пришлось купить новую дверь, за которую они заплатили 2000 рублей и за её установку – ещё 1000 рублей. Сколько всего заплатили родители, и сколько денег внесла каждая семья, если в установке участвовало 3 семьи?

2. В школьном здании за год было разбито 10 стёкол. Одно стекло стоит 500 рублей, затраты на перевозку из магазина составили 400 рублей, а на остекление рам – 2500 рублей. Сколько денег было потрачено?

3. На школьной аллее было посажено 70 деревьев, но 10 деревьев были полуманы. Сколько деревьев осталось? Посчитайте, какой убыток понесла школа, если за покупку каждого дерева было заплачено 200р., а за его посадку 50р.?

4. Какие дивиденды можно получить с акции номинальной стоимостью 100 тысяч рублей, из расчета 24% годовых через 3 месяца? [1, с. 112]

Решение задач с экономическим содержанием должно преследовать ещё одну чрезвычайно важную задачу – воспитание у молодого поколения чувства патриотизма. Это становится особенно актуальным в свете развернувшегося в нашей стране тотального экономического наступления зарубежных производителей, заполнивших отечественный рынок подчас недоброкачественной продукцией. Разумеется, пустить на самотёк формирование патриотического сознания учащихся начальных классов и ожидать, что они получают педагогическую компенсацию в старших классах или в кругу семьи, было бы крайне недальновидно. Устранить этот пробел помогут задачи, при решении которых дети будут учиться элементарным расчётам, помогающим оценить выгодность той или покупки. [4, с. 87]

Анализируя учебно-методические комплекты, остановимся более подробно на подходе Э.И. Александровой к экономическому воспитанию младших школьников. В ее учебниках предложены задания вида: « Перед новогодними праздниками цены в магазине на многие товары были снижены на 10%. Узнай, сколько будет стоить интересующий тебя товар перед праздником? ЖК телевизор «LG» – 13990р., музыкальный центр «Pioneer» – 6900р., фен «Rowenta» – 790р., ноутбук «Samsung» – 22790р. [1, с. 142]

В работе над подобными заданиями дети берут изначальную цену товара, и, исходя из знаний процентных соотношений, определяют, какой будет его стоимость со скидкой. В итоге, просмотр постоянно идущей рекламы о скидках на экранах телевизоров становится понятен и осмыслен.

В современных условиях непрерывное экономическое образование и воспитание необходимо начинать именно с начальных классов. Процесс экономического воспитания реализуется через различные формы его организации. Главное – говорить ребёнку о сложном мире экономики на языке, ему понятном. Поэтому основная форма обучения экономике в начальных классах – игра. Именно через игру ребёнок осваивает и познаёт мир. Сделать экономику понятной помогают сюжетно-дидактические игры. Так, играя в профессии, дети постигают смысл труда, воспроизводят трудовые процессы взрослых и одновременно “обучаются” экономике. В сюжетно-дидактических играх моделируются реальные жизненные ситуации: операции купли-продажи, производства и сбыта готовой продукции и

др. Соединение учебно-игровой и реальной деятельности наиболее эффективно для усвоения школьниками сложных экономических знаний. В играх «Кондитерская фабрика», «Ателье для маленьких красавиц», «Пункт обмена валюты», «Строительство дома», «Комната переговоров», «Супермаркет» создаются наиболее благоприятные условия для развития у детей интереса к экономическим знаниям. В дидактических играх «Кем быть?», «Обмен», «Семейный бюджет», уточняются и закрепляются представления детей о мире экономических явлений, терминах, приобретаются новые экономические знания, умения и навыки. Обогащаются занятия по математике, экологии, ознакомление с окружающим миром. Это даёт возможность интегрировать задачи экономического воспитания в разные виды деятельности. Новые образовательные задачи, в том числе и экономические, решаются через математическую, экологическую, художественную и другие виды детской деятельности через создание и решение проблемных задач, ситуаций, вопросов. Прежде всего, следует учитывать, что игра как средство общения, обучения и накопления жизненного опыта является сложным социокультурным феноменом. Таким образом, значение игры заключается в следующем:

- приобретаются начальные экономические знания;
- осваиваются правила поведения и роли социальной группы, переносимые затем во взрослую жизнь;
- рассматриваются возможности самих групп, коллективов-аналогов предприятий, фирм, различных типов экономических и социальных институтов в миниатюре;
- приобретаются навыки совместной коллективной деятельности, отрабатываются индивидуальные характеристики учащихся, необходимые для достижения поставленных игровых целей;
- накапливаются культурные традиции, внесённые в игру участниками, учителями, привлечёнными дополнительными средствами – наглядными пособиями, учебниками.

Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-креативными возможностями. В том и состоит её феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде. Учитывая возрастные особенности учащихся начальных классов, задачи с экономическим содержанием можно предлагать в занимательной форме, для чего в формулировку задачи вводятся любимые детьми герои. Значительное место в обучении экономике отводится сказке. Народные сказки, вобравшие вековой экономический опыт народа, используются для воспитания таких «экономических» качеств личности, как трудолюбие, бережливость, практичность. В них экономическое содержание разворачивается перед детьми в виде проблемных ситуаций, разрешение которых развивает логику, нестандартность и самостоятельность мышления. Включаясь в решение сюжетной задачи, ребёнок открывает для себя экономическую сферу социальной жизни людей. [3, с. 34]

Теоретическая часть исследования значения экономического воспитания младших школьников была апробирована на производственной педагогической практике в 4 классе. Апробация была реализована в проведении внеурочных мероприятий: «Что такое экономика» и «Её Величество Экономика». Форма проведения: игра – соревнование. Целью исследования было: знакомство детей с новым предметом, формирование представления об экономике и экономии, развитие

экономического мышления, а также организация проектной деятельности. В ходе работы формировались правильные отношения между членами группы, основанные на взаимопомощи, поддержке, сотрудничестве и доброте. В процессе проведения мероприятий были введены базовые экономические понятия и раскрыт их смысл; также был реализован метод проектной деятельности «Создание фирмы», в котором учащиеся приобретали навыки совместной коллективной работы, а также отрабатывался навык решения текстовых задач с экономическим содержанием.

Анализ практических занятий показал, что экономическое образование и воспитание школьников не только приближает ребёнка к реальной жизни, обучая его ориентироваться в происходящем, но и формирует деловые качества личности. Это подготовка подрастающего человека к предстоящей жизнедеятельности. Раннее разумное экономическое воспитание служит основой правильного миропонимания и организации эффективного взаимодействия ребёнка с окружающим миром.

Литература

1. Александрова, Э. И. Математика: учебник для 3 класса / Э.И. Александрова. – М., 1998. – С. 149.
2. Гебеков, Г. Х. Экономические знания и экономическое воспитание школьников / Г.Х. Гебеков. – М., 2001. – С.15.
3. Липсиц, И. В. Удивительные приключения в стране Экономика / И.В. Липсиц. – М., 2003. – С. 34-35.
4. Шикова, Р. Н., Петрушенко, А. Д. Использование задач с экономическим содержанием на уроках математики // Начальная школа – 1998. – № 1. – С. 85-88.
5. Шмырева, Г. Г., Фуртат, Н. Е. Ознакомление учащихся с экономическими понятиями на уроках математики // Начальная школа – 1998. – № 1. – С. 89-92.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТЕСТИРОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Л. С. Грязева, Н. В. Фетисова

Томский государственный педагогический университет

В теории и практике обучения разработаны и успешно применяются различные виды формы и методы. Определенное место в процессе обучения занимают тесты. Проблемой разработки тестов вплотную занимались видные российские психологи и педагоги: С. Г. Геллерштейн, П. П. Блонский, А. П. Болтунов, М. С. Бериштейн, А. М. Шуберт и др.

В настоящее время тесты получили наибольшую популярность и разнообразие. Например, Единый Государственный Экзамен является одной из форм тестирования, который позволяет судить об итогах выполнения государственных учебных программ и планов. Поэтому необходимо уже с начальной школы привлекать детей к такой форме проверки знаний.

Проведение тестирования в ходе обучения математике позволяет полно и достаточно быстро получать объективные результаты обучения, что может быть использовано как для своевременной корректировки учебного процесса, так и для организации эффективного индивидуального обучения детей.

Тесты можно использовать на уроках математики для проверки знаний, а также дома для индивидуальной работы.

Метод тестирования является наиболее популярным в современных школах, и основные контрольные срезы проводятся с помощью метода тестирования, в том числе и в начальной школе. Проблемой исследования является разработка методики обучения младших школьников овладению методом тестирования. Также и в различных нормативных документах не конкретизируется, какими умениями и навыками должны обладать младшие школьники в этой области знаний.

Цель исследования – овладеть технологией составления и использования тестовых заданий по математике в начальной школе.

Значение тестирования в процессе обучения очень велико. Современное понимание тестов и тестирования можно развести по трем уровням:

Первый – **«бытовой» уровень**. Здесь тест понимается как набор вопросов с вариантами ответов, который стоит в одном ряду с кроссвордами, головоломками и служит в большей степени для развития и удовлетворения познавательных интересов.

Второй уровень понимания тестирования можно назвать **«словарным»**.

Третий уровень понимания может быть назван **научным**. Он наиболее точен, учитывает особенности тестов и отражает требования к тестам, которые появляются в процессе развития и научного обоснования тестирования. К этому уровню, вероятно, и следует стремиться.

Тесты имеют длительную историю, начало которой положено в конце 19 в. Существует много определений понятия «тест». По мнению Майорова

Тест – это объективное и стандартизированное измерение, легко поддающееся количественной оценке, статистической обработке и сравнительному анализу.

Тест – это инструмент, состоящий из квалитетически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, предназначенных для измерения качеств и свойств личности, измерение которых возможно в процессе систематического обучения.

В классификации тестов выделяют два подхода, ориентированные на критерий (**критериально – ориентированные**), и тесты, ориентированные на норму (**нормативно – ориентированные**).

Понимание критериальной и нормативной ориентированности как разных походов к интерпретации результатов мы находим у В.С. Аванесова:

«Для критериально-ориентированной интерпретации вывод выстраивается, вдоль логической цепочки: задания – ответы – выводы о соответствии испытуемого заданному критерию».

«Для нормативно-ориентированной ориентации вывод достраивается рейтингом: задания ответы выводы о знаниях испытуемого рейтинг, понимаемый как вывод о месте или ранге испытуемого».

Майоров А.Н. вводит и третий подход. Предметно-педагогический подход к интерпретации, где вывод выстраивается вдоль логической цепочки: содержание учебной дисциплины генеральная совокупность задания для измерения знаний тест как выборка заданий из этой совокупности ответы испытуемого вероятный вывод о его знаниях учебной дисциплины.

Представляется, что этот третий вид подхода лежит в иных классификационных отношениях с первыми двумя. Сущностным основанием для выделения этого вида служит факт возможности оценки ученика по предъявлению части заданий генеральной совокупности тестов, в то время как у первых двух подходов

сущностным основанием является способ интерпретации результатов. То есть вероятностный вывод о знаниях учебной дисциплины на основе ответов ученика на часть заданий теста из генеральной совокупности заданий может быть сделан как на основе соответствия заданному критерию, так и на основе ранга испытуемого.

Существует два вида заданий, которые объединяют шесть типов. К этим шести типам может быть сведено все многообразие существующих заданий без ущерба для их качества. Типы и виды тестовых заданий представлены в таблице:

Виды тестовых заданий

	Форма тестового задания	Инструкция
Закрытого типа	альтернативный выбор	испытуемый должен ответить «да» или «нет»
	установление соответствия	испытуемому предлагается установить соответствие элементов двух списков
	множественный выбор	испытуемому необходимо выбрать один или несколько правильных ответов из приведенного списка
	установление последовательности	испытуемый должен расположить элементы списка в определенной последовательности
Открытого типа	дополнение	испытуемый должен сформулировать ответы с учетом предусмотренных в задании ограничений (например, дополнить предложение)
	свободное изложение	испытуемый должен самостоятельно сформулировать ответ; никакие ограничения на них в задании не накладываются

Трудность в применении заданий открытого типа заключается в формализации ответов: их неоднозначность затрудняет стандартизацию, что является серьезной проблемой в случае проведения компьютерного тестирования, поскольку при создании эталона к такому заданию необходимо предусмотреть все возможные варианты ответа, учитывая наличие и отсутствие знаков препинания, пробелов, характеристики шрифта и т.д. Тесты чаще всего предлагаются на специальных карточках отдельным (индивидуальное повторение) или всем учащимся (фронтальное повторение) класса. Тесты применимы и в групповой деятельности. В этом случае работа группы организуется так, чтобы учащиеся могли обсуждать выбираемый ответ. Это способствует формированию коммуникативных качеств, умения отстаивать свою точку зрения, внимательно слушать собеседника. Групповая работа с тестами, как правило, применяется при закреплении знаний и не преследует цели контроля достижений учащихся.

Групповая работа с тестом в 1 классе организуется только в том случае, если есть читающие дети. В каждой группе должен быть хотя бы один читающий ребенок. Оптимальный вариант группы – три человека.

В образовательном процессе тесты имеют большое значение. По результатам выполнения тестов можно судить об уровне знаний, умений и навыков учащихся, о степени развитости их некоторых личностных качеств, а значит, об успешности или, наоборот, неуспешности определенного этапа обучения для всего класса или отдельных учащихся.

В рамках начального курса математики были разработаны тестовые задания для учеников 1 и 4 классов. В работе представлены, в основном, три различных вида тестов: тесты на выбор правильного ответа из нескольких (трех – четырех) предложенных, среди которых обязательно правильный ответ. Тесты этого вида очень эффективны для проверки сформированности у детей навыков устных и письменных вычислений, умений решать текстовые задачи, применять практических задач на нахождение периметра и площади прямоугольника (квадрата), при вычислении значений числовых выражений и др.

Второй вид тестов предлагает учащимся определить, является ли предложенное утверждение верным или неверным и поставить около его номера знак «+», если оно верно, и знак «-», если неверно. Тесты такого вида создают условия проверки понимания изученного, знаний по темам, умений подводить под общее правило конкретное содержание, проводить обобщение и др.

Третий вид тестов – это тесты, которые предлагают конструирование ответа детьми, когда необходимо заполнить пропуски нужными числами, цифрами, терминами, знаками арифметических действий, знаками сравнения, числовыми выражениями и др., что должно сформулированное утверждение сделать верным.

Все тесты для учащихся 1–4 классов подразумевают два равноценных варианта. Поле двух вариантов каждого теста проводится таблица баллов, присвоенных каждому заданию теста, по которой и выставляются оценки. Исключение составляют тесты, разработанные для 1 класса, в силу того, что первоклассники еще не могут свободно читать, тест проводится под руководством учителя, поэтому второй вариант просто не нужен.

При проведении тестирования, особенно на первых порах, необходимо четко объяснять учащимся особенности предлагаемого вида тестов и способ его выполнения.

Таким образом, опираясь на метод наблюдения можно прогнозировать, что к 4 классу ученики вполне овладеют формой тестирования при выполнении проверочных и контрольных работ. Их основные умственные действия будут направлены не на освоение новой формы, а на её содержание, т.е. на содержание составленных тестов.

ВОПРОСЫ КРАЕВЕДЕНИЯ В КУРСЕ «МЫ И ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» 4 КЛАСС

В. Д. Козловицкая

гимназия № 56 г. Томска

Выпустив очередной набор учащихся по системе Л.В. Занкова, хочется поделиться тем, как в 4 классе проводили с детьми и родителями частично-поисковую работу по вопросам краеведения.

В ходе изучения материала курса «Мы и окружающий мир» Дмитриева Н.Я. и Казаков А.Н., я старалась решить вопросы патриотического воспитания детей, изучения истории родного края и гордости за людей, живших и живущих в Томске и области, а так же знания истории своего рода. Всё это необходимо по различным причинам. Одной из причин является, прежде всего удаленность от описываемых исторических событий государства, другая причина кроется в том, что край, который мы исторически считаем своей родиной до конца 16 века начала 17 века был населён малочисленными локально проживающими племенами и народ-

ностями Сибири. В настоящее время у людей, а особенно у детей вызывает смех названия коренных народов Сибири. А на территории Томской области до прихода в Сибирь русского населения проживали ханты, манси, селькупы, кеты, томские и чулымские татары и другие. Эти народности имели свою культуру, язык, вероисповедание, о которых и взрослое-то население имеет лишь незначительные представления. Всё это вызывает необходимость изучения данных вопросов с учащимися. Опираясь на краеведческий отбор учебного материала, на что указывают авторы программы и учебника, многие вопросы краеведения легко вплетаются в канву изучаемого материала. Но сведения не даются учителем в готовом виде, а детям предлагается на основе различных источников найти тот или иной материал. Ученики 4 класса навыками поисковой работы владеют ещё недостаточно хорошо, поэтому я прошу родителей оказывать детям посильную помощь. Конечно, есть и такие сведения, которые доносит до детей сам учитель. Только такая совместная работа даёт свои результаты.

Работа по таким темам дала видимые результаты и даже в какой-то степени изменила взгляд детей на родной край: «Руды металлов», «Отечественная война 1812 года», «Великая Отечественная война» и темы раздела «Современная Россия».

А теперь конкретнее о самой работе и результатах этой работы. Выделенные мною выше темы, на первый взгляд, не имеют к территории, где мы проживаем никакого отношения. Ни на одной географической карте не обозначены на территории Томской области никакие руды, но поисковая работа детей доказала, что с давних времен. «...Летом 1623 года и обнаружил томский «кузнец Фетка Еремеев ... камень и руду...» Но к несчастью томских железнодобытчиков, рудный пласт здесь оказался не таким богатым, как ожидали...» И в 1628 году из Москвы, после очередного донесения, пришел ответ: «Железо в Томском городе впредь варить не велено».

Следующая тема «Отечественная война 1812 года». И снова поиск материала. И тут успех. Дети связывают уже знакомое место современного города Томска с темой «Руды металлов». На первый взгляд ничего общего, но оказалось, что место, где Фетка Еремеев нашел железные камни, и летний лагерь Томского мушкетного полка – это современный Лагерный сад города. Был образован Томский мушкетный полк в 1711 году. Первое боевое крещение томские мушкетеры получили в 1807 году под Фридрихсдорфом в сражении с уланами и драгунами Наполеона. В 1812 году на защиту Отечества поднялась вся Россия. Приняли участие и сибиряки. Томская губерния дала 750 рекрутов. Как пишет томский писатель Сергей Заплавный: «Наиболее ярко героизм русского народа в Отечественной войне 1812 года проявился «в деле при Бородино». Вместе с четырьмя сибирскими подразделениями участвовал в нём и Томский пехотный полк... В критическую минуту Бородинского сражения после третьей атаки Наполеона валы редута заняли солдаты 24-й пехотной дивизии. В первых рядах атаковали неприятеля Томичи. Под барабанный бой они вновь и вновь поднимались врукопашную.

Во время одной из атак осел на землю смертельно раненый полковник Манахтин. Солдаты уложили его на носилки и хотели перенести в безопасное место, но Манахтин воспротивился этому, велел поднять носилки повыше, чтобы батареи увидели впереди, у боевого знамени, своего командира...

Две трети Томского полка вместе с другими русскими воинами полегло в том незабываемом бою».

Так дети снова и снова убеждаются в том, что история – это не только рассказы о далёком прошлом, проходившем где-то далеко от места их проживания. История – это, прежде всего жизнь людей разных поколений, их участие в событиях государства, как бы далеко они ни происходили. И память людская сохраняет события, подвиги людей в географических названиях. Так в Томске существуют улицы Кутузова, Бородинская. После подведения итогов по работе в данной теме Четина Наташа сказала: «Теперь я знаю, почему так называется улица, которая есть в нашем микрорайоне». (Она имела в виду улицу Кутузова).

Следующая тема «Великая отечественная война». Год 2005 – особенный. Год 60-летия Победы. Соответственно, работа по этой теме проходила по многим направлениям как во время уроков, так и в неурочное время. Вот что мы делали в рамках уроков «Мы и окружающий мир». Это было два направления: имена героев-Томичей в названиях улиц города и участие членов моей семьи в Великой отечественной войне.

По первому направлению большую часть материала разбирали во внеклассной работе, а на урок оставили название улицы, на которой расположена школа. Улица В.И.Смирнова.

Кто же этот человек, чьим именем называли улицу? Что такого он совершил, что удостоился такой чести? И вновь поисковая работа. Дети обратились к книге И.Кузнецова «Золотые звёзды». Вот какую информацию предоставили на урок. «Смирнов Василий Иванович родился в 1917 году в селе Окунеево Зырянского района, в семье крестьянина. Русский. В 1934 году окончил Берлинкинскую среднюю школу и до 1937 года работал районным инспектором статистического управления. В 1937 году Зырянским райвоенкоматом призван в армию окончил Томское артиллерийское училище и служил в Красноярском крае. Принимал участие в войне с белофиннами.

Участник Великой отечественной войны с августа 1941 года по июль 1944 года. Воевал на Воронежском и 1-м Украинском фронтах.

Командир артиллерийского дивизиона 805-го гаубичного полка Воронежского фронта капитан В.И.Смирнов отличился во время форсирования Днепра в районе Киева. 9 февраля 1944 года ему присвоено звание Героя Советского Союза. Кроме того, награжден орденами Отечественной войны I степени, Александра Невского. В бою под городом Золочевом Львовской области 19 июля 1944 года майор В.И.Смирнов был ранен и 24 июля умер. Похоронен в г.Золочеве. Именем героя названы улицы в селе Зырянское и Томске».

Работа по второму направлению проводилась совместно с членами семьи, и родители иногда не могли помочь своим детям, так как самих участников боевых действий в живых почти нет. Дети и их родители обращались за помощью к старшему поколению, и сами взрослые узнали не меньше чем дети. На уроке в классе были заслушаны выступления всех подготовившихся. С какой гордостью рассказывали дети о своих прадедах, участниках боевых действий. Кто-то принёс боевые награды, фотографии. Подготовленные сообщения детей были переданы для оформления школьного альманаха, посвященного 60-летию Победы. Борисов Дима нашел такой материал о своем прадедушке.

«Воронин Федор Илларионович.

В Великой Отечественной войне участвовал мой прадедушка Воронин Федор Илларионович. Родился он 24 мая 1913 года в селе Вороно-Пашня Асиновского района. На войне с июня 1941 года по март 1945 года. Был в 56 мотострелковом

миноётном батальоне шофером. Вozил солдат, снаряды. Был ранен в плечо и по-
ясницу 26 марта 1945 года. Сохранились медали и наградные документы:

«За отвагу» № 568686 от 1 января 1944 года, «За победу над Германией»
№484725 от 9 мая 1945 года

После войны пришёл работать на Томскую областную базу «Сельхозтехника»
шофером. Там он проработал до пенсии до 24 мая 1973 года. Имеет много благо-
дарностей и наград.

Умер 12 декабря 2002 года»

И вновь в рассказах учеников звучало название Лагерный сад. Именно там
установлен монумент «Родина-мать зовёт», находится Вечный огонь и распо-
ложены памятные стелы с фамилиями погибших жителей Томска и Томской облас-
ти. Проводя поисковую работу, некоторые дети с родителями побывали у стел, и
нашли фамилии своих родственников. А те, кто не успел или не знал о стелах,
решили побывать и продолжить поиск. Посчастливилось нам с детьми класса
увидеть и даже подержать в руках юбилейную медаль «60-летие Победы». Ба-
бушке нашей ученицы Чекалиной Тани медаль была вручена перед самым празд-
ником Победы. Такая работа ещё раз убедила детей, что исторические события,
происходящие в государстве, затрагивают не только жизнь каких-то далеких лю-
дей, но входит в каждую конкретную семью. И члены каждой семьи в той или
иной степени принимают участие в событиях, а память об этих людях остается в
сердцах родственников. Каждый ребенок, проводящий поисковую работу, почув-
ствовал причастность к тем великим событиям через дела и подвиги прадедов и
прабабушек. Это очень важный воспитательный момент в жизни ребят.

Итогом четырехлетней работы по вопросам общество и человек были пред-
ставлены детьми наработки по родословной семьи и по вопросу «Где искать кор-
ни моей семьи».

Еще в первом классе дети, отвечая на вопрос: «Считаете ли вы себя коренны-
ми сибиряками?», с уверенностью отвечали: «Да». И вот теперь, в конце четвер-
того класса им предстояло ответить на тот же самый вопрос. Я включаю работу
ученика 4 класса Борисова Дмитрия дословно.

«Воронин Илларион Никитович – мой прапрадедущка. Его родители приеха-
ли из Центральной России, из-за земель. Не хватало всем в семье земель. Из како-
го места точно не знаем. Я знаю, что жил он сначала в Томской области Асинов-
ском районе селе Вороно-Пашня. Откуда прапрабабушка, Воронина Агрипина
Григорьевна, не знаем. У Иллариона Никитовича с Агрипиной Григорьевной в
селе Вороно-Пашня родилось 4 сына и 3 дочери. Один из сыновей мой прадедуш-
ка, Воронин Федор Илларионович. В тридцатые годы его сослали на Колыму.
После Колымы он вернулся в Томск, куда уже перебралась вся семья. Здесь он
женится на моей прабабушке Ворониной (Киреевой) Татьяне Николаевне. Де-
душка (по фамилии Мячин) моей прабабушки Татьяны Николаевны приехал в
Сибирь из Рязанской губернии и поселился в селе Поперчное Кожевниковского
района. Женится на переселенке, бывшей тамбовской крестьянке. Потом они пе-
реехали жить в Ювалу (Песочный Горельск) Кожевниковского района, где у них
родилась моя прапрабабушка Фёкла Михайловна Мячина. Фёкла Михайловна
вышла замуж за Киреева Николая. Откуда его родные мы не знаем. У них роди-
лась моя прабабушка Киреева (Воронина) Татьяна Николаевна. Киреева Татьяна
Николаевна переехала в Томск на работу, где и вышла замуж за Воронина Фёдора
Илларионовича. К ним приехала жить прапрабабушка Киреева Фёкла Михайлов-

на. У Татьяны Николаевны и Фёдора Илларионовича родилась моя бабушка Воронина (Козлова) Людмила Фёдоровна, которая вышла замуж за Козлова Александра Фёдоровича, который родом из Тульской области города Богородицка. Все его родные из Тульской области, только бабушка Козлова Александра Фёдоровна – черкешенка. У Александра Фёдоровича и Людмилы Фёдоровны Козловых в городе Томске родилась моя мама Козлова (Борисова) Ольга Александровна.

Мой папа Борисов Иван Анатольевич родился в Томске у Борисова Анатолия Ивановича и Борисовой (Фроловой) Людмилы Павловны. Людмила Павловна родилась в городе Томске, а Анатолий Иванович приехал служить в город Томск из Оренбургской области Адамовского района станции Теренсай. Там жили его родные. Мама моей прабабушки Фроловой Марии Михайловны была казачкой с Дона. Это Николаева Капитолина Кузьминична. Она со своими родителями приехала на новые земли в село Песочный Горельск Кожевниковского района, где Николаева Капитолина Кузьминична вышла замуж за Игольниковых Михаила Ануфриевича. Отец моей бабушки Борисовой (Фроловой) Людмилы Павловны был из Томской области. На Чуйском тракте у него был постоянный двор. Звали его Фролов Павел Иванович».

Это одна из работ детей, но теперь дети четко отвечали, что они не коренные жители Сибири. Что их предки в различные исторические периоды по разным причинам переселились в сибирские края. А корни семей у учащихся нашего класса в большей части находятся в европейской части России. Кто-то обнаружил родные корни семьи в странах ближнего зарубежья Украина, Белоруссия, Эстония, Литва, Азербайджан, Киргизия. Нашли дети и родственников в Польше, Германии.

ПРАКТИКА СОСТАВЛЕНИЯ ТЕСТОВ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ПРИ ОТРАБОТКЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н. В. Кононова, Н. В. Фетисова

Томский государственный педагогический университет

Основной формой контроля в образовательных учреждениях сейчас является тестирование в различных его проявлениях, например: тестирование выпускников общеобразовательных учреждений как сравнительно новый способ контроля учащихся получает все большее распространение. Особое место в тестовом контроле занимает Единый государственный экзамен, итоговая аттестация выпускников основной школы в новой форме, проводимой Федеральным агентством по образованию Российской Федерации. Результаты тестирования могут засчитываться в качестве оценок итоговой аттестации в общеобразовательных учреждениях и в вузах в качестве вступительных испытаний. Именно по этой причине мы считаем, что уже с начальной школы можно начать учить детей технологии тестирования, и в том числе на уроках математики. Содержание курса математики показывает, что удобнее этот метод использовать в процессе обучения младших школьников арифметическим действиям. А в них наиболее важным является развитие вычислительных навыков при выполнении арифметических действий сложения, вычитания, умножения, деления.

Есть множество определений теста. Например, Аванесов В.С. определяет тест как «стандартизированный метод диагностики уровня и структуры подготовленности» [1]. Мы будем придерживаться определения, что тест – это инструмент, состоя-

ций из квалиметрически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов [4]. В своём исследовании мы рассмотрим понятия вычислительного приёма и вычислительного навыка. Вычислительный приём – это система операций, последовательное выполнение которых приводит к результату действия. Вычислительный навык – вычислительный приём, доведённый до автоматизма.

Проанализировав работы Чельшковой М.Б., Аванесова В.С., Майорова А.Н. [4], рассмотрим классификации тестов по следующим основаниям: по виду свойств личности они делятся на тесты достижений и личностные. К первым относятся тесты интеллекта, школьной успеваемости, тесты творчества, тесты способностей, сенсорные и моторные тесты. Ко вторым – тесты установок, интересов, темперамента, характерологические тесты, мотивационные тесты. Однако не все тесты (например, тесты развития, графические тесты) можно упорядочить по данному признаку. По виду инструкции и способу применения различаются индивидуальные и групповые тесты. При групповом тестировании одновременно обследуется группа испытуемых. В зависимости от того, насколько в результате тестирования проявляется субъективность исследователя, различают тесты объективные и субъективные [3].

Также различают тесты открытого и закрытого типа. В тестах открытого типа выделяют два вида: свободного изложения и дополнения. Тесты закрытого типа: тесты альтернативных ответов, множественного выбора, восстановления соответствия, восстановления последовательности. Отметим, что все основные функции контроля: обучающая, развивающая, мотивационная, диагностическая и прогностическая – реализуются через его нетрадиционную форму – тесты [6].

Самое существенное требование, отличающее тест от экзамена и от остальных методов контроля, – это обязательная проверка его качества. Существуют соответствующие научно-обоснованные критерии, которые позволяют оценить качество теста: объективность, надёжность, валидность, трудность, эффективность.

В соответствии с темой исследования при организации практической деятельности младших школьников нами была поставлена цель: составить тестовые задания и на их основе провести диагностику сформированности вычислительных навыков у учащихся 2 класса к концу изучения темы «Сложение и вычитание двузначных чисел с переходом через десяток».

1. Найди значение выражения 63-44 и подчеркни правильный ответ:

1) 21 2) 19 3) 17 4) 18

2. Выбери знак сравнения: $87-19-23 * 63-17$

1) $>$ 2) $=$ 3) $<$

3. Установи соответствие между выражениями и числами:

$32+16$ 37

$60-23$ 18

$64+25$ 89

$37-19$ 48

4. Подчеркни верные неравенства:

1) $89\text{см} < 9\text{дм}$ 3) $16+9 < 33$

2) $33\text{см} > 28\text{м}$ 4) $53-20-14 > 17$

Тест содержит задания на нахождение значения выражения, сравнение выражений, установление соответствия, сравнение величин. Тест выполнили 28 уча-

щихся. По каждому заданию мы рассчитали процент правильно выполненных заданий и на основе этих расчётов составили таблицу.

Умения	Среднеарифметическое значение
Нахождение значения выражения	46,4%
Сравнение выражений	41%
Установление соответствия	82,1%
Сравнение величин	48,2%

На основе выполненных заданий были получены следующие результаты:

- Хуже всего дети справились с заданиями на сравнение выражений и на нахождение значений выражений (46% и 41%).
- Только половина класса справилась с заданием на сравнение величин (48%).
- Почти все дети справились с заданием на установление соответствия (82%).
- Есть группа отстающих учеников, не справившихся с большинством заданий (10%)

После обработки результатов можно сформулировать следующие рекомендации:

- Продолжить работу с учащимися на сравнение выражений и нахождение значений выражений.
- На уроках математики уделять большое внимание переводу величин из одних единиц измерения в другие.
- Задания на установление соответствия применять во всех тестовых заданиях, чтобы у детей не терялся навык их выполнения.
- С группой отстающих учеников провести индивидуальные занятия, для выявления их затруднений и устранения пробелов знаний.

Тестовая форма сравнительно недавно используется в практике работы начальной школы, но уже стала популярной. Назначение тестов не только и даже не столько в контроле и оценке знаний, умений, сколько в диагностике проблем, возникающих у учащихся на каждом этапе изучения программного материала. С помощью тестов, в отличие от обычных проверочных работ, удобно проводить контроль, потому что обычная контрольная работа оценивает конечный результат, а тест позволяет установить причину ошибок. Постепенное усложнение заданий даёт возможность на определённом этапе обнаружить незнание какого-либо вопроса или неумение выполнять какое-либо действие. На сегодняшний день метод тестирования является наиболее мощным, надёжным и объективным методом при решении широкого спектра педагогических задач, вместе с тем наименее теоретически и практически разработанным в начальной школе.

Таким образом, на основе проведённой диагностики мы подтвердили установленные в теоретической части исследования преимущества и недостатки метода тестирования.

Преимущества:

- Качественный и объективный способ оценивания.
- Ученик выполняет задания по нескольким темам сразу.
- Ставит учащихся в равные условия, используя единую процедуру и единые критерии оценивания.

- Тесты дают широкую возможность для варьирования сложности тестового материала, широты охвата, целевой направленности.

Недостатки:

- Ученик может дать правильный ответ случайно.
- Учитель не может проследить за ходом мысли ученика.
- Исключена возможность формирования связной речи.
- Слишком частое использование тестов может привести к формализму в деятельности ученика.

Литература

1. Аванесов, В. С. Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. – М., 2002. – 12 с.
2. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. – СПб., 2002. – 34 с.
3. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский. – М., 2007. – 91 с.
4. Майоров, А. Н. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование / А. Н. Майоров. – СПб., 2000. – 55 с.
5. Подласый, И. П. Педагогика / И. П. Подласый. – М., – 1999. – 37 с.
6. Чельшкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М. Б. Чельшкова. – М., 2004. – 82 с.

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОЛНОЦЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Е. В. Лебедева

Томский государственный педагогический университет

Известно, что у детей младшего школьного возраста наблюдаются некоторые затруднения в понимании литературного произведения. Часто, читая текст, они воспринимают изображенное неточно и даже неверно, потому что на уроках чтения учитель не работает целенаправленно над развитием способностей, связанных с художественным восприятием. Способность к образному анализу художественного произведения сама собой не формируется. А если она отсутствует, то читатель воспринимает лишь основные поступки героев, следит за ходом сюжета и пропускает в произведении все, что ему непонятно. Такой способ чтения закрепляется у детей и сохраняется даже в зрелом возрасте. Следовательно, необходимо учить детей “обдумывающему” восприятию, умению размышлять над книгой, а значит о человеке и о жизни в целом. Анализ произведения должен быть направлен на выявление его идейного содержания, той основной мысли, которую стремился донести автор до своего читателя, на выявление художественной ценности произведения.

В связи с этим, целью нашего исследования является выяснение характера проблем восприятия художественного произведения у детей младшего школьного возраста и определение путей их решения.

С целью выявления уровня восприятия художественного произведения младшими школьниками был проведён констатирующий срез в четвёртом классе школы № 49 г. Томска, который преследовал следующие задачи:

- выявление у учащихся умения отвечать на вопросы к тексту произведения,
- выявление у учащихся умения ставить вопросы к тексту произведения,

- на основе полученных результатов сделать заключение о типичных затруднениях в понимании художественного произведения.

Детям была предложена русская народная сказка «Учёная собака». Они самостоятельно знакомились со сказкой и письменно отвечали на следующие вопросы к тексту:

- Какими словами можно охарактеризовать Ивана?
- Какими словами можно охарактеризовать попа?
- Как Иван решил проучить попа, почему он решил так поступить?
- Чему учит эта сказка?

Предложите свои вопросы к тексту.

Полноценное восприятие произведения предполагает овладение рядом умений: умение оценивать героев произведения, умение размышлять над мотивами, обстоятельствами, последствиями поступков персонажей, умение осваивать идею произведения. Каждый вопрос был направлен на выявление одного из них. Ответы учащихся на каждый из вопросов позволяют судить о степени развития конкретного умения.

Констатирующий срез показал, что у учащихся достаточно хорошо развито умение характеризовать героев. Дети приводили несколько прилагательных, чётко характеризующих главных героев, давали обоснование своему ответу. Можно отметить следующие ответы детей: «Иван очень хороший, много работает, но с другой стороны, он очень хитрый и умный. Иван добрый и любит животных», «Поп доверчивый и жадный, глупый», «Мне кажется, что Иван был добрый, любил Шарика, привозил ему еду. Он был умный и справедливый, но всё-таки он обманщик», «Мне кажется, что поп был жадным, потому что он пожадничал еду для Ивана», «Поп был злой и жадный, даже корочки хлеба пожалел для своего работника Ивана».

Затруднения выявились в умении размышлять над мотивами, поступками и обстоятельствами. Об этом свидетельствуют такие ответы детей как:

«Он решил заработать денег, сказав попу, что есть школа для собак», «Иван наврал попу, что его собака разговаривает», «Иван соврал попу, что отдал собаку в школу, а сам взял себе, потому что это была умная собака, Иван захотел себе умную собаку», «Он хотел сдать Шарика в школу, чтобы поп пострадал из-за того, что поп не кормит Ивана, а кормит Шарика. Иван трудится, а Шарик ничего не делает».

Также затруднения видны и в умении понимать идею произведения. При этом можно выделить следующие типичные ответы детей: «Эта сказка учит хорошему, доброму», «Я думаю, эта сказка учит хитрости, обманчивости», «Эта сказка учит делать добро, но не зло».

В связи с выявленными затруднениями, была организована соответствующая работа на уроках литературного чтения, которая включала следующие методические приёмы:

- творческое продолжение сказки «Крошка Нильс Карлсон»

В качестве домашнего задания предлагалось придумать продолжение, рассказать о том, как могли разворачиваться события дальше. Задание данного рода развивает у учащихся умение видеть в тексте произведения мотивы и последствия поступков героев. Это задание вызвало живой интерес у учащихся. Во время проверки домашнего задания ответили почти все учащиеся, некоторые стремились ответить дважды: «Бертиль и Нильс были друзьями, и вдвоём им не было скучно.

Вместе учились читать, вместе играли», «Бертиль пошел в школу, Нильс сидел в кармане и слушал учителя»;

- творческий пересказ от лица героя предлагался после прочтения сказки «Приключения белой мышки»

Такое задание тренирует гибкость читательского взгляда, приучает видеть позиции героев, сопереживать им. Детям сложно было ассоциировать себя с героем, но они старались, эмоционально изображали состояние мышки. Детям понравилась часть, где мышка окрасилась в жёлтую краску, дети старались передать состояние мышки, её негодование и расстройство.

- сочинительство после урока обобщения по теме «Русские народные сказки» («Всё у нас, слава Богу, хорошо», «Пётр I и мужик», «Марья и ведьмы»)

Детям на дом было задано придумать свою русскую народную сказку. Задание достаточно тяжелое, так как надо учитывать специфику русских народных сказок. У большинства детей это получилось, кто-то смешал с авторскими сказками. Дети зачитывали сказки про животных, с участием волшебных предметов, со злыми волшебниками. У некоторых получился рассказ из жизни нескольких ребят. Кто-то сочинил сказку с феями и драконами.

К сказке «Василиса Прекрасная» дети писали рассказ «Если бы у меня была такая куколка». Дети рассуждали над пользой и вредом такого предмета. В своих рассказах дети объясняли: «Что не всегда хорошо иметь такую помощь от куколки, так как развивается лень и безделье, «Иметь такую куколку очень хорошо и удобно, она бы помогала делать домашнее задание и убираться, но сильно часто это было бы плохо, потому, что можно стать совсем ленивым и ничего не делать». Хотя были и дети, которые писали, что хотели бы иметь куколку для выполнения домашнего задания:

«Я бы хотела, чтобы у меня была такая куколка. Она бы всё за меня делала, а я бы гуляла и играла весь день», «Василисе Прекрасной повезло, что у нее была такая куколка, а я знаю, что такого быть не может».

- 1) отзыв о прочитанном по сказке «Марья и ведьмы»

Дети высказывали свои ощущения, эмоции по сказке, описывали моменты, которые остались для них непонятными и пытались сами их объяснить: «Сказка вызвала у меня чувство страха. Я боюсь всяких ведьм и колдунов», «Мне непонятно, почему ведьма превратилась в козу и как она могла залезть на дерево», «Сказка мне очень понравилась, было немного страшновато, но в конце всё было хорошо».

- 2) чтение по ролям («Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях», «Василиса Прекрасная», «Приключения белой мышки»)
- 3) Совместно с учителем дети вычёркивали ненужные слова и объясняли причину, говорили о том, с какой интонацией и каким голосом нужно произносить ту или иную фразу. При прочтении по ролям старались инсценировать, привлекали предметы из класса (стулья, тетради, ручки...).
- 4) словесное рисование

Дети рисовали образы царевны и царицы, куколки, Нильса, ведьм. Вспоминали, как рисовались русские красавицы и злые ведьмы, пользовались иллюстрациями в книге.

Таким образом, было проведено экспериментальное обучение, включающее различные виды творческих заданий, направленных на повышение уровня восприятия художественного произведения учащимися четвёртого класса. Мы заметили, что использование творческих заданий на уроке литературного чтения способствует:

- выработке интереса к предмету «Литературное чтение»;
- разносторонней оценке детьми характера героя;
- чёткому осознанию детьми того, как связаны события художественного произведения между собой;
- ориентировке не на житейское представление о причинах поступка, а на изображение героя автором;
- формированию умения делать обобщение, выходя за рамки конкретной ситуации.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ РАБОТЕ СО СЛОВАМИ ДЛЯ ЗАПОМИНАНИЯ

Т. В. Литвинова

МОУ СОШ № 4 г. Томска

Правописание трудных слов – одно из направлений освоения русского языка. Но механическое заучивание редко ведёт к прочному их запоминанию. Педагоги во все времена изобретают различные способы преподнесения слов с непроверяемым написанием, облегчающие ребёнку запоминание их орфографии. Существует огромное количество ребусов, загадок, картинок, кроссвордов и т.д., способствующих внесению разнообразия в словарную работу. Безусловно, обилие методик даёт свои результаты и, в основном, большинство учащихся усваивают правописание слов для запоминания на должном уровне. Так и в моём классе, после использования разнообразных видов деятельности по данной теме, результаты написания словарных диктантов находятся на оптимальном уровне.

Дата	Результат			Качественная успеваемость
16. 10	2-2 3-5	4-7 5-13		74%
21. 01	2-1 3-4	4-9 5-10		79%
18.03	3-3	4-9	5-13	88%

И, тем не менее, из таблицы видно, что далеко не все учащиеся запоминают полученную информацию, хотя усилий, направленных на достижение результата, было затрачено довольно много. Но возможно ли придумать ещё что-то? Однажды на уроке русского языка я поделилась своими переживаниями с воспитанниками. Дети заинтересовались и пообещали подумать над этой проблемой.

На первом этапе необходимо было выяснить, какие слова вызывают больше всего трудностей. Проанализировав несколько последних словарных диктантов, выявилась следующая группа «проблемных слов»: «до свидания» – семь человек допустили ошибки; «желать» – шесть человек; «вокзал», «пожалуйста» – по пять человек; «варежка» – четыре человека; «улица» – три; «билет» – два.

Самую интересную работу предоставил Данил Волков. Мальчик провел свое исследование, направленное на выявление наиболее эффективного пути запоми-

нения слов с трудным написанием. Чтобы одноклассникам было легче запомнить правописание данных слов, он показал им ряд своих ассоциаций, помогающих в этой нелёгкой задаче.

Приведем примеры из его работы:

1) ВАРЕЖКА (сложность вызывает написание букв е, ж) У Сережи варежка как ежик (Рис. 1.)



2) ЖЕЛАТЬ – запомнить правописание безударной гласной поможет слово Женя. Пожелаем жене будущих побед! (Рис. 2)

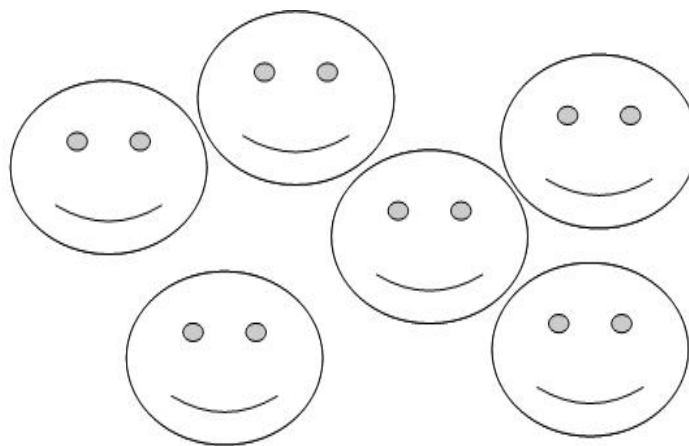


3) Пожалуйста – в этом слове «спрятаны» два других : пожалуй, жалуй.

4) Вокзал – написание безударной гласной «о» помогает запомнить ассоциация с машиной, которая возит на вокзал людей. Возит на вокзал людей машина эта – целый день! (Рис. 3)



5) В слове «улица» легко увидеть много лиц, идущих по ней. У улицы много лиц. (Рис. 4).



Подобным образом была организована работа и с другими словами.

После того, как учащимся был представлен данный ряд ассоциаций, им было предложено написать пробный словарный диктант без предварительного заучивания. Результаты поразили и очень обрадовали самих детей.

Дата	Результат		Качественная успеваемость
7/ 04	2-0	4-7	96%
	3-1	5-18	

Воодушевлённые результатами, другие учащиеся класса захотели тоже попробовать свои силы в придумывании ассоциаций для запоминания слов с непроверяемыми написаниями в дальнейшем.

АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОБЩЕЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н. Ю. Магденко, Н. В. Фетисова

Томский государственный педагогический университет

В современное время дети учатся по развивающим технологиям, где логическое мышление является основой обучения. Мышление можно рассматривать как высший познавательный процесс. Оно представляет собой порождение нового знания и преобразование человеком действительности. Мышление порождает такой результат, который ни в самой действительности, ни у субъекта на данный момент времени не существует. Отличие мышления от других психологических процессов состоит в том, что оно почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить. С начала обучения «мышление выдвигается в центр психического развития и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер» [1]. Так как учитель начальных классов преподаёт все предметы, поэтому, сформировав у детей логические умения, как основу мышления, он может переносить их, в рамках урока математики, с одной темы на другую через систему заданий. Затем эти же умения можно будет переносить с одного предмета на другой. Поэтому эти умения можно назвать общелогическими. Для учителя очень важно сформировать эти умения в начальных классах, так как в дальнейшем ребёнок, не владеющий ими, переходит в разряд неуспевающих.

Опираясь на исследования Алексеевой О.В., к основным общелогическим умениям можно отнести:

- Выделение существенных признаков математического объекта
- Классификация
- Построение определений
- Умозаключения

Говоря о каждой группе в отдельности, следует отметить, что первая группа подразумевает умение детей выделять в математических объектах множество характерных только для них признаков. Овладение второй группой умений строится на первой, так как, научившись выделять признаки объекта, можно научиться устанавливать основание классификации. В качестве предмета усвоения может выступать как само действие классификации по заданному основанию или без указания на него, так и результат классификации, то есть уже готовая классификация. Третья группа умений подразумевает либо формулирование нового понятия, либо воспроизведение ранее изученного. И последняя группа подразумевает умение проводить единичные суждения или цепочку умозаключений. Выделяют несколько видов умозаключений: аналогия (от единичного к единичному), индукция (от единичного к общему) и дедукция (от общего к частному).

Общелогические умения можно формировать в процессе изучения любых разделов математики. Рассмотрим методику формирования ОУ в процессе обучения решению текстовых задач. Под текстовой задачей понимается описание жизненной ситуации на естественном языке с требованием дать количественную характеристику какой-либо величины или установить отношение между её величинами. Через решение задач можно учить детей строить свои рассуждения, тем самым формировать логическое мышление.

Проблемой формирования логических умений у младших школьников при обучении решению задач занимаются педагоги, психологи и методисты. Истомина Н.Б. разработала методические приёмы работы над задачей. Роль задач в формировании математических понятий исследовала Гергенова В.Е., а в учебной деятельности – Царёва С.Е. Предметом исследований Фридман Л.М., Бантовой М.А., Бельтюковой Г.В., Моро М.И. являлось рассмотрение классификаций текстовых задач. По направлению отбора содержания текстовых задач и их системы работали Зайцев Г.Т., Крупич В.И., а функции задач в обучении математике рассматривали Колягин Ю.М., Нешков К.И., Рузин Н.К. Большая роль в создании методики использования задач в обучении математике и методики обучения решению задач принадлежит Л.Ф. Магницкому, Н.Г. Курганову, Евтушевскому, С.М. Шохор-Троцкому, В.А. Латышеву, Г.Б. Поляку, Я.Ф.Чекмарёву, В.Т. Снигиреву, А.С. Пчёлко, Н.Н. Никитину и др.

Исследовав УМК **Петерсон Л.Г.** мы отметили интересную систему заданий, построенную в форме «Блиц-турнира». Эти задания не требуют от детей громоздких вычислений и способствуют развитию логического мышления. Детям нужно либо записать ответ в виде выражения, либо произвести вычисления, не строя схем, не составляя кратких записей. В данных учебниках также используются другие методические приёмы: соотнести текст задачи с соответствующей схемой, составить задачу по схеме или выражению, придумать свою задачу, которая имеет такое же решение и др. Такой подход позволяет научить детей анализировать, классифицировать и сравнивать несколько задач. В учебниках Петерсон Л.Г. присутствуют задания, которые включают ряд различных по виду задач. Именно на

таких заданиях можно учить детей умению классифицировать. Задания, которые предлагают подобрать вопрос к тексту или соотнести условие с вопросом, способствуют формированию умения выделять существенные признаки объекта.

В УМК **Истоминой Н.Б.** процесс решения задач рассматривается как переход от словесной модели к модели математической и схематической. Решить задачу – это не только выбрать действие, а перевести вербальную модель в символическую [2]. В учебниках данного автора используется такой методический приём как сравнение, то есть предлагается сравнить тексты задач, схемы и выбрать какая соответствует данной задаче, сравнить и выбрать выражение. Есть интересная система заданий на выделение признаков объектов. Это задания такого характера, как подобрать правильный вопрос к условию, выделить условие и вопрос в задаче, определить является ли данный текст задачей. Причём в каждом задании предлагается аргументировать свой ответ. Задания на построение умозаключений представлены в виде нестандартных задач, которые не требуют от детей громоздких вычислений, но опираются на использование приёма моделирования.

В УМК **Аргинской И.И.** задания расписаны поэтапно, причём каждый этап может содержать новое требование. Такой подход позволяет работать над развитием сразу нескольких умений. Можно отметить задания на выделение признаков объекта. В них детям предлагается прочитать задачу, затем спрашивается, что заметили и задача ли это, а уже потом предлагается дополнить текст так, чтобы получилась задача и решить её. Таким образом перед тем как решить задачу дети выполняют целый ряд заданий. В учебниках этого автора используется приём сравнения двух задач, что позволяет учить детей сравнивать и устанавливать аналогию задач по видам.

Проанализировав в целом учебники, мы пришли к выводу о том, что подход к системам заданий на формирование ОУ схож, а используемые методические приёмы пересекаются по их содержанию. Что касается количества самих заданий на каждую группу умений то где-то их избыток, а где-то небольшое количество. Исходя из этого, можно предложить уравновесить количество заданий на каждую из групп общелогических умений.

После теоретического исследования мы разработали свои практические задания на каждую группу ОУ и апробировали их на уроках математики. Рассмотрим их подробнее.

- Задание на выделение существенных признаков математического объекта.

Можно ли назвать задачей следующие тексты? Ответ поясните.

а) Игорю 8 лет, а Денису – 10 лет. На сколько см Денис выше Игоря?

б) На одно платье требуется 6 м ткани. Сколько платьев можно сшить?

Цель задания: выделить отличительные признаки текстовой задачи. Проанализировать тексты данных задач на соответствие понятию «текстовая задача».

Возможные трудности: в формулировке понятия «текстовая задача»; в подборе нужных недостающих числовых данных; в составлении нужного выражения и нахождении его значения в уме.

- Задание на классификацию задач.

Реши задачи. Распределите задачи на группы так, чтобы в каждой группе были похожие задачи по какому – либо признаку.

А) У Андрея было 12 карандашей. Мама купила ему ещё 6. Сколько всего карандашей стало у Андрея?

Б) В классе учится 18 мальчиков, это на 6 больше, чем девочек. Сколько девочек учится в классе?

В) На 8 марта класс купил 15 хризантем и подарил их 5 своим учителям поровну. Сколько хризантем получил в подарок каждый учитель?

Г) Футбольный матч закончился с результативным счётом. Команда победитель забила 4 мяча, что на 2 мяча больше, чем команда проигравших. Сколько мячей забила проигравшая команда?

Д) Вася и Петя играли в шахматы. Вася выиграл 6 партий, а Петя 8. Сколько всего партий сыграли мальчики, если ни одна партия не была сыграна дважды?

Подумай, по какому ещё признаку можно разделить задачи на группы.

Цель задания: решить задачи, найти общий признак у задач, т.е. основание для классификации и по этому признаку разбить их на группы.

Возможные трудности: при выделении основания для классификации (общего признака). При составлении схем при решении задач.

➤ Задание на построение определений.

Составь выражения по задачам.

а) В 2-х тетрадях в клетку по **а** листов, а в 4-х тетрадях в линейку по **с** листов. Сколько всего листов в тетрадях в клетку и в линейку?

б) В **х** стручках по 6 горошин. Сколько всего горошин в этих стручках?

Цель задания: закрепить умение составлять выражения с переменной; понимание смысла действия умножения.

Возможные трудности: в записи верного выражения ($a \cdot 2$, а не $2 \cdot a$)

➤ Задание на построение умозаключений.

Проследите закономерность и придумайте недостающую задачу. Ответьте на вопросы после задания.

1) А. ?

Б. 5 морских черепах вырыли для кладки яиц 20 ямок. Сколько ямок вырыла каждая черепаха?

В. Морские черепахи вырыли для кладки яиц 20 ямок. Каждая вырыла по 4 ямки. Сколько всего было черепах?

2) А. В магазин завезли 24 кг яблок и 18 кг апельсинов. Сколько всего кг фруктов завезли в магазин?

Б. В магазин завезли 42 кг фруктов. Из них яблоки составляли 24 кг, а остальные были апельсины. Сколько кг апельсинов завезли в магазин?

В. ?

Назовите взаимно-обратные задачи. Сколько обратных задач имеет любая простая задача?

Цель задания: выявить закономерность, по которой записаны задачи, и придумать недостающую задачу согласно закономерности.

Возможные трудности: в понимании закономерности, по которой записаны задачи, и как следствие невозможность придумать недостающую задачу. В рефлексии своих знаний по задачам при ответе на вопросы.

В итоге можно отметить, что в процессе использования этих упражнений на уроках математики выявилась некоторая положительная динамика развития логических умений у младших школьников, что экспериментально подтверждает эффективность выделенных групп общелогических умений.

Литература

1. Выготский, Л. С. Лекции по психологии / Л.С.Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – С. 142.
2. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах: учебное пособие / Н. Б.Истомина. – М. : Изд.центр «Академия», 2003. – С. 288.
3. Колягин, Ю. М. Задачи в обучении математике. Ч. 1. Математические задачи как средство обучения и развития учащихся / Ю. М. Колягин. – М. : Просвещение, 2001. – С. 108.
4. Винокурова, Н. К. Развиваем способности детей: 2 класс / Н. К. Винокурова. – М. : Росмэн-Пресс, 2002. – С. 79.

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О. Мягкова, Н. А. Семенова

Томский государственный педагогический университет

Проблема формирования научных понятий на уроках окружающего мира в начальной школе всегда актуальна. Это сложная тема, очень значимая в начальной школе. Ведь именно в начальных классах дети начинают усваивать первые научные понятия. Можно назвать два пути формирования понятий: стихийный путь и организованное усвоение понятий. Стихийный путь подразумевает спонтанное формирование понятий у детей, которое происходит в процессе жизнедеятельности (например, что такое радуга, земля, гром). Проблема заключается в том, что данные представления могут быть ошибочны, неверны, неточны. Организованная работа над определением первоначальных научных понятий, как правило, ведется в детском саду, а потом в начальной школе. Для эффективности данной работы должны использоваться особые приемы и методы формирования научных понятий. Научные понятия систематичны имеют четкие признаки. Понятия абстрагированы от реальности, их связь с действительностью должна быть специально раскрыта учащимися в процессе обучения. Иначе понятия будут «книжными», формальными ограниченными внешней речевой формой. В педагогике и психологии выявлены особенности развития житейских и научных понятий, а так же связи между ними, что должно учитываться в процессе обучения.

Научные понятия в начальной школе формируются на уроках «Окружающего мира». Это интегрированная дисциплина, в рамках которой изучаются сведения из таких наук как история, география, биология, зоология, физика, химия и т.д. Представим классификацию понятий дисциплины «Окружающий мир» по содержанию [1, с. 63–64].

Таблица. 1

Классификация понятий дисциплины «Окружающий мир» по содержанию

Типы понятий	Конкретизация области нахождения понятий
Философские	Категории пространства, времени и др.
Физические, химические	Тело, вещество, явление, молекулы, атомы, свойства, воды, воздуха, почвы и др.

Типы понятий	Конкретизация области нахождения понятий
Географические, геологические	Из физической географии: географическая оболочка и ее составляющие (литосфера, гидросфера, атмосфера, биосфера), горные породы, полезные ископаемые и их добыча, залежи, поверхность, горы, равнины, водоемы, природные зоны, материки, океаны и т.п., в том числе наименование средств географии (физическая карта, план); из экономической и социальной географии: народы, страны, рациональное использование недр, воды и т.д.
Фенологические	Погода, климат, облачность и т.п.
Астрономические, уфологические	Сведения о Земле как планете Солнечной системы, о других небесных телах; НЛО, жизнь во Вселенной
Биологические (ботанические, зоологические) палеонтологические	Название объектов и явлений живой и неживой природы; растения и его органы, основные процессы, систематика, особенности строения жизнедеятельности; особенности строения и многообразия животных (домашние, дикие, насекомые, птицы, звери, рыбы, пресмыкающиеся, земноводные), способы питания и передвижения и др.; ископаемые, останки, динозавры и т.п. Следуя классификации Н.И. Верзилина, внутри данной группы также наблюдается подробная градация понятий по основам наук на морфологические (внешнее строение органов растений), анатомические (клеточное строение, внутреннее строение отдельных органов цветкового растения и целых низших споровых растений), физиологические (прорастание семян, фотосинтез), экологические (изменение в строении органов растений в зависимости от среды обитания), эволюционные (развитие и происхождение растительного мира) и т.д. – что также присуще и другим наукам естественно-гуманитарного цикла, носящим синтетический характер.
Сельскохозяйственные	Овощи, фрукты, обработка почвы, перегной, минеральные вещества, удобрения минеральные и органические, поступление питательных веществ из почвы в растения, сорные растения и др, в том числе агрономические (строение почв, правила посева семян)
Экологические	Информация об экологических связях и зависимостях природных объектов (природное, культурное сообщество); условия жизни и особенности живых организмов в связи с условиями жизни, факторы среды, охрана природы и т.д.
Антропологические (анатомо-физиологические)	Человек, системы человеческих органов, болезни; гигиена, профилактика заболевания, здоровый образ жизни и т.п.
Социальные	Общие: страна, город, национальность, государство; демографические: население, рождаемость, раса, демографический спад; Правовые: права, обязанности, закон; Национальные, этнические, этнографические (славяне, племена): – культурно-теологические; – археологические (палка-копалка); – научные: наука, исследование

На уроках «Окружающего мира» в начальной школе ведется работа над понятиями из всех представленных видов перечисленной классификации. Работа над формированием научных понятий, имеет важнейшее значение в структуре и содержании уроков «Окружающего мира». На основе анализа методической и психолого-педагогической литературы нами были выявлены условия, влияющие на эффективность усвоения научных понятий младших школьников. Рассмотрим эти условия более подробно:

1) Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся начальных классов. При формировании научных понятий на уроках «Окружающего мира» нужно учитывать возрастные особенности младших школьников. Дети младшего школьного возраста имеют уже сформированные представления о многих объектах и явлениях окружающего мира. При формировании понятий важно выявить эти представления, в дальнейшем опираться на них. Учащиеся начальных классов затрудняются в выявлении существенных признаков объектов, что составляет важную часть работы над научными понятиями. Кроме того, работу может затруднять недостаточный словарный запас детей. Все перечисленные проблемы необходимо учитывать при организации работы над понятиями на уроках «Окружающего мира».

Второй момент, который важно учитывать – это интерес и познавательная активность младших школьников. Если процесс усвоения формирования научных понятий на уроке будет проходить неинтересно, скучно, то изучаемые понятия не будут усвоены. Чтобы избежать этого вводится игровая деятельность, наглядность, технические средства обучения. Все это служит повышению активности учащихся на уроке.

Кроме возрастных особенностей учащихся, необходимо учитывать и индивидуальные особенности детей. Каждый ребенок воспринимает информацию по-разному: одни воспринимают материал на слух, другим нужно не только рассказывать но и показывать. Это требует применения разнообразных средств обучения в процессе формирования научных понятий.

2) Организация творческой созидательной деятельности в процессе формирования научных понятий. При формировании научных понятий на уроке «Окружающего мира» в начальной школе необходимо включать детей в активную деятельность. Эта деятельность должна быть возрастосообразной, интересной, способствовать лучшему усвоению изучаемого понятия. К такой деятельности относятся самостоятельные составления определений, иллюстрирование, оформление карт, изготовления макетов, моделей. Для этих целей мы в своем опыте ввели специальную тетрадь, где дети выполняли часть подобных работ в итоге получилась иллюстрированная энциклопедия.

3) Создание проблемных ситуаций на уроке в процессе формирования понятий. Е.Ф. Козина писала, что для полноценного интеллектуального развития ребенка и формирования у него правильности научных понятий и представлений, необходимы:

- предоставление учащимся возможности исследовать, рассуждать и ошибаться, т.е. организация учителем детского поиска;
- введение азов исследовательской работы: не навязывать готовый материал – дети сами должны почувствовать необходимость поиска ответа [1, с. 70].

Мы разделяем такую точку зрения и считаем, что формирование понятий путем создания проблемных ситуаций, применение исследовательского и эвристического методов является эффективным способом работы учителя в данном направлении.

Данные условия были нами реализованы на государственной практике, в школе № 4, в 3 классе. В исследовании мы использовали такие методы, как наблюдение, тестирование учащихся, оценка качества знаний. Перечисленные методы применялись на контрольном этапе. В частности проводились проверочные

работы направленные на: 1) выявление уровней сформированности понятий по теме; 2) уровни владения научными понятиями. Заданные в результате полученные данные сравнивались.

Таблица. 2

**Сравнение результатов на контрольных этапах
экспериментальной работы по формированию научных понятий
в начальной школе**

3 «ж» класс, отметка	Проверочная работа № 1	Проверочная работа № 2
отметка «5»	6	9
отметка «4»	12	14
отметка «3»	7	3
отметка «2»	1	0
Средний балл	3,884	4,230

Количество учащихся — 26.

По результатам проверочных работ видно, что уровень сформированности научных понятий стал выше после работы, основанной на реализации перечисленных выше педагогических условий.

Таким образом в начальной школе работа по формированию научных понятий на уроках «Окружающего мира», должна быть четко организована, так как правильно сформированные понятия в младших классах являются фундаментом наук в дальнейшем.

Литература

1. Козина, Е. Ф. Методика преподавания естествознания / Е. Ф. Козина, Н. Е. Степанян. – 2004 г.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА»

У. Нестерова

Томский государственный педагогический университет

В наше время целью начальной школы должны стать не только знания, но и развитие у учащихся способности учиться и действовать самостоятельно, раскрывать свой творческий потенциал. Для реализации данной цели обучение в школе должно быть проблемным, оно должно содержать элементы самостоятельной исследовательской практики, строиться как самостоятельный творческий поиск. Тогда обучение уже не репродуктивная, а творческая деятельность, в нем есть все, что способно увлечь, заинтересовать, пробудить жажду познания у ребенка. Способность учащихся к исследовательской деятельности эффективно развивается в процессе целесообразно организованной деятельности под руководством учителя.

Таким образом, актуальность данной проблемы определяется потребностью современной школы в использовании активных путей обучения младших школьников, в частности, исследовательской деятельности.

Под исследовательской деятельностью учащихся понимается такая форма организации учебно-воспитательной работы, которая связана с решением учащими-

ся творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом в различных областях науки и предполагающая наличие основных этапов, характерных для научного исследования: постановку проблемы, ознакомление с информацией по данной проблематике, овладение методикой исследования, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, выводы.

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;
- ✓ профессиональное самоопределение детей;
- ✓ содержательной организации свободного времени детей;
- ✓ формированию научно-педагогического сообщества детей, педагогов, ученых и специалистов, реализующих различные программы учебно-исследовательской деятельности.

Для организации учебной исследовательской деятельности младших школьников необходимо формирование следующих умений:

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. Умение работать с информацией (виды информации, источники информации, научный текст, термин, понятие, смысловые части, умение выделять главное, краткое изложение, цитата, ссылка, план, определения, вывод, формулирование вывода, конспект, условные знаки, доказательство: аргументы, факты, выступление и заключение).
4. Умение представить результат своей работы.

Младшим школьникам свойственна любознательность, а значит и тяга к самостоятельному исследованию. Самым первым их исследовательским опытом является познание окружающего мира. В программе начальной школы есть дисциплина «Окружающий мир», которая обогащает уже имеющий у ребенка опыт научными знаниями.

«Окружающий мир» – интегрированный курс, обеспечивающий целостное восприятие природы, общества и человека. Изучение данной дисциплины в начальной школе направлено на формирование у учащихся элементарные понятия об окружающей природе на основе единства и взаимосвязи составляющих ее элементов (неживая природа, живая природа, человек), решать задачи всестороннего развития личности.

На уроках «Окружающего мира» исследовательская деятельность имеет широкое применение. Приведем несколько примеров исследовательской деятельности младших школьников на данных уроках.

В первом классе ученикам были предложены опыты на выявление свойств и функций органов чувств. Так как это первый класс, задания носили игровой характер. Первый опыт выявил свойства и функции органа осязания – кожи. Ученик с закрытыми глазами должен был ощупать несколько предметов: кубик, сделанный из бархатной бумаги, карандаш, окунуть руку в емкость с водой. На основе всех ощущений ученик сделал вывод, что кожа позволяет почувствовать структуру предметов, их объем, температуру предмета и т.д.

Следующий опыт позволил выяснить функции органа обоняния – носа. От детей требовалось только закрыть глаза и подождать. Свежевырезанный апельсин пронесли по всему классу, так чтобы все дети смогли почувствовать его запах. Ученики сразу отреагировали и сказали, что пахло апельсином. На основе этого был сделан вывод, что благодаря носу мы можем почувствовать запах предмета. Далее был проведен опыт на выявление функций органа вкуса – языка. Нескольким ученикам было предложено съесть дольку апельсина, затем конфету. Апельсин оказался кислым, а конфета – сладкой. На основе этого опыта дети пришли к выводу, что язык нам помогает ощутить вкус предмета. После был опыт на выявление функций сразу двух органов чувств – это органы зрения и слуха – глаза и уши. Детям было предложено послушать музыку (звуки природы) и рассмотреть картину, на которой был изображен красивый пейзаж. На основе этого опыта дети пришли к выводу, что при помощи глаз мы можем видеть окружающую нас среду. А при помощи ушей мы можем слышать различные звуки, речь.

Приведем еще один пример организации исследовательской деятельности. Второй класс, тема урока «Рыбы». На данном уроке после того, как дети сделали для себя «новое открытие» – как можно определить возраст рыбы, на каждую парту были розданы карточки с увеличенными изображениями различных рыб. Перед классом были поставлены задачи: определить, что за рыбы и по чешуе определить возраст каждой из изображенных рыб. Также детям было позволено пользоваться дополнительной литературой: хрестоматией, словарем и учебником. Весь класс был включен в процесс, был активным. После того, как ученики справились с заданием, каждая «парта» представила результаты своей деятельности, объясняя ответ.

Младшие школьники продемонстрировали свои исследовательские умения и навыки в процессе выполнения этих заданий. Включив задания исследовательского характера в уроки окружающего мира, мы убедились в том, что, действительно, ученики проявили больший интерес к предмету и активность в ходе всего урока. Мы пришли к выводу, что организация исследовательской деятельности младших школьников не только на уроках окружающего мира, но и на других уроках, активизирует познавательную и творческую деятельность детей.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Н. Павлова

Томский государственный педагогический университет

Актуальность проектной деятельности в начальной школе сегодня уже не вызывает сомнения. Главная идея метода проектов – направленность учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который получается при

решении практической или теоретической, но обязательно лично-значимой проблемой. Этот результат называется проектом.

Проектная деятельность обучающихся – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о её конечном результате.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умение самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Метод проектов обязательно предполагает решение какой-то проблемы. Проект требует тщательной подготовки и проведение в урочное время может занять 5 – 6 уроков. Причем защита проектов предусматривает, как правило, сдвоенный урок. Перед началом проектной деятельности учитель должен четко определить с детьми основные проблемы и возможные пути их решения. Педагогу следует продумать весь ход работы над проектом, это важно для четкого, последовательного руководства над проектной деятельностью.

Существуют разные классификации проектов. Рассмотрим одну из них:

- исследовательские проекты. Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры. Эти проекты полностью подчинены логике исследования. Такой тип проектов предполагает аргументацию актуальности, взятой для исследования темы, формулирование проблемы исследования, выдвижение гипотезы решения обозначенной проблемы, определение методов исследования, источников информации, оформление результатов исследования, обозначение новых проблем для дальнейшего развития исследования.
- ролевые и игровые проекты. В таких проектах структура только намечается и остается открытой до завершения работы. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои. Степень проявления творческих способностей детей очень высокая, но доминирующим видом деятельности является ролевая и игровая.
- информационные проекты. Этот тип проектов направлен на сбор информации о каком-то объекте, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов.
- художественно-творческие проекты. Такие проекты, как и игровые, можно не прорабатывать детально, так как они также имеют творческий характер. Деятельность детей здесь связана с созиданием. Результатами такого проекта являются видеофильм, совместная газета и т.д.
- практико-ориентированные проекты. Эти проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности его участников. Причем этот результат обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников (справочный материал, словарь, проект зимнего сада школы и т.д.). Здесь особенно важна хорошая организация координационной работы в плане поэтапных обсуждений, корректировки совместных и индивидуальных

усилий, в организации презентации полученных результатов и возможных способов их внедрения в практику, а также систематической внешней оценки проекта.

Для успешного осуществления проекта должны быть условия способствующие этому. Анализ психологической литературы позволил выявить следующие условия:

- 1) мотивированность учителей и заинтересованность учеников в реализации проекта;
- 2) обучение учащихся умениям исследовательской и проектной деятельности;
- 3) обязательная итоговая работа по обсуждению хода и результатов работы над проектом.

И.А. Колесникова и М.П. Горчакова-Сибирская выделили следующую структуру проектной деятельности:

- I) предпроектный этап;
- II) этап реализации проекта;
- III) итог проекта, презентация;
- IV) рефлексивный этап;
- V) послепроектный этап.

Проекты организуются в рамках разных дисциплин. Мы приведем пример организации проектной деятельности по дисциплине «Окружающий мир», которая проводилась в 4 «Б» классе средней общеобразовательной школы № 4 г. Томска.

Тема проекта «Древние славяне». Тема была выбрана согласно учебно-тематическому планированию.

I) предпроектный этап. Перед реализацией проекта с учащимися была проведена беседа «Мы выполняем проект», в ходе которой шло обсуждение вопросов:

- Что такое проект?
- Как он выполняется?
- Этапы проекта.
- Его результат.

На данном этапе закладывали мотивацию к дальнейшей работе над проектом. Для реализации проекта учащиеся разделились на четыре творческие группы по интересам. Группы представляли следующие темы:

- 1) «орудия труда древних славян»;
- 2) «обычаи древних славян»;
- 3) «боги древних славян»;
- 4) «хозяйство древних славян».

II) этап реализации проекта. Были выделены основные направления поиска информации в различных источниках. Каждая группа выполняла частные задания, которые были определены путем совместного обсуждения:

- 1) составляли альбом, где были иллюстрации по теме и комментарии к ним;
- 2) готовили доклад и инсценировку;
- 3) работали над презентацией результатов.

III) итог проекта, презентация. Презентация проекта осуществлялась в форме прямого эфира.

Цели: получить новые знания о древних славянах, совершенствовать навыки групповой работы, развивать творческое мышление и способности.

Каждая группа представляла свои проекты. Затем группам были предложены различные задания с целью проверки уровня знаний учащихся по теме проекта. Например, задания для групп.

Группа «Орудия труда древних славян».

1. Какие орудия труда использовали древние славяне?
2. Какие музыкальные инструменты существовали у древних славян?
3. Какие орудия труда использовались древними славянами для охоты?

Группа «боги древних славян».

1. Каких богов древних славян вы знаете?
2. Какой бог заинтересовал больше?
3. Какой бог является богом грозы?

Группа «хозяйство древних славян».

1. Что входило в хозяйство древних славян?
2. Как древние славяне организовывали рыболовство?
3. Какие были трудности в организации хозяйства?

Группа «обычаи древних славян».

1. Какие обряды вы знаете?
2. Расскажите все об обряде рождения ребенка?
3. Как проходил свадебный обряд?

Группы вполне хорошо справились с заданиями.

IV) рефлексивный этап. После реализации проекта учащимся предлагалось ответить на вопрос: «На сколько нравится тебе участвовать в реализации проекта?». Варианты ответа на него: «занимаюсь с удовольствием», «нравится», «не очень нравится», – из которых ученик должен был выбрать только один. У учащихся были трудности в нахождении информации, представлении перед аудиторией своего проекта. Для учителя трудность заключалась в следующем – организовать учащихся.

V) послепроектный этап. На этом этапе происходит постепенный переход к новой теме другого проекта.

Таким образом использование проектного метода при изучении курса «Окружающий мир» позволяет значительно повысить познавательный интерес к данному предмету, способствует повышению их интеллектуального и творческого потенциала. Опытная работа показала, что учащимся нравятся проекты, которые носят комплексный характер, так как есть возможность выбрать деятельность по своим личным интересам.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ

А. А. Рассказова, Н. В. Фетисова

Томский государственный педагогический университет

Многим учителям, особенно начинающим, знакомы трудности, связанные с организацией на уроке фронтальной работы над текстовой задачей. Ведь в то время, когда большая часть учащихся класса только приступает к осмыслению содержания задачи вместе с учителем, другая, пусть меньшая часть, уже знает, как ее решать. Одни учащиеся способны видеть разные способы решения, другим не-

обходима значительная помощь для того, чтобы просто задачу решить. Да и потребность в мере помощи различна у разных учеников. При этом определенная часть учащихся класса так и остается недогруженной, так как предлагаемые задачи слишком для них просты. Требование учитывать индивидуальные способности ребенка в процессе обучения – очень давняя традиция. Необходимость в этом очевидна, ведь учащиеся в значительной мере отличаются друг от друга. Но в практике школ уделяется недостаточно внимания индивидуальному аспекту обучения. Необходимо создать такие условия для развития личности, которые будут учитывать индивидуальные различия учащихся. Путь создания этих условий – дифференциация обучения. **«Дифференцированное обучение** – это форма организации учебного процесса, при которой учитель, работая с группой учащихся, учитывает наличие у них каких-либо значимых для учебного процесса качеств» [5, с. 19]. Дифференциация чаще всего связана с разделением учащихся на группы в зависимости от интересов и способностей. В основном, выделяют в классе три группы учащихся, так как работа с большим числом групп приводит к чрезмерной интенсификации труда. **Первая группа (низкий уровень).** Восприятие задачи осуществляется учеником поверхностно, неполно. При этом он вычленяет разрозненные данные, внешние, зачатую несущественные элементы задачи. Ученик не может и не пытается предвидеть ход ее решения. Характерна ситуация, когда, не поняв как следует решать задачу, ученик уже приступает к ее решению, которое чаще всего оказывается беспорядочным манипулированием числовыми данными. **Вторая группа (средний уровень).** Восприятие задачи сопровождается ее анализом. Ученик стремится понять задачу, выделяет данные и искомое, но способен при этом установить между ними лишь отдельные связи. Из-за отсутствия единой системы связей между величинами затруднено предвидение последующего хода решения задачи. Чем более разветвлена эта сеть, тем больше вероятность ошибочного решения. **Третья группа (высокий уровень).** На основе полного всестороннего анализа задачи ученик выделяет целостную систему (комплекс) взаимосвязей между данными и искомым. Это позволяет ему осуществлять целостное планирование решения задачи. Ученик способен самостоятельно увидеть разные способы решения и выделить наиболее рациональный из возможных» [2].

Отмеченные особенности умственной деятельности учащихся при решении текстовых задач позволяют определить сущность дальнейшей работы с ними на разных уровнях. Учащимися всех трех групп может быть решена одна и та же сложная задача, но мера помощи учителя каждой из групп будет разной. Так задания, предназначенные для школьников с низким уровнем способностей, могут содержать различную помощь (рисунки, таблицы, пояснения и т.д.). Такими “помощниками” могут служить и разнообразные алгоритмические предписания.

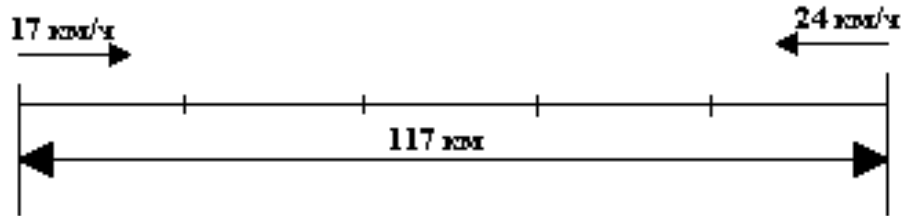
После анализа теоретической части исследования были составлены и апробированы на уроке индивидуальные карточки – задания для учащихся третьего класса. Карточки содержат задания, связанные с анализом и решением задачи. В распечатанном виде они предлагаются учащимся. Ученики выполняют задания письменно за отведенное время. Из этических соображений в предлагаемой ученику карточке уровень не указывается, а различие вариантов обозначается кружками разного цвета в правом верхнем углу карточки.

Каждому ребенку нужно было решить следующую задачу: *От двух пристаней, расстояние между которыми 117 км, отправились одновременно навстречу*

друг другу по реке два катера. Один шел со скоростью 17 км/ч, другой – 24 км/ч. Какое расстояние будет между катерами через 2 ч после начала движения?

Индивидуальная карточка для 1 уровня:

1. Рассмотрите чертеж к задаче и выполните задания:



- обведи синим карандашом отрезок, обозначающий расстояние, пройденное первым катером за 2 часа. Вычисли это расстояние;
- обведи красным карандашом отрезок, обозначающий расстояние, пройденное вторым катером за 2 часа. Вычисли это расстояние;
- рассмотри отрезки, обозначающие расстояние, пройденное двумя катерами за это время. Вычисли это расстояние;
- прочитай вопрос задачи и обозначь дугой на чертеже отрезок, соответствующий искомому. Вычисли это расстояние.

Если задача решена, то запиши ответ.

У данной задачи есть более рациональный способ решения. Но он, как правило, более труден для слабых учащихся, так как предусматривает оперирование понятием «скорость сближения». Поэтому было предложено учащимся рассмотреть этот способ решения и объяснить его. Это задание обозначила в карточке как дополнительное.

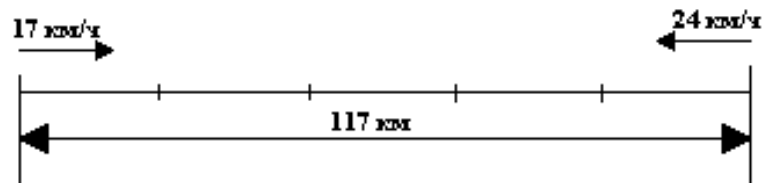
Дополнительное задание:

Рассмотри другой способ решения данной задачи. Запиши пояснения к каждому действию и вычисли ответ:

- $17 + 24 = \dots$
- $\dots \cdot 2 = \dots$
- $117 - \dots =$

Индивидуальная карточка для 2 уровня:

1. Закончи чертеж к задаче. Обозначь на нем данное и искомое:



2. Рассмотрите «дерево рассуждений» от данных к вопросу. Укажи на нем последовательность действий и арифметические знаки каждого действия:



3. Запиши решение задачи.

Дополнительное задание

4. Пользуясь чертежом, найди другой способ решения задачи и запиши его:

1) по действиям с пояснением;

2) выражением.

Индивидуальная карточка для 3 уровня:

1. Выполни чертеж.
2. Пользуясь чертежом, найди более рациональный способ решения. Составь к этому способу «дерево рассуждений».
3. Пользуясь планом, запиши решение задачи.
4. Дополнительное задание:
5. Узнай, какое расстояние будет между катерами при той же скорости и направлении движения через 3 ч? 4 ч?

Разработанные дифференцированные уровни заданий были апробированы на учащихся 3 класса. Результаты работы показали, что ученики, относящиеся к низкому и среднему уровню, могут получить хорошие и отличные оценки.

Практическое выполнение заданий подтвердило вывод о том, что разноуровневые задания создают в классе благоприятный климат. У ребят возникает чувство удовлетворения после каждого верно решенного задания. Успех, испытанный в результате преодоления трудностей, дает мощный импульс повышению познавательной активности. У учащихся появилась уверенность в своих силах, они уже не чувствуют страха перед новыми задачами, рискуют пробовать свои силы в незнакомой ситуации, берутся за решение задач более высокого уровня.

Литература

1. Акимова, М. К. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: Учет и коррекция / М. К. Акимова, В. П. Козлова. – М. : Изд. центр „Академия”, 2002. – 126 с.
2. Белошистая, А. В. Обучение математике с учетом индивидуальных особенностей ребенка // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 116–123.
3. Дробышева, И. В. Мотивация: дифференцированный подход // Математика в школе. – 2001. – № 4. – С. 46–47.
4. Осмоловская, И. М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И. М. Осмоловская. – М. : Изд. „Институт практической психологии”, 2006. – 154 с.

НЕСТАНДАРТНЫЕ УРОКИ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

А. В. Эйдельман, Н. А. Семенова

Томский государственный педагогический университет

С развитием общества меняются его стандарты и требования к членам этого общества. Ещё недавно главной задачей начального школьного обучения было обучить ребенка, создать фундамент знаний. Сейчас же главная задача состоит во всестороннем развитии ребенка, всех их способностей. Перед учителем стоит цель – воспитать самостоятельного, интеллектуально и творчески развитого человека, способного ориентироваться в меняющихся условиях. Для того, чтобы прийти к такому результату, необходимо на протяжении всего учебного процесса, помимо решения дидактических задач, активизировать все мыслительные процессы ребенка, развивать воображение, речь, творческое мышление, способность мыслить нестандартно, лидерские качества, воспитывать активность, мобильность, самостоятельность.

По нашему мнению, эффективным путем достижения данной цели является использование нестандартных уроков.

Нестандартные уроки появились в конце 70-х годов, в связи с тенденцией снижения интереса к занятиям у учащихся. Нестандартный урок – это импровизированное учебное занятие с нетрадиционной структурой.

В отличие от классического урока с четкой структурой, ставящей учебный процесс в определенные рамки, у нестандартных уроков большое преимущество в различных способах и формах организации работы учащегося (использование элементов театральной педагогики, уроки с использованием компьютерной техники).

Как показывает практика, знания, полученные на таких уроках, как и впечатления от самих уроков, остаются в памяти детей надолго.

Ко всему прочему нестандартные уроки – это огромный ресурс для реализации творческого потенциала учителя. Смирнов С.А. выделил тридцать шесть типов нестандартных уроков. Для использования в начальной школе наиболее оптимальны на наш взгляд следующие: уроки-игры; уроки-суды; уроки-соревнования; уроки-трудовые проекты; уроки с групповыми формами работы; уроки с использованием компьютерной техники; уроки с использованием театрализации; уроки, в которых ученики выступают в роли учителей; уроки, в которых ученики выступают в роли консультантов.

Конечно, нестандартные уроки в некоторых моментах уступают классическим: они требуют более тщательной подготовки, довольно сложно рассчитать время на уроке, предугадать реакцию детей. Достоинством нестандартных уроков является то, что в течение всего урока дети активны, их познавательные интересы высоки. Нестандартные уроки, как правило, пробуждают позитивные эмоции, оставляют яркие впечатления, а, следовательно, изученный материал усваивается прочнее.

Дисциплина «Технология» изначально отличается от других общеобразовательных дисциплин. Лежащая в основе уроков технологии предметно-практическая деятельность обладает огромным развивающим потенциалом. Ручной труд является эффективным ресурсом развития познавательных и творческих

способностей ребенка. Помимо этого на уроках технологии у детей развиваются навыки продуктивного общения.

Для организации нестандартных уроков технологии в рамках начального школьного образования наиболее интересными, по нашему мнению, являются:

- ✓ уроки с применением театрализации;
- ✓ уроки с групповой формой организации работы;
- ✓ уроки-проекты;
- ✓ уроки-игры;
- ✓ уроки, в которых ученики выступают в роли консультантов;
- ✓ уроки, в которых ученики выступают в роли учителей.

Нестандартные уроки позволяют заменить репродуктивную деятельность учащихся на активную, познавательную, творческую и созидательную деятельность.

Нами было проведено исследование на базе СОШ №4 города Томска во 2 «Д» классе, которое заключалась в разработке и проведении нестандартных уроков технологии. Среди них:

1. Урок с применением театрализации.

Тема: «Работа с бумагой».

На уроке были организованы постановки спектаклей кукольного театра: «Колобок», «Теремок», «Репка». На этом уроке важным является не только процесс изготовления изделия, но и театрализованной постановки. При этом решаются две задачи: во-первых, дети включаются в интересную, активную деятельность, в процессе которой познают новую информацию; во-вторых, совершенствуют необходимые технологические умения.

2. Урок с групповой формой организации работы.

Тема: «Изготовление открытки из природного материала».

Особенностью этого урока является работа в группах-мастерских. Работа в каждой мастерской велась в трех направлениях: во-первых, дети должны были сами разработать детали и выбрать материалы; во-вторых, изготовление открытки; в-третьих, подготовить презентации готовой работы.

3. Урок, на котором ученики выступают в роли консультантов.

Тема: «Работа с бумагой в технике оригами».

Работа в технике оригами подразумевает репродуктивную деятельность со стороны детей. Возникает следующая сложность: учителю приходится подходить ко многим детям и работать с ними индивидуально, в то время как остальная часть класса ждет. Этой проблемы можно избежать, выбрав из числа учеников ребят, знакомых с этой техникой работы с бумагой, которые в течение урока будут ходить по классу и давать консультации отстающим учащимся.

4. Урок-проект.

Тема: «Школа будущего».

На этом уроке учитель рассказывает детям о том, что такое трудовой проект, обсуждается тема проекта, генерируются идеи. Ребенок сам выбирает технологию создания, материалы, разрабатывает дизайн. Практическая часть выполнения проекта задается на дом, где ребенок может работать совместно с родителями. Презентации проектов проходят на следующем уроке.

5. Урок, на котором ученики выступают в роли учителей.

Тема: «Работы в технике оригами».

В таких уроках очень важен процесс подготовки к уроку. Тема и материал для этого урока выбирается учеником совместно с учителем. На самом уроке учитель помогает ученику организовывать детей, поддерживать дисциплину в классе.

В процессе исследования нами были применены такие методы как анкетирование, анализ продуктов детского творчества и наблюдения.

Мы исследовали следующие критерии: проявление креативного мышления – способность дополнять работу деталями; проявление активности (в обсуждении и анализе образцов) и самостоятельности (в процессе изготовления изделий); уровень освоения технологии работы с тем или иным материалом.

Результаты исследования представлены в таблице № 1.

Таблица № 1

**Сравнительный анализ результатов констатирующего
и контрольного этапов эксперимента**

критерий исследования	этапы	
	констатирующий этап эксперимента	контрольный этап эксперимента
проявление креативного мышления	высокий уровень 42% средний уровень 40% низкий уровень 18%	68% 18% 14%
активность и самостоятельность	высокий уровень 54% средний уровень 32% низкий уровень 14%	79% 7% 14%
освоение технологии	освоено 68% не освоено 32%	86% 14%

Таким образом, можно сделать вывод, что нестандартные уроки являются эффективной формой организации в рамках дисциплины «Технология».

Кроме того, дети начали лучше взаимодействовать между собой, снизилась раздробленность класса. По мнению самих ребят, необычные задания помогли им лучше узнать друг друга и свои возможности.

**ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Г. У. Юлдашева, Н. А. Семенова

Томский государственный педагогический университет

К современным школьникам предъявляются высокие требования в плане развития. Ученикам должны быть свойственны такие качества личности, как продуктивность, оригинальность мышления, избирательность, умение увидеть проблему, интуиция, способность к догадке, быстрота умственных реакций. Возникает социальная потребность в активной, самостоятельной, творческой, саморазвивающейся личности способной жить и трудиться в условиях научно – технической революции. Происходит поиск альтернативных форм обучения. Одной из таких форм обучения является проблемное. Именно поэтому эта тема на данный момент является актуальной. Проблемное обучение связано с научными исследованиями отечественных ученых – Б.Г. Ананьева, А.Я. Понаморева, А.Н. Леонтьева, Д.Н. Унадзе, С.Л. Рубинштейна, который открыл феномен проблемной ситуации, как источника мыслительной деятельности. В педагогике одними из первых в изуче-

нии проблемной ситуации были – Л.В. Занков, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин и др.

Проблемное обучение – обучение, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки [1, с. 218-219], т.е. проблемное обучение заключается в создании (организации) проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в процессе совместной деятельности учащихся и учителя при максимальной самостоятельности учеников и под общим руководством учителя, направляющего деятельность учащихся [5, с. 244]. Проблемное обучение направлено на формирование познавательной самостоятельности учащихся, развитие их логического, рационального, критического и творческого мышления, познавательных способностей. Опираясь на закономерности психологии мышления, логику научного исследования, проблемное обучение способствует развитию интеллекта учащихся, его эмоциональной сферы и формированию на этой основе мировоззрения. В этом и заключается главное отличие проблемного обучения от традиционного объяснительно – иллюстративного. Проблемное обучение предполагает не только усвоение результатов научного познания, но и самого пути познания, способов творческой деятельности.

Основное, базовое, исходное понятие в теории проблемного обучения обозначается термином «проблемная ситуация» – главное средство активизации мыслительной деятельности учащихся.

Проблемная ситуация – определенное психическое состояние ученика, возникающее в процессе выполнения задания, которое помогает ему осознать противоречие между необходимостью выполнить задание и невозможностью осуществить это с помощью имеющихся знаний; осознание противоречия пробуждает у учащегося потребность в открытии (усвоении) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действия [2, с. 26].

Главная задача педагога в организации проблемного обучения – поиск проблемных ситуаций, которые бы находились на достаточно высоком, но доступном для учащихся уровне трудности, порождали бы потребность и обеспечивали возможность получения учащимися подлинно нового знания, которое по своему психологическому содержанию равноценно пусть небольшому, но интересному для ребенка открытию [2, с. 35].

В своей статье мы бы хотели рассмотреть возможности организации проблемного обучения на уроках технологии, но сначала рассмотрим сущность современных уроков технологии.

Труд для человека имеет неоценимое значение. Культура человечества, все достижения цивилизации – продукт труда многих людей, поэтому трудовое воспитание имеет многовековую историю. В России огромный вклад в развитие теории и практики трудового воспитания внес К.Д. Ушинский. В послереволюционный период активно разрабатывались идеи трудовой школы: Крупская Н.К., Макаренко А.С., Сухомлинский В.А. и др.

С 1918 года, каждая общеобразовательная школа в нашем государстве обязательно была трудовой политехнической. Постепенно сложилась и совершенно определенная концепция уроков ручного труда, отражающая конкретные воспитательные и образовательные задачи. Главными среди них были: политехническое образование учащихся, воспитание у них трудолюбия и профориентации.

Именно физический труд считался едва ли не синонимом труда вообще и синонимом деятельности. К настоящему моменту концепция трудового обучения и задачи изменились, поэтому возникла необходимость в новых методических подходах к урокам технологии. Последние десятилетия разработкой проблем трудового обучения занимались: Гукасова Л.М., Конышева Н.М., Майорова Р.М, Романова М.Л. и др. [4, с. 8]

Отличительная особенность уроков труда состоит в том, что они базируются на предметно – практической деятельности. Предметно – практическая деятельность обеспечивает детям в начальной школе возможность сенсорного познания деятельности. 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.

Практически все учебные предметы школьного курса за последние годы переосмыслены с учетом новых социальных психолого-педагогических позиций. Лишь уроки труда являются исключением и по – прежнему трактуется в рамках ремесленно – технологической подготовки, что совершенно не соответствует духу времени и огромным развивающим возможностям данной учебной дисциплины.

Рассмотрим классификации уроков трудового обучения, касающихся развивающего – проблемного обучения (по характеру познавательной деятельности). Уроки технологии можно разделить на две большие группы:

- а) репродуктивные;
- б) творческие.

Они различаются между собой, главным образом, степенью познавательной активности и творческой самостоятельности, которые проявляет ученик в процессе работы. Репродуктивные занятия предполагают наименьшую степень самостоятельности. Они наиболее целесообразны в тех случаях, когда требуется за сравнительно небольшой отрезок времени овладеть необходимой системой конкретных знаний или способов действий.

Уроки творческого типа предполагают, что преобладающей является творческая деятельность учащихся. Организация этих уроков требует от учителя, прежде всего отчетливого понимания самого смысла творчества.

Творческая деятельность органически включает в себя постановку и решение проблемных ситуаций; они могут быть художественного или логического типа. Исходя из этого, имеет смысл в общих чертах напомнить, что именно в психологии мышления относят к проблемному обучению. Как отмечает А.В.Брушлинский, при проблемном обучении ликвидируется обособление процессов получения новых знаний и их применения. При традиционном (не проблемном) обучении необходимые знания и умения формируются до решения задач; потом предлагаются задания, в которых ученик должен применить и закрепить эти знания. При проблемном обучении новые знания добываются, открываются именно в самом процессе решения практических и теоретических задач. Разумеется, эти задачи должны быть реально вписаны в предлагаемые детям задания. Проиллюстрируем различия проблемно – творческой и репродуктивной организации работы учащихся на простом примере. Скажем, учитель показывает первоклассникам (которые впервые осваивают приемы оригами), как из квадрата бумаги изготовить форму, похожую на цветок тюльпана, при этом они сравни-

вают полученное изделие и образ реального цветка. Далее учитель предлагает самостоятельно определить и выполнить дополнительные сгибы, чтобы полученная форма более напоминала нераспустившийся бутон тюльпана. В качестве наглядности не дается никакого образца из бумаги и, естественно, не показываются способы работы. Демонстрируется только реальный бутон (или его изображение), глядя на который ученики сами должны подумать, как им из более раскрытой, широкой формы сделать узкую. В этом случае они приобретают необходимые знания: об образной природе оригами, о способах получения некоторых форм в этой технике, о разнообразии форм природы, причем не в готовом виде, а совершенно своеобразные творческие «открытия».

Теперь попробуем представить себе организацию той же работы в несколько ином варианте. Сначала ученики под диктовку учителя изготавливают тот же самый тюльпанчик (сначала «распустившийся», затем более закрытый); каждый раз у них перед глазами образец. Затем им дается образец несколько другого вида, где та же форма выполняет роль «колокольчика», и задания формулируются примерно так: «А теперь самостоятельно сделай картину «колокольчик». Чтобы с заданием дети справились наверняка, даются и шаблоны остальных деталей – листочка, стебелька. Можно подумать, что различия между описанными двум занятиями самые незначительные; во всяком случае, и на том, и на другом ученики часть работы выполняют самостоятельно. Тем не менее, второй вариант, в отличие от первого, построен в классическом стиле информационно – репродуктивного урока; «самостоятельная» работа на нем носит чисто воспроизводящий тренировочный не творческий характер. Никаких новых знаний дети в этой работе по существу не получают и, разумеется, не делают никаких открытий: конечный результат работы (образец у них уже перед глазами), способы работы только что освоенны, остается их только закрепить.

Таким образом, мы убедились в том, что на уроках технологии важно применение проблемного обучения. Более того, каждому учителю необходимо научиться привносить в уроки технологии что-то интересное, например, использовать проблемные ситуации. При использовании педагогом на уроках технологии проблемных ситуаций у детей будет развиваться творческое, а не репродуктивное мышление, быстрота мышления, воображение, эстетический вкус [5, с. 112–117].

Литература

1. Безруких, М.В. Отличие от традиционной школы обучения //Дошкольное воспитание. – 2006. – №12. – С. 82-85.
2. Ильницкая, И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. – Москва, 1985. – С. 432.
3. Конышева, Н.М. Методика трудового обучения младших школьников: Основы дидактики. – Москва, 2005. – С. 226.
4. Николаенко Н.Н. Методические рекомендации по проведению уроков трудового обучения в начальных классах. – Москва, 2003. – С. 145.
5. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя. – Москва, 2003. – С. 237.

ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О. В. Юрьева, Н. А. Семенова

Томский государственный педагогический институт

Общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. 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. Наконец, культура общения – существенный фактор сложного процесса социальной детерминации человека, стимулятор развития личности.

Этикет – это «установленный порядок поведения, формы обхождения в каком-либо общении». Этикетом называются формализованные, согласованные, принятые в данном обществе или социальной группе правила поведения, посредством которых выражается уважительное отношение к личности, ее достоинству, создается удобство общения, обеспечивается его соответствие эстетическим вкусам [5, с. 12].

Проблема культуры общения младших школьников является важной. Все психологи едины в признании значения культуры общения в формировании личности младших школьников. От того, как будет складываться общение, зависит формирование будущей личности. Поэтому изучение проблем культуры общения становится весьма актуальным.

В настоящее время у младших школьников наблюдаются следующие проблемы, связанные с культурой общения: недостаточный запас слов, неумение ясно выражать свои мысли, употребление множества слов – паразитов, неумение согласовать свой внешний вид и поведение с ситуацией и др. Все эти проблемы влияют на процесс общения в школьном коллективе.

Составляющими культуры общения являются:

1) Речь. Главным средством общения является язык, речь, слово. По тому как владеет человек этим средством коммуникации, нередко судят о его культуре и воспитанности. Хорошую речь характеризуют такие признаки, как точность, правильность, ясность, логичность, простота, богатство, чистота, живость, благозвучие, сжатость. [В. И. Загвязинский] Речь наших учеников зачастую характеризуется малой выразительностью, неуместным, неточным употреблением языковых средств [4, с. 26].

2) Поведение. Содержание этикета охватывает правила поведения в массовых, повторяющихся ситуациях: приветствия при встречах и прощаниях, поведение за столом, в общественных местах и т.д. Этикет определяет и правила поведения в особых обстоятельствах жизни. Детей зачастую не понимают, как вести себя в кругу родных, друзей, соседей, посторонних людей; в транспорте, в общественных местах, на собраниях и т. д. Многие дети не знакомы с ритуалами поздравлений, вручения подарков, высказывания соболезнования [4, с. 33].

3) Внешний вид. Этикет слова и действия не должны вступать в противоречие с внешним видом человека, его одеждой. В наше время дети с трудом могут сами себе выбрать одежду, соответствующую месту, в которое они собрались ид-

ти, будь то театр, музей, парк и т.д. Воспитание культуры внешности начинается с формирования привычек к чистоплотности, с соблюдения правил личной гигиены [5, с. 62]. Работа по данным направлениям может вестись:

а) на уроках. Например, на таких, как литературное чтение, русский язык, окружающий мир, риторика. В частности, в курсе «Окружающий мир», который начинается с первого класса, дети начинают узнавать, что такое общение, речь, культура речи, этикет в целом и т.д. Так же знакомятся с понятием «семья», раскрывают содержание этого слова, пытаются вместе с учителем и учебником понять, что же необходимо, чтобы семья была счастливой, что в семье надо помогать друг другу. Так же первоклассники учатся самостоятельно принимать гостей, учатся культурно общаться и быть хорошим другом [2]. На уроках окружающего мира дети знакомятся с миром людей; узнают, что человек является личностью со своим неповторимым характером, что правила проявления эмоций относятся к правилам поведения в обществе, к правилам приличия. Так же знакомятся с понятием «общество», узнают, как правильно себя вести в нём, знакомятся с культурой поступков, культурой общения в обществе [3].

б) во внеурочное время. К особенностям внеурочной деятельности по овладению эстетической культурой относится возможность ее проведения вне стен школы – в форме экскурсий в музеи, посещение театров, организации походов на природу. Экскурсии на этическую тему расширяют и углубляют знания программного материала, открывают мир прекрасного, учат находить красоту в жизни, облагораживают сознание и чувства учащихся. Овладение культурой речи способствует активное общение детей в совместных играх.

В младших классах полезно организовывать практические занятия по усвоению некоторых умений и навыков культурного поведения: форм вежливого обращения, приема и проводов гостей, поведения за столом, в общественных местах, манеры общения и т.д. Можно ставить мини-спектакли на темы: «В школьной столовой», «Разговор по телефону», «В театре». Также можно организовывать внеклассные занятия с воспитательной направленностью, которые помогают младшим школьникам усвоить основные нравственно – этические нормы поведения, учат их быть добрыми, дружными, уважать старших, заботиться о слабых и беззащитных [1, с. 34].

Литература

1. Бондаренко, А. К. Воспитание детей в игре. / А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. – М.: Просвещение, 1983. – С. 34.
2. Вахрушев, А. А. Окружающий мир. Человек и человечество : Учебник для 4-го класса./ А. А. Вахрушев. – М. : Баласс, 2006.
3. Вахрушев, А. А. Окружающий мир. Я и мир вокруг нас : Учебник для 1-го класса./ А. А. Вахрушев. – М. : Баласс, 2006.
4. Гольдин, В. Е. Этикет и речь / В. Е. Гольдин. – Саратов, 1978. – С. 33.
5. Насонкина, С. А. Уроки этикета / С. А. Насонкина. – СПб. : Акцент, 1998. – С. 12, 50–62.

ПСИХОЛОГО ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СВОРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е. В. Александрова

МОУ «Зональненская СОШ» Томского района

Театральная педагогика – одна из самых творческих по определению.

Знание особенностей сценического искусства, законов, по которым строится любая пьеса и любой спектакль, помогает учителю в создании урока, который по силе эмоционального воздействия сравним с ощущениями после хорошей пьесы, поставленной хорошим режиссёром и сыгранной хорошими актёрами.

Произведение, которое читаешь, становится частью тебя, если ты проживёшь и проиграешь некоторые ситуации текста. Этому способствует технология театральной педагогики, методологические основания которой связаны с сущностными аспектами театра. Среди них основными являются:

- Игра-моделирование, создание и исследование воображаемой реальности
- Ролевая игра
- Игры с предметом
- Сочетание индивидуального и коллективного творчества
- Модель развёртывания результата от замысла до реализации
- Взаимодействие замыслов и рождение на их основе нового
- Рассмотрение замысла с разных сторон – изучение одного явления сквозь призму различных учебных предметов
- Актуализация незнакомого
- Воздействие на чувства зрителя и вовлечение его в процесс игры [1, с. 6].

Основные приёмы, с помощью которых мы воздействуем на природу творческого процесса, следующие:

Упражнения и тренинги, развивающие память, внимание, воображение, ассоциативное мышление, способность к действию и взаимодействию

- Проблемные ситуации
- Последовательное усложнение и контрастность заданий
- Точки удивления, интрига
- Неожиданные вопросы

“В младшем школьном возрасте, когда мы имеем дело с актуальностью кинетических форм восприятия и освоения мира, синкретичностью миропонимания, когда ребенок еще не разделяет живое и неживое, одушевляя, «очеловечивая»

вещи и явления действительности, игра – важнейший (если не единственный!) способ осмысления мира» [2, с. 26].

На уроках литературного чтения применение некоторых элементов театральной педагогики воздействует на творческую, поисковую, познавательную активность учащихся, способствует усвоению материала в действии и взаимодействии и повышению мотивации к изучению предмета.

Так, при анализе поэтического текста можно предложить детям такие задания: прочитать стихотворение, вообразив себя карликом или великаном. Или представить себя одним из героев, например, тучкой из стихотворения В. Маяковского «Тучкины штучки» и показать это, лучше одновременно со всеми. Учитель читает стихотворение, а дети в движении изображают свои ассоциации. Здесь состоится и импровизированная физминутка, и работа воображения и фантазии.

Если это произведение прозаическое, то, прочитав один из фрагментов текста, можно дать возможность ребёнку превратиться в писателя и продолжить текст, а потом сравнить с оригиналом.

Если мы изучаем драматическое произведение, то представляются широчайшие возможности для развития творческих способностей школьника через чтение и игру.

В четвёртом классе для текстуального изучения предлагаются сцены из фее-рии «Синяя птица». Произведение сложное, затрагивает важные философские вопросы, но оно может стать доступным и понятным любому ученику, если он пропустит его через призму личного восприятия.

Сначала нужно удивить! «Чем будем удивлять?», – спрашивал известный режиссёр А. Дикой. Начинается урок – а на учителе «дурацкая шапочка», но с «алмазом», который позволит превратиться в Фею и позвать с собой в путешествие, к которому дети младшего школьного возраста всегда готовы. И вот первое открытие: за внешне неприметным скрывается истинно прекрасное и загадочное, надо только иметь истинное зрение и «уметь различать и то, что не на виду!» [3, с. 29].

Или вдруг, откуда ни возмись в руке учителя неожиданно появляется перо Синей птицы (обычное перо павлина, но для детей оно волшебное). Как только им коснётся ребёнка, тот превращается в Синюю птицу и летит... Куда? Это зависит от задания учителя и от импровизации и фантазии каждого. Но чтобы превратиться в птицу, нужно выполнить одно простое упражнение. В театральной практике оно называется «Зёрнышко» (из зёрнышка произрастает какое-то растение). «А из чего рождается птица?» – спрашиваем детей. И вот на наших глазах дети пытаются вылупиться из яйца и вырасти из желторотых птенчиков в красивых птиц (всё действие происходит под музыку, дети располагаются между рядами в проходах рядом с партами). Эта игра позволит изменить мизансцену урока, дать возможность ребёнку двигаться в пространстве, а приземлится птица может там, куда направит её учитель, например на страницы учебника, которые нужно прочитать (это будет переход к следующему этапу урока).

Одним из принципов театральной педагогики является актуальность происходящего для субъекта. Только тогда явление будет восприниматься ребёнком, когда он прочувствует ситуацию как близкую ему. Для нас сегодня актуальна проблема взаимоотношения с окружающими, с живой и неживой природой. Во время изучения на уроках пьесы М. Метерлинка «Синяя птица» дети узнали, что душа, оказывается, бывает и у окружающих предметов, и у животных, и растений. Творческие работы пробудили интерес к сложному тексту. С удовольствием ри-

совали души предметов, которые нас окружают, придумывали про них целые истории. А сколько Блаженств окружает нас! Мы разыгрывали ситуации, придумывали стихи. Вот одно из них:

Блаженства бывают разные:
Домашние, опасные, прекрасные...
Но всем очень хочется человеку помочь,
Настроение поднять, чтоб не лёг он спать.
Поговорим мы сегодня о блаженствах домашних,
Заботливы они с человеком каждым.
Например, Блаженство Любить,
Способно всё простить!
А ещё есть Блаженство Мечтать,
Оно очень любит летать.
А ещё есть Блаженство Спать,
Оно ненавидит Мечтать,
Потому что когда мечтаешь,
Сон прерываешь!
Много Блаженств на свете,
Все мы не будем брать.
Так что задумайтесь, дети,
Хотите ль ленивыми стать? (Дмитриева Ксения)

И когда понятия «душа предмета» и «блаженство» стали понятными каждому, мы подошли к обсуждению темы «Блаженства и Радости в жизни каждого из нас».

- С какими Блаженствами встретились наши герои? (Тучные Блаженства и Души тех Блаженств, которые выносят свет алмаза)

- Есть среди нас Тучные Блаженства, расскажите о себе. (Представление детей, придуманное ими в разной форме – и рисунки, и этюды, и словесное описание).

- А что станет с Тучными Блаженствами, если повернуть алмаз?

- Как понять то, что рядом с Тучными Блаженствами находится пещера Несчастий? Каким Блаженствам грозит опасность туда попасть?

- А теперь представьте души тех Блаженств, которые выносят свет алмаза. (После представления детей для перехода к следующему этапу урока выполняем упражнение на переключение внимания:

Посмотрите внимательно в окно...

Посмотрите вокруг...

Загляните внутрь себя – а какие Блаженства окружают вас? (Обмен мнениями).

Следующее задание тренирует память и вновь способствует переключению внимания для сохранения дальнейшей концентрации на главном.

Рассмотрите рисунки Блаженств и Душ предметов на доске (домашние работы). Какие из них вы не видели ранее?

И вновь переход к обсуждению основных проблем пьесы.

- Как вы понимаете слова одного из Блаженств: «В каждом доме, где живут с открытыми глазами, все дни – воскресные?»

- А у кого из этих Блаженств может быть Синяя птица?

- Почему её не может быть у Тучных Блаженств?

- А чем родственны Синяя птица и Блаженства, которые выносят свет алмаза?

– А что прекраснее Блаженства? (Ответ на этот вопрос дети находят в тексте. Чтение по ролям отрывка) [3, с. 65–67].

– Как понять то, что дети знают многие Блаженства, но не узнают их; видят каждый день Материнскую любовь, но не умеют разглядеть её?

И как итог работы на уроке – путешествие с Синей птицей домой: какие Блаженства живут в Вашем доме? Увидели их? Внимательно рассмотрите. Это и будет вашим домашним заданием. Напишите сочинение «Блаженства, Живущие в Нашем Доме».

Таким образом, знакомство с пьесой позволило соединить в сознании младших школьников несколько важных открытий и привело их к рождению нового замысла: «А давайте расскажем о наших открытиях на уроке? Давайте поставим спектакль!»

Как реализовать новый замысел? И здесь мы используем метод смены ролевых позиций. Ученик побывал в ситуации урока, а теперь он окунается в ситуацию создания спектакля. Попробовать себя в роли театрального работника – что может быть интересней?

Для реализации проекта мы разделились на группы художников, костюмеров, музыкальных оформителей, осветителей, бутафоров. Совместные работы обсуждались, предлагались различные варианты решения задач. Каждая группа защищала свой проект, было предложено несколько вариантов сценографии (оформления сцены), эскизов для создания костюмов, мы даже прослушивали все вместе музыку и отбирали нужные композиции для тех или иных сцен. Параллельно шло знакомство с основными этапами создания спектакля. И первая проблема – сама пьеса. Даже сокращённый вариант для постановки силами детей сложен. Мы нашли выход: пьеса «Радость сегодняшнего дня» (по мотивам феерии М. Метерлинка «Синяя птица») [4, с. 108–118]. Она доступна для детей, и количество действующих лиц как раз достаточно для участия всех детей класса. Вторая проблема: все хотят играть в спектакле главные роли. Назначить учителю – усугубить проблему, всегда будут обиженные. Мы узнали желание каждого и на доске записали претендентов на все роли. А дальше – жребий! Обижаться не на кого. А потом репетиции, представление для родителей и выступление перед учениками начальной школы. Спектакль состоялся и вызвал большой отклик в сердцах как участников, так и зрителей. А главное, для детей опыт знакомства с первым драматическим произведением стал личным опытом и не прошёл бесследно. Работа над проектом была продолжена и в следующем году, в пятом классе спектакль показали учащимся среднего звена, а в шестом для постановки была выбрана новая пьеса, в результате возник своеобразный дидактический театр. Таким образом, соединились воедино и познавательный интерес школьников, и их творческие возможности, и параллельно решались и решаются воспитательные задачи.

Литература

1. Театральная педагогика как средство создания развивающей образовательной среды // Образовательная программа повышения квалификации педагогов и руководителей образования. – Екатеринбург, 2005.
2. Антонова, О. А. Школьная театральная педагогика как культурный феномен // Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / О. А. Антонова. – Санкт-Петербург, 2006.
3. Чуракова, Н. А. Литературное чтение. Часть вторая. Корпорация «Фёдоров». Изд. «Учебная литература», 2005.

4. Нахимовский, А. Н. Профессия – режиссер // Как создать в школе режиссерское действо от А до Я / А. Н. Нахимовский.

КТО-ТО РОДОМ ИЗ ДЕТСТВА... Я – ИЗ ВОЙНЫ

М. Байгулова

МОУ СОШ № 28 г. Томск, ученица 7 класса

*Речь о крестьянке
Затеяли мы, чтоб сказать,
Что тип величавой славянки
Возможно и ныне сыскать*

Н.А. Некрасов

«Моё поколение – дети войны. Босоногое, полуголодное, трудное детство...» говорит моя бабушка Байгулова Галина Ефимовна. Родилась бабушка в деревне с красивым названием Перелюбка, это Шегарский район Томской области. 1935 год, в крестьянской семье 6 детей, бабушка – третий ребёнок.

И вот грозный 1941 год – война...

*Война ... она и есть война...
И тем, кто опалён дыханьем лютым
Та чаша горькая вся выпита до дна*

И с начала войны, в 1941 году ушёл на фронт Козин Ефим, мой прадедушка, а в 1942 году пришло письмо, что пропал без вести, а в семье «мал мала меньше» остались без отца, на руках у матери. Неграмотная, не имеющая профессии прабабушка Анна приложила столько усилий, чтобы вырастить, выучить, воспитать всех своих детей. Трудно было в деревне в годы войны. Женщины, старики, дети, подростки трудились много в колхозе, и у себя дома на огороде, в хозяйстве. Оплата в те годы в колхозе была низкой, за трудодни получали продуктами. А война всё требовала и требовала всё больше хлеба, мяса, рыбы, леса, картофеля и овощей. И несмотря на трудности в деревне жили дружно. «Только было страшно, когда кто-то получал похоронку, плакали не только родные, но соседи, все знакомые, а мы – дети притихали».

*Я помню словно выстрелы в ночи,
По – волчьи выли бабы на печи.
Казалось каждой
В этот страшный час,
Что мужа расстреляли в сотый раз.
Они своих не помнили заслуг!
По-семеро впрягались бабы в плуг...
Когда увидишь, что идут они,
Встань. Перед ними голову склони!*

В эти трудные военные годы дети выросли рано. В годы войны в деревнях Томской области было широко распространено тимуровское движение. Лев Касиль писал, что слово «тимуровец» сохранится в памяти истории как «пример честного выражения детской любви к Родине». Школьники деревни участвовали в ремонте школы и в заготовке дров для школы, чистили коровники, создавали школьные огороды, вечерами читали для неграмотных газеты, писали письма на фронт. Во время жарких сельхоз работ школьники младше девяти лет ухаживали за малышами, наводили порядок в домах. Оказывая помощь бойцам Красной Ар-

мии школьники собирали общие, со всей деревни посылки на фронт. Школьники постарше, бабушки вязали для бойцов носки, рукавицы с двумя пальцами. В учебниках того времени были даже такие стихи

Бабушке Варварушке
Я связала варежки
Думала, подумала
Ей дарить раздумала
Отошлю на фронт бойцу
Вдруг, достанется отцу
Будет рад и он и я
И Варварушка моя.

«Начиная с третьего класс, – рассказывала бабушка, – я работала на полевых работах: вместе с другими ребятами собирала колоски и даже возила на быках копна к стогам». Но больше всего бабушка любила животных, и эта любовь осталась у неё на всю жизнь.

В 1949 году бабушка, закончила семилетнюю школу и осталась работать в колхозе дояркой. Было трудно. Доить приходилось несколько коров, но особенно было трудно утром вставать, так как дойка начиналась в шесть часов утра.

В 1955 году бабушка вышла замуж и переехала в село Каргасок. Там она воспитала троих детей. Работала в колхозе дояркой, а потом телятницей. За честное отношение к труду бабушку много раз награждали Почётными грамотами, денежными премиями. Бабушка Галина Ефимовна ветеран труда. Сейчас она на заслуженном отдыхе, но сидеть сложа руки она не может. У неё приусадебный участок, корова, овцы, куры. Когда я бываю у бабушки, я люблю пить по утрам парное молоко с очень вкусными бабушкиными пирожка.

В нашем школьном музее «Томичи в боях за Родину» уже несколько лет в апреле проводятся конференции и конкурсы по темам: «Помню имя твоё», «О тех, кто был на фронте мал», но я не участвовала в этих конкурсах и только сейчас решила рассказать о своей бабушке. Теперь я многое знаю про время в котором жила моя бабушка и я горжусь, что моя семья внесла вклад в дело Победы нашей страны в Великой Отечественной войне.

Люди пожилые, пусть года былые
Будут вам опорой – дети всё поймут!
И поклон вам низкий от родных и близких
И от всей отчизны за бесценный труд.

АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССОВ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. Бурыхина

Томский государственный педагогический университет

В работе с младшими школьниками проблема внимания является наиболее актуальной. В школе и дома постоянно раздаются жалобы на «невнимательность», «несобранность», «отвлекаемость» ребенка. Наиболее часто такую характеристику получают первоклассники. Их внимание действительно еще слабо организовано, имеет небольшой объем, плохо распределяемо, неустойчиво.

В младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются основные характеристики познавательных процессов (восприятие, внимание, память, воображе-

ние, мышление и речь), необходимость определённого уровня развития которых связана с поступлением в школу.

Учение младшего школьника, должно быть, во-первых, развивающим. В результате чего он не только приобретает знания и умения, но у него развивается активное, самостоятельное, творческое мышление, расширяется кругозор, формируется наблюдательность, совершенствуются память и внимание.

Во-вторых, учение носит воспитывающий характер: в процессе учения формируется личность, складываются такие ценные черты, как целеустремленность, настойчивость.

Успешное учение невозможно без хорошо развитого внимания. Внимание – это сосредоточенность сознания человека на определенных предметах, явлениях или видах деятельности. Свойствами внимания являются устойчивость, концентрация, объем, распределение, переключение /.

Важнейшими характеристиками внимания являются:

1. **Объем** внимания. Измеряется тем количеством объектов, которые воспринимаются одновременно. Объединенные по смыслу объекты воспринимаются в большем количестве, чем не объединенные. У взрослого человека объем внимания равен 5-7 объектам.
2. **Концентрация** внимания есть степень сосредоточения сознания на объекте (объектах). Чем меньше круг объектов внимания, чем меньше участок воспринимаемой формы, тем концентрированнее внимание.
3. **Переключение** внимания состоит в перестройке внимания, в переносе его с одного объекта на другой. Различают переключение внимания преднамеренное (произвольное) и непреднамеренное (непроизвольное). Преднамеренное переключение внимания сопровождается участием волевых усилий человека.

Непреднамеренное переключение внимания обычно протекает легко, без особого напряжения и волевых усилий.

Таким образом, внимание – это особая форма психической активности человека, необходимое условие всякой деятельности. В зависимости от характера объекта, на который направлено внимание человека, различают внешнее и внутреннее внимание. *Первое* – направлено на окружающие нас предметы и явления, *второе* – на собственные мысли, чувства и переживания.

Различают следующие виды внимания: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное. Первое – непроизвольное, само собой возникающее внимание, вызванное действием сильного, контрастного или нового, неожиданного раздражителя или значимого и вызывающего эмоциональный отклик раздражителя; второе – возникает, когда человек ставит перед собой цель деятельности, выполнение которой требует сосредоточенности. Произвольное внимание – сознательное сосредоточение на определенной информации, требует волевых усилий, утомляет через 20 минут; и, наконец, третье – вызывается через вхождение в деятельность и возникающий в связи с этим интерес, в результате длительное время сохраняется целенаправленность, снимается напряжение, и человек не устает, хотя послепроизвольное внимание может длиться часами. Послепроизвольное внимание является самым эффективным и длительным.

Обучение в школе – сильнейший стимул развития внимания. В свою очередь, внимание – одно из основных условий успешной учебной деятельности. В школе внимание ученика подчиняется распорядку учебной работы, от ребенка требуют быть внимательным не только к тому, что интересно, но и потому, что

менее интересно, но обязательно для него как ученика. Поэтому происходит постепенный переход от преобладающего на начальных этапах обучения произвольного и неустойчивого внимания к укреплению и развитию произвольного, сосредоточенного внимания.

Экспериментальной базой нашего исследования явились два класса общеобразовательной школы № 4 г. Томска (количество детей – 53 человека, возраст 7-8 лет).

В исследовании применялись методики:

1. Тест Бурдона «Корректирующая проба». Методика для определения объема внимания детей младшего школьного возраста.
2. Методика определения концентрации и устойчивости внимания детей младшего школьного возраста (модификация метода Пьерона-Рузера)
3. Методика А. Бине «Корректирующая проба» (определение степени переключаемости внимания, изучение динамики работоспособности).
4. Коррекционный метод, представленный в виде сетки занятий, направленных на снижение уровня тревожности, организацию двигательной активности, тренировку внимания, усидчивости, самоконтроля у детей младшего школьного возраста.

С помощью описанных выше методик была проведена диагностика детей контрольного и экспериментального классов. С результатами диагностики были ознакомлены родители учащихся. Нами был составлен план дальнейшей работы совместно с педагогами и родителями. Дальнейшая развивающая работа проводилась только с ребятами экспериментального класса.

По итогам диагностики была составлена коррекционная программа, способствующая, на наш взгляд, тренировке внимания и направленная на успешное развитие детей младшего школьного возраста. Программа была применена на практике. По истечении срока реализации программы, проводилась повторная диагностика по ранее выбранным нами методикам (в контрольной и экспериментальной группах). Представим ее результаты.

По итогам повторной диагностики контрольной группы по всем показателям: объема внимания, концентрации и переключаемости – был сделан вывод о том, что процентное соотношение практически не изменилось. Уровень объема внимания у детей данной группы остался на прежнем уровне, либо изменения составило 3-5%.

Таким образом, по итогам повторной диагностики объема внимания, концентрации и переключаемости у детей экспериментальной группы, заметны существенные изменения в показателях. Показатели нормы составляют 50% от общего числа детей, положительная динамика в улучшении процессов внимания в данной группе составила 15-20%. Отметим, что после проведенного эксперимента положительный результат имеется у 75-80% детей экспериментальной группы.

Полученные результаты, представленные выше, позволяют, на наш взгляд, констатировать, что, действительно, целенаправленная тренировка процессов внимания значительно повышает в целом его уровень.

СПЕЦИФИКА ПРИЕМОВ ОБУЧАЮЩЕГО ПИСЬМА В ТЕХНОЛОГИИ РКМЧП В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Л. Г. Василенко

МОУ «Зональненская СОШ»

Письмо давно признано деятельностью обучающей и наша задача с большей отдачей употребить письмо на благо учения.

К примеру, известно, процесс учения проходит лучше, если перед началом работы над новой темой учащиеся суммируют, что они уже знают и что хотели бы узнать по данной теме. В этом им могут помочь «Бортовые журналы». Известно, что учение расцветает на почве размышления, а письмо, возможно, самый главный инструмент для размышления, поскольку дает возможность записать зародившуюся идею, а затем возвращаясь к ней развивать и находить новые. Также известно, что самое полезное учение происходит, когда учащийся связывает изучаемую тему с личным опытом. Именно «Бортовые журналы» и дневниковые записи подталкивают учащихся устанавливать личные связи с изучаемым материалом. Вот несколько приемов, которые ставят письмо на службу учению. «Бортовые журналы» – обобщающее название различных приемов обучающего письма, согласно которым учащиеся во время изучения какой-то темы записывают свои мысли: *Что я уже знаю по этой теме? Что мне нужно знать? Почему?*

Встретив в тексте ключевые моменты, учащиеся заносят их в свой журнал. Тогда в чтении надо сделать остановку или паузу, учащиеся могут записать ответ на следующие вопросы: *Что я знаю об этом теперь? Какие наиболее важные моменты я выяснил? Что ещё я хочу об этом узнать?*

Трехчастные дневники.

Учащиеся должны взаимодействовать не только с материалом, но и с учителем по поводу этого материала, чтобы их исследование всё же происходило под руководством учителя. Он используется на протяжении всего курса и полезен для ежедневной организации и фиксирования исследовательского процесса. С одной стороны он помогает в самом процессе, с другой – связывает этот процесс с реальной жизнью и служит для более длинных творческих письменных работ.

«Оставьте за мной последнее слово» – ещё один прием для стимулирования размышления после чтения. Он дает основу для обсуждения текста любого плана: как повествовательного, так и описательного. Особенно хорош для вовлечения в общую дискуссию самых тихих и неактивных учащихся. Прием состоит в следующем:

1. Учащихся просят во время чтения текста найти несколько отрывков, которые они считают особенно интересными и достойными комментария.
2. Учащийся выписывает цитату на карточку или листок, не забыв пометить страницу.
3. На обратной стороне карточки учащийся пишет свой комментарий он может не согласиться с мыслью, содержащейся в цитате и сделать что-то другое по своему усмотрению.
4. Когда цитата прочитана, учитель приглашает остальных учащихся как-то на неё отреагировать, не давая классу отклоняться от цели дискуссии и следить, чтобы замечания не были обидными. Можно дать и свой комментарий.
5. В заключении учитель просит учащегося, который выбрал цитату, прочитать собственный к ней комментарий. Вот тут-то и вступает в действие главное

правило: «За ним последнее слово». Никакого продолжения дискуссии быть не должно.

6. После этого учитель вызывает следующего с его цитатой и круг начинается снова.

Пятиминутное эссе.

Этот вид письменного задания применяется в конце урока, чтобы помочь учащимся подытожить свои знания по изучаемой теме и выполнить следующие два задания:

Написать, что они узнали по данной теме и задать вопрос, на который они так и не получили ответа. Учитель их может использовать при планировании следующего урока.

Отзыв.

Существует бесчисленное количество способов, с помощью которых учащиеся могут отозваться на прочитанное. Один из распространенных видов отзыва на прочитанное – ведение диалоговых журналов, в которые учащиеся записывают свою реакцию на прочитанное. Записав что-то в свой диалоговый журнал, они передают его учителю, который читает и письменно реагирует на то, что записал ученик. Таким образом поддерживается постоянный диалог, беседа о материале, который читает ученик. Задача диалогового журнала – стимулировать ученика к размышлению о прочитанном.

Доклад/сообщение о книге.

Обыкновенно это краткое сообщение, которое делает либо ученик, либо учитель для всего класса. Это способ познакомить учащихся с новой книгой, автором или просто рассказать им о тексте, который может представить интерес для других читателей. Доклады о книгах обычно звучат в конце читательского семинара. Они занимают не более десяти минут и дают возможность сообщить что-то о книге или другом печатном материале. Доклады о книгах прекрасный способ обмена информацией. Это дает определенный положительный настрой на чтение и помогает учащимся найти язык, чтобы выразить, что им понравилось, что они поняли, как они связывают прочитанное со своим личным опытом.

Дневник двойной записи.

Разделив страницу тетради вертикальной линией посередине, учащиеся отмечают в левой колонке те места в тексте, которые представляются им важными, а в правой – эти места комментируют.

Ключевые слова.

Учащимся дается короткий список ключевых слов из текста, и они должны, работая в парах, предсказать, какие функции эти слова выполняют в тексте (например, в сказке Л.Толстого «Царь и рубашка» такими ключевыми словами будут: царь, болезнь, счастье, рубашка).

Папка для письма.

Ещё один важнейший момент в организации семинара по развитию письменной речи – папка для письма, которую получает каждый учащийся.

В этой папке в середине имеются уголки, с помощью которых в ней постоянно хранятся некоторые материалы, а именно различные списки рекомендаций, которые понадобятся учащимся. Один важный список рекомендаций учащимся варианты того, чем они могут заниматься во время выполнения письменных заданий.

Папка для письма очень помогает детям организовывать свою работу и продвигаться вперед во время занятий.

Что я могу делать во время письменных работ?

- Могу пополнить свой список тем.
- Могу устроить мозговую атаку на новую тему.
- Могу начать составлять новый черновой текст.
- Могу улучшать или дополнять уже начатый черновик.
- Могу нарисовать что-нибудь для одного из своих черновых текстов.
- Могу подчеркнуть неправильно написанные слова. (Это относится к контрольному чтению).
- Могу проверить, какие слова нужно писать с заглавной буквы. (Это тоже относится к контрольному чтению).
- Что я могу делать во время собеседования?
- Могу делать всё, что указано в моем списке Письменные работы.
- Могу провести собеседование с другом.
- Могу писать с другом.
- Могу рисовать картинки для черновиков одного из моих друзей.
- Могу провести собеседования с моим учителем.

СПЕЦИФИКА ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ

А. Ю. Глинская, Г. Х. Вахитова

Томский государственный педагогический университет

Семья – общественная единица, основанная на браке и отношениях кровного родства; в современном понимании – группа близких родственников (родители, их дети и другие родственники), живущих вместе [1, с. 61].

Семья для ребенка – это место его рождения и становления. Именно в семье ребенок получает азы знаний об окружающем мире. Семья – это определенный моральнопсихологический климат, это школа отношений с людьми. В семье складываются представления ребенка о добре и зле, о порядочности, об уважительном отношении к материальным и духовным ценностям.

Семья может способствовать или тормозить формирование и развитие личности.

Общую для всех семей формулу успешного воспитания дать нельзя, но на основании обобщения передового опыта по воспитанию детей можно назвать некоторые слагаемые успеха, которые, будучи применимы в каждой конкретной семье с учетом ее особенностей, могут обеспечить хорошие результаты воспитания. Кратко укажем их:

- Особенно влияет на воспитание детей семейная атмосфера. Как указано А.С. Макаренко «Атмосфера – это совокупность многих факторов, действующих в семье, способов и приемов влияния на детей, взаимоотношения между членами семьи» [2, с. 351].
- Благоприятный нравственный микроклимат в семье обеспечивается также участием всех членов в труде по самообслуживанию и организации быта семьи, когда каждый ее член имеет постоянные трудовые обязанности. Особенно сплочается семейный коллектив во время совместной работы по

уборке дома, работы на огороде. Совместная работа вырабатывает у детей чувство ответственности за порученное дело, инициативу, стремление сделать людям приятное и радостное.

Важным условием успешного воспитания детей является авторитет родителей.

Анализируя опыт семейного воспитания, А.С. Макаренко пришел к выводу: «Далеко не все родители понимают значение их авторитета в воспитании детей и далеко не всегда педагогически оправданными являются действия и поступки по установлению авторитета». А.С. Макаренко критикует ложные основания авторитета. К сожалению, со многими из них можно встретиться и сегодня. Это такие, как авторитет подавления, чванства, педантизма, резонерства, подкупа и другие.

В чем же должен состоять настоящий родительский авторитет?

На этот вопрос обстоятельно ответил А.С. Макаренко, и жизнь подтвердила справедливость его выводов: «Главным основанием родительского авторитета может быть и работа родителей, их гражданское лицо, их поведение» [2, с. 353].

Для становления авторитета родителей небезразлично их отношения в семье к старшему поколению, к своим родителям. В.А. Сухомлинский очень своеобразно решал эту проблему в практике воспитания детей Павлышской школы. Он считал, что уважение к старшим тем сильнее, чем выше культура человека, воспитанность его чувств. В опыте работы коллектива Павлышской школы в этическом воспитании выработалось десять «нельзя», и соблюдение этих запретов считается делом чести и достоинства каждого ребенка. Вот эти «десять нельзя»:

1. Нельзя бездельничать, когда все трудятся;
2. Нельзя смеяться над старостью и старыми людьми;
3. Нельзя вступать в пререкания с уважаемыми взрослыми людьми, особенно со стариками;
4. Нельзя выражать недовольство тем, что у тебя нет той или иной вещи...;
5. Нельзя допускать того, чтобы мать давала тебе то, чего она не дает себе...;
6. Нельзя делать то, что осуждают старшие...;
7. Нельзя оставлять старшего родного человека в одиночестве;
8. Нельзя собираться в дорогу, не спросив разрешения и совета у старших;
9. Нельзя садиться обедать, не пригласив старшего;
10. Нельзя ожидать, пока с тобой поздоровается старший, ты должен первым приветствовать его [4, с. 54].

Подобные заповеди, или, как их называл В.А. Сухомлинский, запреты, помогут ребенку усвоить основные моральные нормы.

Велика роль семьи в трудовом воспитании детей. В семье закладываются у детей основы трудолюбия, вырабатываются трудовые умения и навыки.

Организация коллективного труда взрослых и детей требует от воспитателя умения дать ребенку трудовое задание в соответствии с его возрастными возможностями, по его силам.

Очень часто родители считают, что детям младшего школьного возраста нельзя поручать трудовые задания, так как они еще малы и ничего не умеют. Это неправильно. В условиях сельской местности, например, дети, раньше, чем в городе, приучаются к посильной работе в быту, сельском хозяйстве. Младшие школьники в сельской семье многое умеют делать, успешно справляются с серь-

езными трудовыми заданиями. Так, например, в селе Белосток Томской области семилетняя девочка Ира Третьякова умеет кормить кур, пропалывать грядки, ухаживать за цветами, помогает бабушке вязать лук, стряпать пироги, убираться в доме. Она с удовольствием присматривает за младшим братом. У Иры сформировалось сознание, что каждый здоровый человек должен трудиться, и все ее поведение показывает, что труд ей не в тягость, она трудиться с интересом, как все взрослые члены ее семьи.

Значение труда в жизни человека трудно переоценить. Он является источником материальной и духовной культуры, средством воспитания, условием правильного физического, умственного, нравственного и эстетического развития.

Однако руководящая роль в процессе воспитания детей возлагается на школу, которая призвана координировать усилия семьи и общественности.

В чем же выражается специфика воспитания в современной сельской семье?

Семья – ячейка общества, своеобразный коллектив, который организован совсем иначе, чем, например, школьный. Члены семьи, разные по возрасту, часто и по профессии, связаны узами родства. Семья ведет общее хозяйство, в котором принимают участие и дети. Взаимоотношения членов семьи строятся на взаимной любви, уважении, поддержке во всех делах. Общение детей в семье с родителями, дедушками и бабушками обогащает жизненный опыт детей, дает им первые нравственные уроки.

Специфика воспитания детей в семье состоит также и в том, что на семью и родителей приходится самое ответственное и трудное время – первые дни, недели, месяцы и годы жизни ребенка и его воспитания.

В младшем школьном возрасте ребенок сознательно выполняет утреннюю гимнастику, регулярно занимается физической культурой в школе, в кружках. В семье рекомендуются совместные походы по родному краю, походы в лес за грибами, ягодами, на рыбалку, совместный отдых летом, во время каникул.

Психологи и педагоги, исследующие проблемы семейного воспитания, утверждают, что успешное формирование потребностей человека идет тогда, когда их удовлетворение связано с личным трудом ребенка (хочешь есть – помоги накрыть на стол, после обеда помоги убрать и помыть посуду).

Младший школьник и в школе, и дома приобщается к политической жизни нашей страны: следит за передачами о событиях в стране, родном селе по радио, телевидению.

С поступлением ребенка в школу, семья поддерживает у ребенка интерес к знаниям, школе, стимулирует успешность его обучения, следит за тем, чтобы у школьника отношение к учению формировалось через такие мотивы, как понимание ответственности за свой новый труд, постепенно переходящее в чувство долга перед семьей, классом за добросовестное учение.

Таким образом, с самого раннего детства семья активно, сознательно и творчески осуществляет всестороннее развитие личности, которое характеризуется единством умственного, трудового и физического, нравственного и эстетического воспитания, психологической и практической подготовленностью к труду, различными духовными потребностями и творческими способностями.

Литература

1. Даминова, П. С. Школа родительской любви // Классный руководитель. – 2004. – № 7. – С. 63-68.

2. Макаренко, А. С. Лекции о воспитании детей // Книга для родителей / А. С. Макаренко. – 1957. – С. 351-357.
3. Свадковский, И. Ф. О воспитании трудолюбия у детей / И. Ф. Свадковский. – 1959. – С. 41-44.
4. Сухомлинский, А. В. Как воспитать настоящего человека / А. В. Сухомлинский. – 1975. – С. 55-64.
5. Шлаузер, Л. В. Педагогика семейных отношений // Классный руководитель. – 2004. – № 6. – С. 64–71.

ВЕЛИКОЛЕПНЫЙ МАЭСТРО КОРОЛИНИ...

В. Горинов, А. Коршев

МОУ СОШ № 28 г. Томск, ученики 7 класса

Война... Великая Отечественная... Как долек она от нас, сегодняшних школьников! Только по книгам, фильмам, да воспоминанием фронтовиков мы можем представить себе, какой ценой завоевана победа.

Конечно, историки могут скрупулезно подсчитать количество дивизий участвовавших в том или ином сражении, число саженных деревень, разрушенных городов...

Но могут ли они рассказать, что чувствовал 17-18 –летний юноша почти наш сверстник, когда свистели пули, взрывались бомбы и смерть смотрела ему в глаза. Об этом могут рассказать только ветераны. Совсем, юными со школьной скамьи ушли на фронт ветераны Великой Отечественной войны, друзья нашего музея «Томичи в боях за Родину»: Логинов Михаил Степанович, Руцкий Валентин Григорьевич, Рябова Зинаида Тимофеевна, Мартыненко Екатерина Григорьевна, Королев Сергей Александрович.

Светлой памяти Сергея Александровича Королева посвящаем наш рассказ.

Я не был знаком с Сергеем Александровичем, но столько слышал о нем и от ребят экскурсоводов нашего музея «Томичи в боях за Родину» и от Валентины Васильевны Сухановой, учителя истории и руководителя музея, от бывших учеников нашей школы, которым посчастливилось не только познакомиться с ним, но и бывать в театре, в его крохотном кабинетике, его «святая святых». Они слушали его рассказы, его песни. В 2004-2005 гг. 11 класс «Б» представлял нашу школу в городской программе «Память», для мини-спектакля Кумпьяк Татьяна Петровна, учителя английского языка нашей школы, написала стихи, а Сергей Александрович музыку, так родилась песня «Девочки войны». Совсем недавно эта песня в исполнении учениц 9 класса нашей школы прозвучала на конкурсе патриотической песни, и получила I место. Чтобы написать о Королеве Сергее Александровиче я прочитал о нем в газетах, журналах, просмотрел много фотографий, побывал в музее Томского драматического театра. Все что я узнал об этом замечательном человеке, Заслуженном деятеле Культуры, ветеране Великой Отечественной Войны, первогвардейце я хочу рассказать.

С фотографии на меня смотрит немолодой, приветливый, улыбчивый человек, его глаза искрится юмором, жизнелюбием. Это человек с большим жизненным опытом, человек целеустремленный, Сергей Александрович был большим другом нашего школьного музея «Томичи в боях за Родину». В жизни Сергея Александровича было много примечательных событий, но главное чудо он увидел в 6 лет. Жил мальчик Сережа в деревне Вороново Кожевниковского района. Отец

мальчика работал начальником отделения связи, в семье три сына. Однажды, приехал инспектор, и как водилось в те времена, остановился в их доме (гостиниц тогда не было). Но самое интересное было у гостя – это какой то треугольный предмет. И что за чудо? Вечером гость распахнул футляр и вынул балалайку, и полились по избе увлекательные звуки. Музыка завораживала. А наутро, когда инспектор ушел, шестилетний Сережа достал балалайку, ушел под гору и, усевшись на бревнышке, стал перебирать струны, и вроде что-то стало получаться, прозвучали связные аккорды. За балалайку от мамы, конечно, досталось. На прощание инспектор посоветовал:

– Купите сыну инструмент.

И вот в доме появилась балалайка, потом гитара, мандалина. Играли все сыновья. А впоследствии сложился семейный музыкальный ансамбль. Старший брат Николай играл на гитаре, младший, Виктор, – на балалайке, а среднему, Сергею, досталась мандалина. Значение этого ансамбля в то время, когда в деревне не было ни электричества, ни радио, ни кино, что в наше время является естественным, было велико. Многочисленные выступления, олимпиады, конкурсы не обходились без участия семейного ансамбля Королевых.

И вот 1941 год. Отец ушел на войну. В 1942 г. на фронт отправился старший брат Николай и отдал он матери деньги со «Словами купи Сережи баян». К этому времени Сергей играл на однорядке, двухрядке, хромке (это гармошка). Инструмент нашелся в деревне, у сельского фельдшера и приобрели за 900 руб. (в те годы это очень большая сумма). Так в жизни Сергея Александровича появился первый баян. В 1943 году 17-ти летний Сергей был призван в ряды Красной Армии. Теперь воевали все мужчины семьи Королевых. А Сережа уже на сборочном пункте в Новосибирске, видя как грустят, бесцельно бродят или играют в карты призывники, спросил у начальника, «Нет ли какого-то музыкального инструмента, баяна, например». И баян нашелся. Полилась музыка, песни, знакомые в те годы каждому, «Катюша», «По долинам да по взгорьям», «Тачанка» и потянулись к музыке ребята, стали подпевать.

Сначала Сергей попал в школу радиотелеграфистов в Новосибирске. Свою фронтową специальность 17-ти летний Сережа освоил очень быстро и хорошо, остальные новобранцы еще продолжали зазубривать звучание морзянки, а он, вместе с ними надев наушники «занимался посторонним делом»: писал письма домой. Морзянка уложилась в его музыкальной памяти мгновенно.

Была у Сережи Королева индивидуальная особенность – воспринимать окружавшую его войну по высоте звука воющей мины, по отголоскам далеко рвущихся снарядов, по ритму пулеметных очередей американских танков «Шерман», которыми в 1944 году оснастили первый гвардейский корпус. Внутренность этих танков оказалось очень уютной: никелированные ручки управления, мягкая обивка, как в машине-легковушке, а скорость была такой, что они догоняли грузовики, но из-за своего высокого роста опрокидывались эти танки на взгорках, а из-за узких гусениц беспомощно вязли в пахоте, но главной трагедией для «Шерманав» был бензиновый двигатель, обрекавший экипаж на гибель от любого попадания снаряда.

Дивизия генерала Руссиянова, награжденная в 1940 году за прорыв «Линии Маннергейма» орденом Ленина, преобразованная в механизированный корпус, отличилась в ряде сражений в Великой Отечественной войне и первой получила звание гвардейской. Здесь в 9 танковой ордена Суворова Запорожской бригаде

служил Сергей Королев. Среди первогвардейцев, руссияновцев, Сергей Александрович вспоминал томичей Василия Семеновича Бекова, Александра Трофимовича Кузнецова, Яна Нахмановича Таумбера, Иона Федоровича Шалаева

Из воспоминаний С.А. Королева: «Хотите знать, что такое война... Представилось, как в первом бою по нашему танку шарахнул снаряд... Оглохшие, очумелые 17–18-летние парнишки выбросились из люков и направились в сторону передовой. Вдруг наш механик Костя Зуенок обернулся и...4» Ребята, Танк – то не горит». Идти в тыл – трибунал и расстрел! Как же – бросили живую боевую машину! Возвращаться в неподвижно стоящий танк – гибель, – он же стоит неподвижный – отличная мишень для немецкой артиллерии. Вернулись... В этот раз, СЛАВА ТЕБЕ ГОСПОДИ, обошлось.

Помню как я по снежной жиже выносил на себе с поля боя убитого Сашу Жукова. Налетел «Мессершмитт» и стал расстреливать неживого Сашу и живого меня... Не попал. Сашу мы похоронило в Венгерском селе Лаваш – Берень.

С каким ужасным криком катился с косогора, пораженный осколком Дима Раздобулько, уроженец с. Момоново Маслянинского района Новосибирской области. Когда мы подскочили к нему, чтобы затащить его в бункер, он уже не дышал... «А вокруг страшнейший артиллерийский обстрел, пулеметные очереди, сверху мессершмитты стреляют. И вдруг, я слышу, кто-то зовет: «Мааа-ма». Когда я разглядел, кто это, мне стало страшно: оказалось, это седой старик звал маму. Вот что такое война... «На войне смерть всегда под рукой. На глазах юного солдата от прямого попадания снаряда в товарища по экипажу осталось только левая нога в сапоге.

Но были на войне и веселые истории (как мы оделись в немецкие брюки). И примечательные встречи, например, с американскими солдатами». Всю войну Сергея Александровича сопровождал баян.

Война и трагическая юность закончилась для молодого танкиста 11 мая 1945 года. С орденом Отечественной войны, медалями «За отвагу», «За взятие Будапешта», «За взятие Вены», «За победу над Германией» на армейской выгоревшей гимнастерке вернулся он в Белый Яр, где жили тогда его родители.

Наверное можно сказать чудо произошло с семьей Королевых. Четверо мужчин – отец и три брата, ушедшие на фронт, вернулись домой живыми. Контужеными, ранеными, но живыми!

Прошло более 60-ти лет после ее окончания, а раны памяти еще кровоточат, и вместе с гордостью за победивший народ сохраняется скорбная горечь о погибших.

После войны Сергей вернулся в семью, организовал хор в сельском доме культуры, но, не имея специального образования, все мелодии подбирал на слух.

Музыкант от бога, он отправился в Томск, где был принят в дирижерско – хоровое отделение музыкального училища. После окончания училища работал в Томском кукольном театре и сочинял для спектаклей музыку. В 1950-1952 годы работал в Ленинградском Большом государственном театре кукол. В 1953 году Королев Сергей Александрович был определен в Томский Драматический театр заведующим музыкальной частью. Музыка, сочиненная Сергеем Александровичем в 1948 году к спектаклю «Отважная Маринка» в театре кукол стала отправной точкой в становлении Королева – композитора – автора музыки более чем к 100 спектаклям Томского областного театра драмы, Томского театра кукол, телевизи-

онным постановкам. Им написана музыка к спектаклям по заказу Русского драматического театра в г. Фрунзе, театров Кургана, Вологды, Пензы и др. городов.

В 60-х годах писал для румынского спектакля, музыка к афганской мелодраме про слепую девушку звучала в сотне театров. Даже французское радио выплачивало томскому композитору долларовый гонорар за использование его музыки в радио – постановке «Счастливого Рождества, дядюшка Скруж».

Иногда театральная музыка, сочиненная Королевым, уходила из зала на улицу, в народ. Так было с песней «Роща золотая» из спектакля «Университетская Роща». Большой успех имели песни «Здесь стояла деревня», «Женщины стоят на берегу» в исполнении хора электро – лампового завода.

Сергей Александрович не только композитор, в течение 30-ти лет он стоял за дирижерским пультом в Томске и других городах, в 89 городах страны побывал он на гастролях.

Не малые успехи были и в актерской работе в спектаклях по пьесам А. Островского «На бойком месте», В. Шекспира «Винзорские кумушки», М. Шолохова «Поднятая целина», А. Володина «Слепой музыкант» и др.

Вместе со своим другом, тоже фронтовиком Владимиром Ивановичем Семеновым Сергей Александрович объездил всю область.

Сергей Александрович Королев – сама история Томского драматического театра.

Заслуженный деятель культуры Сергей Александрович Королев навсегда останется в нашей памяти.

История его жизни, это история жизни многих ветеранов Великой Отечественной войны. Война и юность, горе и любовь, мужество и стойкость.

Трудные годы не сломили этих людей. Придя с войны ранеными и больными, они преодолели все невзгоды на своем пути и упорно шли к своей цели. Их подвиг не только на фронтах войны, их подвиг на трудовых дорогах в мирное время. Они сделали все, чтобы возродить страну, чтобы вырастить детей, внуков и пра-внуков. И мы благодарны им за это.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В СИСТЕМЕ М. МОНТЕССОРИ

И. В. Дронюк, Г. Х. Вахитова

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время в современном образовании актуален вопрос об использовании альтернативных методов обучения. Одной из таких инновационных систем является метод М. Монтессори. В этой системе саморазвития ребенка одну из главных ролей играет материал, специально разработанный самим автором для детей разновозрастной группы. Особенности этого материала будут являться следующие положения:

Дидактический материал находится на виду и его роль, по сравнению с другими элементами подготовленной среды в методе Монтессори, часто преувеличивается. Кроме того, в некоторых случаях неправильно понимается его цель. Это не учебное оборудование в общепринятом смысле слова, т.к. его целью является не обучение детей навыкам и передача им знаний через "правильное использование". Главная цель дидактического материала Монтессори – внутренняя: помочь самостроительству ребенка и его духовному развитию. М. Монтессори помогает

этому развитию, предоставляя детям внешние стимулы, которые приковывают их внимание и иницируют процесс сосредоточения. По ее мнению, "первое, очень важное для развития ребенка – это сосредоточение... Ребенку нужны вещи, на которых он мог бы концентрироваться. Наша школа – это место, где ребенок может найти вид работы, позволяющий ему сделать это" [2, с. 93]. Монтессори была убеждена, что если учитель может предложить материалы, которые привлекли бы детское внимание, он сможет дать ребенку свободу, необходимую для его развития.

Монтессори – материалы основаны на концепции активной личности, которая саморазвивается через серию реакций, вызванных систематическим воздействием, которое было определено опытным путем. Во всем удовлетворяются реальные потребности ребенка и учитываются его способности.

В создании и использовании дидактического материала М. Монтессори выделила следующие принципы:

1. Значимость для ребенка. Чтобы служить своей цели – "самостроительству" ребенка, материалы должны соответствовать его внутренним потребностям. Каждый конкретный материал должен быть представлен ребенку в нужный момент его развития. Мария Монтессори предложила возрастные уровни для представления каждого материала, однако, оптимальный момент для этого каждому конкретному ребенку должен быть определен путем экспериментирования и наблюдения. Учитель наблюдает за качеством (степенью) сосредоточения у ребенка и за спонтанными повторениями его действий с материалом. Эта реакция покажет значимость материала для ребенка в определенный момент развития и соответствие интенсивности воздействия материала его внутренним потребностям. Материал для развития, отвечающий психическим потребностям ребенка, по образному выражению Монтессори, представляет собой "как бы ступени лестницы, которые помогают ребенку подниматься вверх; эти ступени должны доставлять возможность культуры, формирования высших способностей" [9, с. 76]. Дети, вступившие на путь самовоспитания, приобретают необычайную "чуткость" к своим внутренним потребностям. В связи с этим встает важный вопрос о подборе средств, отвечающих, с одной стороны, известным потребностям, а с другой, вызывающих "самопроизвольное развитие внутренней энергии ребенка".

2. Изоляция трудности. Трудность, которую должен обнаружить и понять ребенок, должна быть выделена в одном образце материала. Это выделение упрощает задачу для ребенка и дает ему возможность воспринять проблему с большей готовностью. Например, розовая башня показывает ребенку только разницу в размерах кубиков, а не в размерах, цвете, дизайне и звуках, как это часто бывает с подобными башнями, которые продаются в игрушечных магазинах.

3. Контроль ошибок. Он руководит ребенком и его самовоспитанием и позволяет ему увидеть его ошибки самому, а затем их устранить, восстанавливая нарушенный порядок. "Контроль ошибок – замечала М. Монтессори – это показатель, говорящий нам, в правильном ли направлении мы движемся. Он обязательно должен присутствовать вместе с инструкциями и материалом для работы. Сила, движущая ребенка по пути прогресса, в большой степени зависит от того, есть ли свобода и гарантированный путь, по которому двигаться. Но, к этому должен быть добавлен и еще какой-то способ показать, где мы сбились с этого пути" [4, с. 94]. Чтобы вызвать процесс самоформирования, недостаточно усилить активность ребенка, нужно также, чтобы материал управлял этой активностью, считала М.

Монтессори. Ребенок должен не только просто повторить упражнение, но при выполнении упражнения не делать больше ошибок. Все физические и внутренние свойства предметов, предлагаемые детям в качестве стимулов, должны определяться не только непосредственной реакцией внимания ребенка, но и возможностью контроля над ошибками, т.е. вызывать активное участие наиболее высоких умственных способностей (сравнение, суждение).

Дидактический материал Монтессори предусматривает пять типов контроля ошибок: механический, психологический (при помощи органов чувств), при помощи контрольных точек, посредством контрольного набора, при помощи учителя. Например, один из первых материалов, привлекающий внимание самых маленьких детей, – деревянные блоки с цилиндрами-вкладышами – предусматривает чисто механический контроль: ребенок должен вставить цилиндры различного размера в соответствующие отверстия; если цилиндры вставлены неправильно, один из них остается лишним. Таким образом, ошибка – это препятствие, его можно победить лишь исправлением, иначе упражнение нельзя выполнить. Контроль механический скоро переходит в психологический (как при упражнениях с плоскими вкладками или цветными табличками, где ребенку нужно присматриваться, проверять пальцами, переставлять, сравнивать, обсуждать, решать). Упражняясь, ребенок скоро начинает замечать свои ошибки и, желая их исправить, добивается правильного разрешения намеченной задачи. В дальнейшем ребенок стремится не только исправлять, но и предупреждать свои ошибки. Этому способствуют простота и точность материала, ведущая ребенка к точности и честности в работе, будь то самое простое упражнение или более сложная умственная работа, в виде составления слов, решения арифметической задачи, выполнения рисунка.

Следует отметить, что в этих ошибках Монтессори усматривала огромное воспитательное значение дидактического материала. Ошибки заставляют обследовать предметы, присматриваться к ним, переделывать работу по несколько раз, и в этих повторных упражнениях ребенок не только обостряет свои чувства, но и упражняет внимание, память. Но самое большое значение М.Монтессори видела в материале, содержащем контроль ошибок совершенно другого порядка и более высокого качества – как, например, в материале для арифметических упражнений: "Здесь проверка состоит в сопоставлении работы самого ребенка с моделью – сопоставлении, которое указывает на сознательную силу воли ребенка и создает настоящие условия для самовоспитания" [5, с. 127].

1. Порядок предоставления материала. Наряду с вертикальным (по разной степени сложности), горизонтальный порядок предоставления ребенку, т.е. наличие параллельных упражнений с каждым видом материала. Это обеспечивает занятия с материалом, которые не повторяются и не наскучивают ребенку, и он может заниматься с материалом столько, сколько хочет. Здесь реализуется важное требование к организации процессов обучения – повторение на одном и том же содержании, но с новой формой. Кроме того, предоставляется возможность самостоятельного выбора ребенком вида работы, что способствует развитию самоорганизации и творчества.

2. Материал косвенно готовит ребенка для будущего учения. В частности, подготовка ребенка к письму состоит из работы с блоками цилиндров для развития координации движений пальцев руки. С металлическими вкладками и с буквами из песчаной бумаги для развития мускульной памяти образцов буквы, звуко-

вых игр. Такая непрямая подготовка обеспечивает необходимую готовность к овладению письмом, а также развивает чувство уверенности в себе, радость от успешного познания мира.

3. Отражает последовательное абстрагирование материала от простых первоначальных функций. Вначале материал прямо выражает какую-то идею, но постепенно становится все более и более абстрактным выражением этой идеи. Например, большой деревянный треугольник сначала изучается сенсорно, затем рассматриваются отдельные части, составляющие его, изучаются размеры, плоские деревянные треугольники соединяются в головоломку, а затем вместо них используются треугольники, вырезанные из яркой бумаги, треугольники, нарисованные отчетливыми цветными линиями, и, в конце концов – почти абстрактные треугольники, нарисованные тонкими линиями. "Если материалы сконструированы с большой точностью, – подчеркивала М. Монтессори, – они вызывают самопроизвольные упражнения, которые настолько гармонично скоординированы с внутренним развитием, что в определенный момент появляется новая психическая картина – более высокие уровни в комплексном развитии, когда детский ум приобретает способность к абстрагированию" [4, с. 132]. Наступает период "открытий", вызывающий в детях энтузиазм и радость.

При создании подготовленной развивающей среды и материалов представляется важным выделение принципа актуального и ближайшего развития, характеризующего разницу между тем, что ребенок способен сделать самостоятельно, и тем, на что он становится способен с помощью учителя. Каждое упражнение с дидактическим материалом Монтессори имеет две цели – прямую и косвенную. Первая способствует актуальному движению ребенка, а вторая – служит работе на будущее.

Существует несколько основных правил пользования Монтессори-материалами: дети должны относиться к ним с уважением; с материалами нужно обращаться аккуратно и только после того, как понято их использование. Когда ребенок хочет выполнить какое-то упражнение, он приносит все необходимые материалы и аккуратно раскладывает их на коврике или столе в определенном порядке. Когда упражнение закончено, материалы возвращаются на свое место в первоначальном виде, чтобы их мог использовать другой ребенок.

Ребенок имеет право пользоваться материалом, не будучи прерванным ни другими детьми, ни воспитателем. Здесь педагог должен быть предельно внимательным. Похвала или даже улыбка могут отвлечь ребенка, и в практике работы наблюдались случаи, когда дети прекращали или откладывали свою работу после даже такого незначительного вмешательства.

Таким образом, говоря о данном методе необходимо отметить главное – это особенность материалов, изготовленных самим автором, благодаря которым ребенок способен саморазвиваться.

Литература

1. Монтессори, М. Мой метод: начальное обучение / М. Монтессори. – М. : Астрель : АСТ, 2006. – 349 с.
2. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори – М. : Изд. дом «Карапуз», 2000. – 272 с.
3. Монтессори, М. Дом ребенка / М. Монтессори. – М. : Астрель : АСТ, 2006. – 269 с.
4. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори. – М. : 2005. – 224 с.

5. Организация образовательного пространства для детей дошкольного и младшего школьного возраста ; под редакцией Е. В. Григоренко. – Томск, 2002. – 76 с.
6. Танникова, Е. Б. Монтессори-группы в ДОУ / Е. Б. Тунникова. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 80 с.
7. Терри, Мелоу. Монтессори и ваш ребенок : руководство для родителей / Мелоу Терри. – М. : 1997. – 201 с.
8. Упражнения с Монтессори материалом ; под ред. Е. Хилтунен. – Рига – Москва : Педагогический центр «Эксперимент», 1998. – 174 с.

УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Г. С. Исакова, Г. Х. Вахитова

Томский государственный педагогический университет

Дидактическая игра – это сложное, многогранное явление. В дидактических играх происходит не только усвоение учебных знаний, умений и навыков, но и развиваются все психические процессы детей, их эмоционально – волевая сфера, способности и умения. Дидактическая игра помогает сделать учебный материал увлекательным, создать радостное рабочее настроение. Умелое использование дидактической игры в учебном процессе, как отмечает Эльконин Д.Б., облегчает его, так как игровая деятельность привычна ребёнку [1, с. 107]. Многие игры требуют не только умственных, но и волевых усилий: организованности, выдержки, умения соблюдать правила игры. Главное, чтобы игра органически сочеталась с серьёзным, напряжённым трудом, не отвлекала от учения, а способствовала интенсификации умственной работы [2, с. 27].

Присутствие игры в жизни младшего школьника должно быть осмысленно. Сегодня уже никто не опровергает мысль, что обучение должно быть развивающим, направленным на формирование познавательных интересов и способностей учащихся. В связи с этим актуально сделать замечание, что педагогу важно научиться видеть и понимать не только и не столько явные, сколько скрытые механизмы её влияния на развитие младшего школьника. Правильно подобранную и умело проведённую педагогом игру следует считать таким же важным и необходимым элементом образовательной работы, как и урок. Разнообразие игровых средств позволяют учителю всегда выбрать игру, необходимую для решения конкретных задач.

Исследования А. Я. Савченко помогают выделить оптимальные способы использования игровых ситуаций в системе уроков:

- ✓ весь урок строится как сюжетно – ролевая игра;
- ✓ игра вводится как элемент урока;
- ✓ во время урока несколько раз создаются игровые ситуации (с помощью сказочного персонажа, игрушки, необычного способа постановки задания, элементов соревновательности и т.д.) [3, с. 51].

В соответствии с требованиями, предъявляемыми к проведению дидактических игр, можно выделить следующие основные условия их проведения:

- ✓ наличие у педагога определённых знаний и умений относительно дидактических игр;
- ✓ выразительность проведения игры. Это обеспечивает интерес детей, желание слушать, участвовать в игре;

- ✓ необходимость включения педагога в игру. Он является и участником, и руководителем игры. Педагог должен обеспечить поступательное развитие игры в соответствии с учебной и воспитательной задачами, но при этом не оказывать давления, выполнять второстепенную роль, незаметно для детей направлять игру в нужное русло;
- ✓ используемая в дидактической игре наглядность должна быть простой и ёмкой [4, с. 34].

Грамотное проведение дидактической игры обеспечивается их чёткой организацией. Как показывает анализ работ Эльконина Д.Б., к педагогическим подходам организации необходимо отнести ряд следующих моментов:

1. Выбор игры. Многообразие дидактических игр отражает разнообразную полезность игр, которая заключается в их сюжетах, содержании, правилах и т.д. Выбор игры, в первую очередь, зависит от того, каков ребёнок, что ему необходимо, какие воспитательные и развивающие задачи требуют своего разрешения. Если игра коллективная, необходимо хорошо знать, каков состав играющих, их интеллектуальное развитие, особенности возраста. Нельзя забывать, что за игрой стоит учебный процесс. И задача педагога – направить силы ребёнка на учёбу, сделать серьёзный труд детей занимательным и продуктивным.

2. Необходимо учитывать, что в играх осуществляются цели нескольких уровней, взаимосвязанные между собой [6, с. 92]. Первая цель – получение детьми удовольствия от самого процесса игры. Цель второго уровня – функциональная, она связана с выполнением правил игры, разыгрыванием сюжетов, ролей. Цель третьего уровня отражает творческие задачи игры – разгадать, распутать и т.п. В этой цели заключены способы игрового поведения, их выбор, механизм влияния игры на личность ребёнка. Выбирающий игры должен учитывать эти внутренние цели, уточняя свои, учебные.

3. Далее необходимо определиться с количеством играющих. Но желательно, чтобы в игре мог участвовать каждый ребенок.

Учитывая, какая роль особенно полезна ребёнку, учитель использует следующие приёмы:

- 1) назначение на роль непосредственно взрослым;
- 2) добровольное принятие роли ребёнком по его желанию;
- 3) очерёдность выполнения роли в игре и т.д. [5, с. 44].

4. Помимо этого, требуется чётко спланировать временной параметр игры. В частности, как с наименьшими затратами времени познакомить детей с правилами игры. Наконец, важно продумать заключение, подведение итогов после проведения дидактической игры. Большое значение имеет коллективный анализ игры. Оценивать следует и быстроту, и – главное – качество выполнения игровых действий детьми. Обязательно нужно обратить внимание и на проявление поведения детей и качеств их личности в игре. Постоянно демонстрируйте детям их достижения. В целях эффективного использования дидактических игр на уроках необходимо учитывать определённые Психолого-педагогические требования. К ним можно отнести:

- 1) игра должна органически вытекать из логики учебно-воспитательного процесса, а не быть к нему искусственно привязана;
- 2) она должна иметь интересное, привлекательное название и содержать считалки, рифмы, стихи;

- 3) учитель, готовясь к игре, должен отрепетировать свои движения, позы, слова: постараться сделать их красивыми, интересными, неожиданными;
- 4) после проведения игры необходимо провести её анализ. Методическая оценка хода и её результатов проводится, прежде всего, с позиций решения всех поставленных перед ней задач. Педагогу предстоит сделать продуманное, хорошо аргументированное заключение о той или иной игре, в котором, как указывает Тарасова И.Л., следует:
 - установить степень соответствия планируемого и реального результата игры;
 - провести поэтапный анализ хода игры с выделением наиболее трудных или, наоборот, очень лёгких для детей этапов, правил, игровых заданий;
 - дать подробный анализ игрового настроения и поведения детей, их активности и заинтересованности ходом и результатом игры;
 - посмотреть на перспективы использования игры, необходимость её коррекции [8, с. 23].

Трудно переоценить роль дидактической игры в учебно-познавательной деятельности младших школьников. Она, несомненно, вызывает у школьников живой интерес к предмету, во многом определяет отношение ребёнка не только к классной учебной деятельности, но и к учителю, одноклассникам. Данное положение определяет и отношение педагогов к использованию дидактических игр. По мнению опытных педагогов, дидактическая игра позволяет развивать индивидуальные способности каждого ученика, воспитывает познавательную активность. В арсенале педагогики начальной школы содержатся игры, способствующие обогащению и закреплению у детей бытового словаря, связной речи. Ценность дидактической игры учителя определяют не по тому, какую реакцию она вызовет у детей, а по эффективности в разрешении той или иной учебной задачи применительно к каждому ученику [6, с. 23].

Таким образом, результативность дидактических игр, используемых в начальной школе, зависит, во-первых, от систематического использования их, во-вторых, от целенаправленности программы игр, сочетающейся с обычными дидактическими упражнениями. Так, в решении проблемы развития познавательного интереса необходимо считать основной задачей – развитие самостоятельности мышления ученика. Значит, необходимы группы игр и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их. Составление программ таких игр – забота каждого учителя начальной школы. Собственно игра вызывает важнейшее свойство учения – потребность учиться и познавать мир.

Литература

1. Аникеева, Н. Т. Воспитание игрой : книга для учителя / Н. Т. Аникеева. – М., 2003.
2. Волина, В. В. Игра – дело серьёзное / В. В. Волина. – М., 1999.
3. Имукова, Г. В. Учимся играя // Начальная школа. – 2007. – № 3. – С.51.
4. Козлова, О. А. Роль современных дидактических игр в развитии познавательных интересов и способностей младших школьников // Начальная школа. – 2004. – № 11.
5. Петраковская, Л. Игры на уроках русского языка / Л. Петраковская. – М., 2000.
6. Подласый, И. П. Педагогика начального образования / И. П. Подласый. – М., 2001.

7. Русакова, Т. Г. Сказка–игра на уроках изобразительного искусства. Преемственность дошкольного и начального школьного образования // Начальная школа. – 2006. – № 5. – С. 59.
8. Тарасова, И. Л. Дидактические игры в начальной школе // Начальная школа. – 2002. – № 10. – С. 23.

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

М. В. Кабанова, Г. Х. Вахитова

Томский государственный педагогический университет

Одним из основных средств развития личности и формирования ее базовой культуры выступает содержание образования. В самом общем определении, образование – это процесс и результат усвоения человеком систематизированных знаний, умений и навыков, развитие ума и чувства, формирование мировоззрения и познавательных процессов. В понятие «образование» также включают умение критически мыслить, творить, оценивать с нравственных позиций все происходящее вокруг как процесс бесконечно развивающийся в деятельности и общении человека с ему же подобными. Таким образом, образование – это общественно организуемый и нормируемый процесс (и его результат) постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющего собой в онтогенетическом плане становление личности в соответствии с генетической программой и социализацией личности [1].

В современном российском образовании выделяется несколько подходов к содержанию образования, в том числе коммуникативный (Г.И. Петрова) [5], деятельностьный (Г.Н. Прокументова) и др. Классическую формулировку понятию «содержание образования» дают И.Я. Лернер, В.С. Леднев [4].

В отечественной дидактике, согласно традиционному направлению в педагогике И.Я. Лернер выделяет четыре взаимосвязанных и взаимообусловленных элемента содержания личности:

- 1) знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности. Усвоение этих знаний обеспечивает формирование в сознании школьника верной картины мира, вооружает его правильным методическим подходом к познавательной и практической деятельности;
- 2) опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знанием в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт. Система общих интеллектуальных и практических умений и навыков, составляющая содержание этого опыта, является основой множества конкретных видов деятельности и обеспечивает способность подрастающих поколений к сохранению социальной культуры народа;
- 3) опыт творческой поисковой деятельности по решению новых проблем, возникающих перед обществом. Он требует самостоятельного претворения ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, формирование новых способов деятельности на основе уже известных. Этот вид социального опыта обеспечивает развитие социальных способностей у молодого поколения к дальнейшему развитию культуры. Такие показатели сформированности у человека умений творчески работать, как самостоятельность и инициативность, без сомнения складываются у

каждого ребенка сугубо индивидуально (но программировать их надо уже в содержании образования);

4) опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека, его проявление в отношении к окружающему миру, к другим людям в совокупности потребностей, обуславливающих эмоциональное восприятие личностно-определенных объектов, включенных в ее систему ценностей. Этот элемент содержания образования состоит не в знаниях, не в умениях, хотя и предлагает их. Нормы отношения к миру, к самому себе и подобным себе предлагает не только знание мировоззренческих идей, но и убежденность в их истинности, положительное отношение к ним. Это отношение проявляется в поведении человека, в деятельности практического и интеллектуального характера, это единство знаний, убеждений и практических действий. Усвоение школьником перечисленных элементов социального опыта направлено на трансформацию его в личный опыт, «перенос» социального в индивидуальное на основе особым образом организованной деятельности учащихся.

Источниками формирования содержания школьного образования являются культура и социальный опыт. Они определяют факторы отбора материала, принципы конструирования и построения его в соответствующую структуру. Таковыми являются наука, производство материальных и духовных благ, опыт общественных отношений, формы общественного сознания, виды деятельности. К последним относятся: практико-преобразовательная, познавательная, коммуникативная, ценностно-ориентационная, художественная деятельность. Комплектование содержания образовательного материала у перечисленных источников осуществляется с учетом конкретно-исторических и психологических требований. При формировании содержания образования учитываются требования индивидуально-личностного развития детей и их способностей, дарований и интересов. С этой целью в содержании общего образования предусматриваются, помимо обязательных предметов, и учебные предметы для свободного выбора, к которым ученики могут проявить особый интерес. Такой подход способствует углубленному познанию и развитию профессиональных интересов учащихся [3].

В педагогике разработана целая система научных требований к определению и совершенствованию содержания школьного образования:

- 1) содержание школьного образования на всех его ступенях должно быть направлено на осуществление основной цели воспитания – формирование всесторонне и гармонично развитой личности;
- 2) содержание образования должно строиться на строго научной основе и объяснять учащимся сущность общественной жизни, способствовать формированию их жизненной позиции;
- 3) содержание образования по каждому учебному предмету должно соответствовать логике и системе той или иной науки;
- 4) содержание школьного образования должно строиться на основе взаимосвязи между отдельными предметами;
- 5) в содержании образования должны находить отражение связь теории с практикой, необходимость соединения обучения с производительным трудом;
- 6) содержание образования должно соответствовать возрастным возможностям учащихся;

7) общее образование в школе должно сочетаться и осуществляться в единстве с техническим и трудовым обучением и способствовать профессиональной ориентации учащихся [2].

Для начальных классов, где школьники получают первоначальные представления о мире, исходные, еще нерасчлененные знания, наиболее целесообразна обширная интеграция. Многие педагоги считают, что в средних классах следует изучать самостоятельные учебные предметы, а в старших — интегрированный курс, опирающийся на дифференцированные предметы [5].

Воплощение идеи межпредметных связей через интеграцию разнопредметных знаний характерно для зарубежной педагогики. Данная тенденция, как показали исследования проявляется по нескольким линиям:

- преподавание синтезированных курсов (общее естествознание, домоводство, граждановедение и др.);
- комплексное преподавание по методу проектов, предполагающее самостоятельный отбор предметных знаний учащимися;
- комплексные формы организации обучения в младших классах, когда все предметы ведет один учитель, практикуя «интегрированные дни» и «слитные уроки» по нескольким предметам.

Тенденция интеграции предметных знаний широко пропагандируется в современной западной педагогике как прогрессивная, соответствующая уровню развития науки и проникает в высшее образование.

Центральным направлением исследования проблемы межпредметных связей в обучении является изучение их образовательных функций. Совершенствование содержания образования невозможно без учета межпредметных связей — одного из важнейших критериев отбора и координации учебного материала в программах родственных дисциплин. Взаимное согласование и интеграция в новых программах тех «родов» систематизированных знаний, умений и навыков, которые включаются в родственные (изучающие общие объекты) учебные предметы в новых программах, стало возможным благодаря многочисленным исследованиям конкретных взаимосвязей между предметами внутри циклов.

Интегрирование и координация всей системы содержания учебных предметов создают прочный фундамент научного миропонимания, сформировать которое в рамках одного или нескольких, но изолированных друг от друга предметов невозможно.

Известно, что любой объект педагогической реальности мы рассматриваем как минимум с позиций образования, воспитания и развития. В этой логике далее предметом рассмотрения станут воспитательная и развивающая функции «Межпредметной связи».

Психологической основой исследований, раскрывающих взаимодействие образовательных и воспитательных функций межпредметных связей, выступает закономерное единство сознания, чувств и деятельности человека. Обеспечение этого единства в обучении — одно из педагогических условий комплексного подхода, направленного на формирование мировоззрения школьника.

Говоря о воспитательном эффекте межпредметных связей, следует подчеркнуть их роль в трудовом воспитании, политехнической подготовке, профессиональной ориентации. Нельзя сказать, что возможности межпредметных связей в этом плане полностью выявлены. Необходима дальнейшая разработка политехнического аспекта межпредметных связей в школе.

Помимо образовательного и воспитательного значения связи между предметами выполняют развивающую функцию. Уделяется внимание развитию общих естественнонаучных понятий о строении вещества, энергии, формах движения материи и других, а также разработке системы упражнений и познавательных задач, которые активизируют деятельность учащихся, формируют обобщенные умения и навыки при изучении родственных предметов (при проведении лабораторных работ, решении задач и т. п.).

Развитие идеи межпредметных связей сопряжено с углублением общих методологических основ обучения, что находит выражение в расширении и углублении взаимосвязей учебных предметов, в повышении уровня обобщённости учебного познания. Новые дидактические исследования, нацеленные на формирование творческой, интеллектуально развитой личности школьника, всё более доказывают принципиальную необходимость межпредметного подхода к обучению.

Межпредметные связи являются важнейшим фактором развития современного процесса обучения и познавательной деятельности учащихся. Поднимая на более высокий научный уровень весь процесс обучения, межпредметные связи оказывают многостороннее влияние на личность школьника, обеспечивая единство образовательных, развивающих и воспитывающих функций учебного процесса.

Литература

1. Берулова М. Н. Интеграция содержания образования. / М. Н. Берулова, М., Педагогика, 1993. С. 172.
2. Дударева Л. Н. Методическое обеспечение проведения федерального эксперимента по переходу на новое содержание образования в школах. / Л. Н. Дударенко, Томск, 2002. С. 231.
3. Куликова Л. П. Психологическое сопровождение инновационной деятельности по модернизации содержания образования в экспериментальной школе / Л. П. Куликова, Томск, 2002 С. 193
4. Леднев В. С. Содержания образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев, М., 1994. С. 224.
5. Петрова Г. И. Современные тенденции изменения содержания образования: опыт становления философии образования в образовательных практиках / Г. И. Петрова, Томск, 2001. С. 124.

МАЛЕНЬКАЯ ХОЗЯЙКА БОЛЬШОГО ДОМА (КАПИТАЛИНА ВАСИЛЬЕВНА ЦОЙ)

С. Кадочникова

МОУ СОШ № 28 г. Томск, ученица 7 класса

«Маленькая хозяйка Большого дома», – такой была Капиталинка Серебрякова. 8 лет – это совсем ребенок! Ведь даже в школу тогда принимали только с 9 лет. Невероятно! Непостижимо! Как эта маленькая девочка могла доить корову?! И корова какая умница! Она могла стоять целый час и ждать, как ее маленькая хозяйка разомнет ручки! А в доме еще столько работы! Ведь мама и отец с рассветом ушли на колхозные поля и вернутся затемно.

«Наш большой двор был на две семьи, рядом был дом дяди, и по двору постоянно бегали куры, поросята и 12 ребятшек – все братья и сестры родные и двоюродные» – вспоминает Капиталина Васильевна, а Капа была старшая. Хорошо еще, что бабушка присматривала за всеми. А Капа не только доила корову,

кормила кур, убирала в доме, но и замешивала тесто для выпечки, а дело это было нелегкое.

Родилась Капа 7.11.1930 г. в Новосибирской области, а в разгар коллективизации в 1932г. семья переехала в тихий таежный поселок Шмаковка, Васюганского р-на, Томской обл.

Село родное! Сколько лет
Я очарована тобою,
Твоей таежной красотой,
Которой в мире равных нет.

Жизнь в поселке была трудной: не было не только радио, электричества, но и магазинов. В каждой семье было свое хозяйство, а выручала еще речка Васюган, где постоянно рыбачили ребяташки – летом, мужчины – зимой, да еще охота. Так и жили: трудно, но мирно и дружно! Но вот пришел этот страшный год испытаний – 1941г. Он разделил жизнь на двое: до войны и после.

Отца призвали в армию, осталась мать одна, молодая, но безграмотная с 6-ью ребяташками. Да и в деревне остались одни старики, да мужчины-инвалиды, женщины, подростки, дети, все взрослые, сильные мужчины ушли на фронт. И детство кончилось внезапно: сегодня детство, а война – назавтра.

Там – кровь и смерть,
А здесь – работа,
Работа до седьмого пота,
Работа на износ, до усталости.

«Летом, – рассказывает Капиталина Васильевна – работали все; когда началась война, мне шел 11 год, а по деревенским меркам, – это уже много, мама моя ухаживала за колхозными овцами, и я как старшая работала вместе с ней. Приходилось работать и на полях, и на скотном дворе: косили траву на сено. Подросли братья и сестры и тоже стали работать в колхозе. Суровое военное детство и работа – работа...

«Мои сверстники участвовали в прополке хлебов, норма была немаленькая – 5 соток, каждый старался выполнить работу свою быстрее, пололи осот голыми руками, на руки-то надеть нечего было. А в уборочную страду рвали горох, лен, вязали снопы, молотили хлеб, зачастую по 10 дней без отдыха не покидали полевой стан, а как только останавливалась молотилка, все падали на солому и вмиг засыпали» – из рассказа Капиталины Васильевны. А зимой дети учились. В пос. Шмаковка, где жила семья Серебряковых была только начальная школа – 4 класса, поэтому Капиталине после ее окончания пришлось учиться в другом поселке за 30 км от дома (пос. Майск). Из дома уходили на неделю. В субботу шли домой, а в воскресенье с котомками, полными продуктов, возвращались. И так каждую неделю. Из рассказа Капиталины Васильевны: «Домой шли по проселочной дороге. Однажды весной, когда таял снег, и дорог вообще не было, мы оказались перед ручьем, где поверх льда была вода, поэтому нам пришлось разуться и босиком перейти на другую сторону». И вот долгожданный день: Победа!

Конец войне. А мы все ждали,
Чтоб сапоги застучали
Папаню ждали мы, мальцы, –
К другим вернулись их отцы.

Василий Иванович Серебряков с войны не вернулся, погиб... И как ни трудно было Марии Петровне, она очень хотела, чтобы дети учились.

И наша героиня после окончания семилетней школы учится дальше, поэтому ей приходится перебраться в Васюган. А жизнь по-прежнему была трудная. Вся помощь – это пособие после гибели отца (7 руб. в месяц). В 1950 году Капиталина Васильевна закончила 10 классов и стала работать в банке ученицей оператора, работала хорошо и продвигалась по службе. Вскоре получила звание «Младший советник финансовой службы III ранга». Капа всегда была веселой, энергичной, активной. Молоденькую комсомолку уважали и выбрали членом райкома комсомола, где она проработала 7 лет. Здесь Капа встретила свою любовь. Приехал в это время в Васюган молодой Следователь Цой. Вышла замуж и семья переехала в пос. Парабель, где работала в районной газете.

Сколько прожили здесь – для истории мало.

Для таежных краев – это подвиг души:

Любоваться землей, да полосочкой алой,

Чтоб работать и жить в комариной глуши.

В 1967 году семья Серебряковой Капиталины Васильевны, теперь уже Цой К.П. переехала в Томск и теперь это снова большая и дружная семья (муж, 2 детей, мама, бабушка и брат). Капиталина Васильевна работает в полиграфии, затем в обкоме профсоюза, была членом областного совета ветеранов. Капиталина Васильевна имеет много наград: грамот, медалей, знаков.

На свою первую награду – медаль за доблестный труд в годы Великой Отечественной войны 1941 – 1945г. Капиталина Васильевна получила в 1949г. и «это для меня, – говорит она, – самая дорогая награда». Именно такие награды, полученные даже детьми, говорят об огромной роли деревни в годы Великой Отечественной войны.

С большой теплотой вспоминает Капиталина Васильевна свои годы жизни в Каргасокском р-не. И она с гордостью вслед за поэтом может сказать.

Наш Каргасокский район – часть огромной страны,

В нем, как в капле воды, вся история наша.

Были версты пути – холодны и страшны,

Были версты пути – нет их ярче и краше.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСПЕШНОМ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л.А. Катарушкина

МОУ «Зональненская СОШ» Томского района

Одним из возможных путей повышения эффективности и результативности учебного процесса является использование педагогических технологий в образовательном процессе. В своей педагогической практике я использую следующие – **технологии проблемного обучения, проектное обучение, приёмы технологии РКМЧП, здоровьесберегающие технологии.**

Образовательная цель урока – создание на уроке условий для проявления познавательной активности учеников. Для достижения этой цели используется много путей, основным из которых является создание проблемных ситуаций; дети не получают знания в готовом виде, а самостоятельно открывают их, выступая в роли исследователя.

Всё начинается с возникновения проблемной ситуации, т.е. со столкновения с противоречием. Далее разворачивается поиск решения. Выдвигаются различные

гипотезы, но только одна выдерживает строгую проверку и превращается в решение. В результате происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных процессов.

Преодолевая трудности, решая проблемы, ученики переживают многообразные эмоции, испытывают разные чувства. Благодаря этому на уроке нет места скуке.

**Используя следующие методические приёмы создания
проблемных ситуаций:**

1. с удивлением – сталкиваю разные мнения своих учеников, а не предъявляю ребятам чьи-то чужие точки зрения. Для этого я предлагаю практические задания на новый материал.

Урок русского языка «Имя числительное» 3 класс. На доске записан текст:

Незнайка написал Гусле письмо из четырнадцати слов, допустил в каждом слове по три ошибки. Сколько ошибок в письме?

Задание:

Прочитайте запись на доске. Что это такое? Почему текст? Почему задача? Что вас удивило? Решите эту задачу. Из скольких предложений состоит текст?

Спишите первое предложение и определите знакомые части речи.

Проверка. Назовите существительные, прилагательные, глаголы, предлоги? Почему слова четырнадцать и три у некоторых ребят являются существительными, а у других прилагательными? Разные мнения вызывают реакцию удивления. Ученики: Видимо, с какой-то частью речи мы еще не знакомы?

Возникла проблемная ситуация.

2. с удивлением – обнажаю житейское представление учеников вопросом или практическим заданием «на ошибку». Затем сообщением или наглядностью предъявляется научный факт. Урок русского языка «Образование наречий».

На доске два столбика слов:

мелкий	мелко
частый	часто
весёлый	весело

Что можете о них сказать? Разберите по составу слова каждого столбика (практическое задание на ошибку).

Проверим. На доске ученик выделяет в наречиях окончание – о (ошибка, обнажающая житейское представление о том, что гласная на конце слова всегда является окончанием). Учитель задает контрвопрос: А что такое наречие? Ученики: *Неизменяемая часть речи.*

Но тогда у наречий чего не может быть? (предъявление научного факта).

Ученики: *Окончания!* (реакция удивления – возникновение проблемной ситуации).

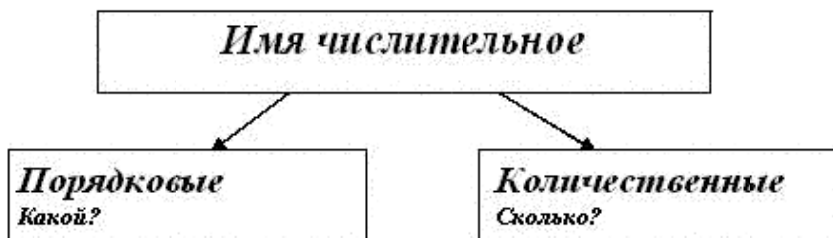
Проблемная ситуация создана, из неё нужно достойно выйти. Надо проделать с классом определённую мыслительную работу, которая заключается в осознании противоречия и формулирование проблемы.

Следовательно, поставить учебную проблему значит помочь ученикам самим сформулировать либо тему урока, либо не сходный с темой вопрос для исследования.

Учебная проблема поставлена, начинается вторая фаза проблемного урока – поиск решения. Суть его – учитель помогает ученикам открыть новое знание.

На этом этапе осуществляется решение проблемы, поиск которого осуществляют сами ученики в процессе исследовательской деятельности. В результате данной работы учащиеся делают выводы, формулируют правила, выводят формулы, составляют опорные сигналы в форме символа, схемы, таблицы – **продуктивные задания** (по определению Е.Л. Мельниковой).

Вернёмся к уроку русского языка «**Имя числительное**» 3 класс. После заполнения таблицы дети сформулировали правило и записали в виде схемы.



На уроке русского языка «**Образование наречий**» в конце урока предлагаю продуктивное задание на создание художественного образа. Дети сочиняют стихотворения, которые помогут запомнить правило. Вот одно из них. (Автор Александрова Люба).

Сейчас на вопрос ответить легко,
Что же такое в наречиях – о?
Мы открыли новое знание,
Что «о» – это не окончание.
Так как наречия не изменяются,
То «о» суффиксом называется.

Таким образом, выполняя **продуктивное задание**, каждый ученик самостоятельно выражает полученное на уроке знание и представляет свой результат классу. На проблемном уроке ученик проходит полный цикл научного творчества.

Важное место в современной начальной школе занимает **проектная деятельность** ученика, как во внеклассной работе, так и на уроке. Работа над проектом повышает самостоятельность ребенка, учит применять имеющиеся знания в жизни, в конкретной ситуации, т.е. способствует в определенной мере решению компетентностного образования младших школьников.

Проектная деятельность дает конкретные действенные результаты: выработке учебных действий (сравнение, анализ, классификация), развитию творческого воображения, изобразительных навыков, мелких мышц руки, коммуникативных навыков и ощущению собственной реализации и значимости.

Несколько лет назад я приняла на вооружение **проекты**, как форму работы по предмету и внеклассной работе. Научиться проектированию можно только проектируя. Проектная деятельность является целевой деятельностью, обязательным условием осуществления которой является достижение логического завершения, получение продукта проектной деятельности.

И в 2005 году увидел свет «конечный продукт» проекта – сборник задач «Эти забавные животные». Идея создания сборника задач возникла случайно. На уроке математики при закреплении изученного материала учащимся были даны задания на выбор (уравнения, выражения, неравенства, задачи), почти все дети взялись за решение задач. Выбор они аргументировали тем, что задачи – это трудные задания, но очень интересные. Им стало любопытно, а любят ли решать задачи ученики других классов? Была составлена анкета для учащихся начальных классов.

1. Какие задания на уроках математики больше всего любите выполнять?

78 % учащихся предпочтение отдали задачам.

2. Если бы вы были составителями задачника, то на какую тему составили задачи?

Задачи о животных ответило большинство ребят.

Учащимися было выяснено, что задачи любят решать и ученики других классов, приоритет был отдан теме – животные. После долгих обсуждений мы решили сделать свой собственный задачник. Подобралась группа добровольцев. Они поставили перед собой цель: создать такой задачник, который подошёл бы для ученика из любого младшего класса, обучающего по любой программе. Работа велась в течение нескольких месяцев. Участники проекта собирались два раза в неделю, а на каникулах – ежедневно. Все желающие попробовали свои силы в создании собственных задач тех видов, которые уже были изучены. Были использованы материалы различных энциклопедий о животных, которые дети приносили из дома и брали в библиотеках. Далее из всего предложенного были отобраны наиболее интересные по содержанию и способу решения задания. Прежде чем компоновать материал в книгу, было решено проверить решаемость наших задач. Для этой цели ученикам разных классов предложили отдельные странички будущего сборника. В итоге мы убедились, что задания интересны и посильны для школьников.

В ходе работы у участников проекта возник интерес к математике, повысилась успеваемость по предмету. Также они научились планировать свою работу, аргументировать своё мнение, пользоваться различными источниками информации, повысилась техника чтения, так как было прочитано и проанализировано большое количество энциклопедического материала. Работа над задачником способствовала улучшению навыка чтения.

Развитию техники чтения, умению анализировать и ориентироваться в тексте, способствуют приёмы **технологии критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП)**. В своей практике использую такие приёмы: **инсерт** (условные значки), **синквейн** (пять строк), кластер (смысловая гроздь), уголки, «оставьте за мной последнее слово», логические цепочки.

Приём Инсерт использую для работы с информационными и познавательными текстами на стадии осмысления (на уроках литературного чтения и истории, окружающего мира). Данный приём позволяет удерживать внимание на протяжении всего чтения, даёт возможность классифицировать информацию в зависимости от собственного опыта и знаний, позволяет мне отслеживать процесс чтения. Для маркировки текста использую три значка: **(!) – узнал новое, (?) – хочу об этом узнать подробнее, (+) – я это уже знал**, мы это обсуждали. Используя эти значки, дети очень внимательно и осмысленно читают текст.

На стадии рефлексии использую приём «Синквейн», который развивает способность резюмировать информацию, излагать сложные идеи и представления в нескольких словах, развивает авторское восприятие прочитанного. Дети сочиняют стихотворения, в котором 5 строк.

Примеры синквейнов моих учеников.

<p>Урок литературного чтения «Знакомый незнакомец. И. Крылов».</p> <p>Басня Интересная, занимательная, Смешит, поучает, настораживает. В каждой басне есть мораль. Дети, читайте басни!</p> <p>(Капля М.)</p>	<p>Урок введение в историю «Деятельность Ярослава Мудрого».</p> <p>Ярослав Мудрый Умный, великий, Правил, читал, переводил. Засеял книжными словами сердца людей. Учёный правитель!</p> <p>(Ворожцов С.)</p>
--	---

Важным достоинством данной технологии является то, что она полностью **опирается на самостоятельную, активную учебную деятельность**. У детей развиваются навык общения, групповая сплочённость, умение слушать и говорить.

Отстаивать свою точку зрения учит **приём «Уголки»**, который использую на стадии рефлексии. Перед учащимися ставлю проблемный вопрос и предлагаю несколько точек зрения, кто придерживается первой точки зрения встаёт в правый угол, кто второй точки зрения – в левый угол, у кого иная точка зрения – посередине. Каждая образовавшаяся группа аргументирует своё мнение, по ходу обсуждения может измениться позиция и ученик имеет право перейти в другую группу. На основе получаемой информации у детей вырабатывается собственная аргументированная позиция.

Овладение навыками и умениями чтения является важным условием овладения любыми предметами, входящими в содержание, как среднего, так и высшего образования, а также полноценной профессиональной и учебной деятельности в последующий период.

Самыми важными принципами **здоровьесберегающей технологии** считаю – принцип ненанесения вреда и принцип активных методов обучения, так как одной из самых острых проблем начальной школы является гиподинамия. Необходимо особое планирование времени и организация его содержания, а не просто организация динамических пауз, физкультминуток. Так, например, на уроке одно из заданий даю в такой форме, чтобы все без исключения дети могли подойти к доске и, указать на правильный ответ. В классе ввели правило, что дети не подходят, а подбегают к доске. На уроке математики часть заданий на счет предметов дети выполняют, считая шаги или число приседаний. Часто провожу упражнения на звуковой анализ, поставив детей в круг и предложив им указать на предметы своей одежды, произнося вслух соответствующее название и выделяя первый, второй, третий и т.д. звуки.

Также на уроках инсценируем не только сказки, басни, рассказы, но и задачи; дети "собственными" персонами изображают звуки мягкие и твердые, четные и нечетные числа и др. Такие простые приемы дадут возможность сократить время пассивного сидения за партой до 5-7 минут.

Такая практика проведения урока позволяет говорить о системе "смены поз", которые заключаются в организованном переводе из одной рабочей позы (сидя) в другую (стоя).

В нашем классе есть конторки, за которыми дети работают по очереди.

Таким образом, суммарное воздействие современных образовательных технологий на учебно-воспитательный процесс даёт положительную динамику и решает следующие задачи:

- повышается уровень социальной адаптации учащихся;
- повышается мотивации к изучению предмета;

- развивает интеллектуальную активность и творчество;
- повышается качество обучения школьников;
- развивает коммуникативные качества личности, творческие способности.

ПОМНЮ ИМЯ ТВОЕ

Ю. Киселева

МОУ СОШ № 28 г. Томска, ученица 7 класса

Многое испытала русская земля за столетие своего существования. Татаро-монголы, шведы, французы во главе с Наполеоном, турки, немцы... Все они пытались завоевать землю русскую, покорить русский народ. Но всегда вставал на защиту Родины своей русский человек. История бережно хранит страницы боевой славы наших предков. Из поколения в поколение передаёт народ память о былом, имена героев, кому мы обязаны тем, что живём сейчас в свободной и независимой стране – России.

Самая страшная страница в истории Российского государства – Великая Отечественная война. Своим чёрным крылом она коснулась каждой семьи. Кто-то не дождался с войны сына, или мужа, или отца. А кто-то потерял на этой войне всех близких людей. Разрешенные города, спалённые сёла... Похоронки, голод, болезни... Осиротевшие дети... Но народ наш выстоял и победил! Гитлер просчитался, как и в своё время Наполеон, вступая на русскую землю. Русский народ покорить невозможно!

В чём же сила русского народа? Сила русского человека в любви к своей Родине, родной земле. Русский солдат знает, что он защищает свою семью, детей, отчий дом, родную землю – всё, что ему очень дорого. И он готов за это отдать жизнь свою.

Тогда в 1941–1945 годах отдали свои жизни за наше будущее деды и прадеды. Каждая семья хранит о них светлую память.

Летом 1941 года ушёл на фронт добровольцем и мой прадед Муксунов Абдулла Рецепович. Ему тогда исполнилось 34 года. В деревне Барабинка Томского района у него остались жена и пятилетняя дочка. До войны дедушка отслужил четыре года в армии. Наверное, эта военная подготовка имела для него большое значение во время войны. Он был опытным бойцом. В военной книжке моего деда имеется запись: «Красноармеец ручного пулемёта». Этот документ более шестидесяти лет бережно хранится в нашей семье.

Дедушку Абдуллу я видела с детских лет только на фотографиях. О нём и о его фронтовом пути я знаю из рассказов бабушки и мамы. Он прошёл всю войну. Участвовал в тяжёлых и кровопролитных боях на реке Волге, освобождая Сталинград. Прошёл всю Белоруссию, очищая от фашистов белорусские города и сёла. И всегда со слезами на глазах рассказывал после войны о зверствах фашистов на оккупированной территории Белоруссии.

Во время войны мой прадед был два раза серьёзно ранен. Первый раз находился в военном госпитале в тылу, в городе Свердловске. С фронта его везли в госпиталь на санитарном поезде, который попал под бомбёжку фашистских самолётов. Многие раненые в момент обстрела погибли. Моему же деду повезло, он остался жив. Залечив раны, солдат Муксунов А.Р. вновь вернулся в строй и продолжил бить немцев.

Как-то раз в часть, где служил дедушка, приехал сам маршал Рокоссовский. Он выступал перед солдатами, отвечал на их вопросы. Эта встреча, вероятно, запомнилась всем. Дедушка любил вспоминать об этом в послевоенное время.

В конце войны Муксунов А.Р. принимал участие в освобождении Кенигсберга. Его часть уверенно продвигалась к Берлину, освобождая приграничные города. Но до Берлина он не дошёл, т.к. его часть повернула к Чехословакии. Он прошёл Венгрию, Польшу. Закончив войну в Чехословакии.

Радостную весть о победе над фашистами вся страна узнала 9 мая 1945 года. Но моим родным пришлось ещё полгода ждать деда с войны. Он вернулся домой лишь в ноябре 1945 года. Моей семье улыбнулось счастье: они дождались своего солдата. Он пришёл уставший, измождённый, но счастливый. На солдатской полинявшей гимнастёрке сияли заслуженные им медали и ордена. Сохранилась чёрно-белая фотография тех времён, поэтому я могу живо представить себе моего прадеда, вернувшегося с войны, защитившего всё то, что было дорого ему, и всё то, что дорого сейчас мне.

В 1985 году указом Президента Верховного Совета СССР за храбрость, стойкость и мужество, проявленные в борьбе с немецко-фашистскими захватчиками, и в ознаменовании 40-летия победы советского народа в Великой Отечественной войне Муксунов Абдулла Рецепович был награждён орденом Отечественной войны 2 степени.

Были и другие награды:

- ✓ 1965 – медаль «20 лет победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.»
- ✓ 1975 – «30 лет победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.»
- ✓ 1985 – «40 лет победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.»
- ✓ За доблесть и отвагу в Великой Отечественной войне в 1970 году он получил памятный знак «25 лет победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.»
- ✓ 1967 год – «50 лет Вооружённых сил СССР».
- ✓ 1978 год – «60 лет Вооружённых сил СССР».
- ✓ 1988 год – «70 лет Вооружённых сил СССР».

Хранит наша семья ещё одну награду – медаль «За победу над Германией».

Хвастаться своими наградами дедушка Абдулла не любил и всегда говорил, что выполнял свой гражданский и человеческий долг. Но 9 мая каждый год одевался празднично, надевал свои награды, покупал цветы и приезжал с детьми в Лагерный сад к Вечному огню. Он молча стоял, воскрешая былое, вспоминая боевых товарищей, которые остались навечно на полях сражений и в его памяти.

Умер мой прадед Муксунов Абдулла Рецепович в 1989 году. С того дня прошло уже почти 20 лет. Но светлая память о нём живёт в сердцах его детей, внуков и правнуков. И спустя 20 лет мне хочется сказать ему: «Спасибо тебе, дорогой, за то, что у меня есть мама и папа, спокойное минее небо над головой и великая независимая наша страна – Россия!

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

А. К. Костарева

Томский государственный педагогический университет

Человек – это уникальное биопсихосоциальное существо, которое природа наделила несвойственными для остальных живых организмов высшими психическими функциями, одной из которых является память.

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности – воспроизводятся. Эти процессы называются памятью [4, с. 76].

Формы проявления памяти весьма многообразны, так как она связана с различными сферами жизни человека, с его особенностями.

Все виды памяти можно разделить на три группы:

1. Что запоминает человек (предметы и явления, мысли, движения, чувства). Соответственно этому различают двигательную, словесно-логическую и образную память.
2. Как человек запоминает (случайно или преднамеренно). Здесь выделяют произвольную и произвольную память.
3. Как долго сохраняется запомненное. Это кратковременная, долговременная и оперативная память [7, с. 84].

Память, как и любой другой познавательный психический процесс, обладает определенными характеристиками, такими как: объем, быстрота запечатления, точность воспроизведения, длительность сохранения, готовность к использованию сохраненной информации.

Память можно определить как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта. Разнообразные инстинкты, врожденные и приобретенные механизмы поведения есть не что иное, как запечатленный, передаваемый по наследству или приобретенный в процессе индивидуальной жизни опыт.

Человеку надо много знать и многое помнить, с каждым годом все больше и дольше. Книги, записи, магнитофоны, компьютеры помогают человеку помнить, но главное – это его собственная память. Без нее невозможно нормальное функционирование личности и ее развитие [6, с. 112].

Невысокая успеваемость школьников всегда огорчительна и для родителей и для учителей. Не менее досадны затруднения в усвоении большого объема информации. Все чаще со всех сторон слышатся жалобы на плохую память. Поэтому на сегодняшний день соблюдение законов памяти человека является эффективной основой осмысленного запоминания.

Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества. Благодаря своей памяти, её совершенствованию, человек выделился из животного мира и достиг тех высот, на которых он сейчас находится. Да и дальнейший прогресс человечества без постоянного улучшения этой высшей психической функции немыслим [5, с. 107].

Одной из основных проблем, стоящих сегодня перед системой образования и общества в целом является проблема развития памяти младших школьников.

Психологи (Л.С. Выготский, А.А. Смирнов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) утверждают, что развивать память у детей следует как можно раньше. Следовательно, необходима целенаправленная работа по развитию памяти уже в начальной школе с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной. «Память в этом возрасте становится мыслящей» [2, с. 35].

Память младших школьников по сравнению с памятью дошкольников более сознательна и организована, однако в ней имеются недостатки: у них более развита память наглядно – образная, чем смысловая, поэтому они лучше запоминают конкретные предметы, лица, цвета, события. Это связано с преобладанием первой сигнальной системы.

В *школьном возрасте* под влиянием систематического воспитания и обучения развитие памяти продолжается. При этом наблюдается не только количественное увеличение объема и скорости запоминания и воспроизведения, но и ряд качественных изменений памяти. Значительно увеличивается, прежде всего, роль второй сигнальной системы. Это сказывается в усилении роли преднамеренного запоминания, без которого невозможно выполнение ни одного школьного задания, и во все убыстряющемся развитии отвлеченной, словесно-логической памяти. Если учащиеся младших классов при осмысливании материала опираются на наглядно воспринимаемые связи и отношения предметов, то в старших классах значительная роль принадлежит уже отвлеченным, логическим понятиям. Хотя и в старших классах учащиеся лучше запоминают наглядный материал, чем вербальный, все же у них в процессе обучения быстрее прогрессирует запоминание слов, чем картинок [3, с. 201].

Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективности, высокий уровень которой необходим при выполнении различных мнемических задач, возникающих в ходе учебной деятельности. В школе ребенок должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказывать его близко к тексту или своими словами, а, кроме того, помнить заученное и уметь воспроизвести его через длительное время.

Начальная школа предъявляет особые требования к развитию памяти, потому что именно в это время закладывается фундамент, на котором строится дальнейшее обучение. Несформированность памяти может негативно отразиться на успешности обучения ребенка. Память в начальной школе находится еще в процессе формирования, которое происходит во взаимодействии и взаимовлиянии с другими высшими психическими функциями [1, с. 48].

Для выяснения уровня развития памяти младших школьников нами был проведен эксперимент. Базой для исследования явилась средняя общеобразовательная школа № 4 города Томска.

Первым этапом нашего исследования было выявление уровня развития памяти у учащихся 2-го класса. Были получены следующие результаты /по итогам констатирующего эксперимента/:

- высокий уровень – 15 %;
- средний уровень – 55 %;
- низкий уровень – 3 %.

На втором этапе нашего исследования был осуществлен анализ результатов констатирующего эксперимента и намечены пути работы для успешного развития памяти младших школьников. Для этого использовались различные задания и упражнения на уроках по развитию памяти (представленные нами в квалификационной работе).

На третьем этапе нашего исследования была проведена повторная диагностика и были получены следующие результаты уровня развития памяти:

- высокий уровень – 25 %;
- средний уровень – 55 %;
- низкий уровень – 20 %.

Таким образом, экспериментальное исследование показало возможность развития памяти младших школьников методами специально разработанной программы. Необходимо отметить также и роль учителя, без целенаправленной деятельности которого по систематическому повторению материала развитие памяти будет проходить не так эффективно, что в свою очередь будет сказываться на учебной деятельности и влиять, в конечном счете, на отношение младших школьников к учебе и школе.

Литература

1. Вачков, И. В. Развитие памяти младших школьников / И. В. Вачков. – Москва, 2001.
2. Занков, Л. В. Память / Л. В. Занков. – Москва, 2003.
3. Левитов, Н. Д. Психологические особенности младших школьников / Н. Д. Левитов. – Москва, 2004.
4. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб., 2001.
5. Матюгина, И. Ю. Как развивать память / И. Ю. Матюгина. – М. : Просвещение, 1999.
6. Розов, А. И. Память / А. И. Розов. – М., 2001.
7. Смирнов, А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – М., 1980.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

С. С. Мамонтова, Г. Х. Вахитова

Томский государственный педагогический университет

Вопрос духовно-нравственного воспитания детей является одной из ключевых проблем, стоящих перед каждым родителем, обществом и государством в целом. Детство всегда с надеждой обращено в будущее, как бы ни было суровым настоящее. И дети, как правило, ждут, чтобы взрослые показали им путь, который определит им жизнь. Жизнь, в которой ребенок ежедневно, ежемесячно решает те или иные вопросы, имеющие нравственную окраску: смолчать или сказать правду; помочь или пройти, не заметив чужой беды; трудиться, не покладая рук или выполнять любую работу спустя рукава, не всегда решаемые однозначно.

Нравственность – это «правила, определяющие поведение, духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе, а также выполнение этих правил, проявляющихся в его поведении, поступках» [4, с. 423]. Все воспитание начинается в семье. И нравственное воспитание имеет свои корни в семье. Именно родители, семейные связи, традиции, ценности, которые присутствуют в семье

ях, определяют нравственный климат семьи и дают нравственную основу личности ребенка.

Из страны детства все мы уходим в большую жизнь, насыщенную радостью и страданием, минутами счастья и горя. Способность радоваться жизни и умение мужественно переносить трудности закладывается в раннем детстве. Дети чутки и восприимчивы ко всему, что их окружает, а достичь им нужно очень многое. Поэтому, семилетний человек, который приходит учиться в школу, имеет уже жизненный опыт, умеет писать, читать, считать и решать задачи. И родители считают, что этого достаточно, чтобы ребенок успешно учился в школе. Но лишь немногие родители научили вести себя ребенка в различных ситуациях, жить в согласии с другими людьми, уметь терпеливо слушать окружающих и многое другое. А это и есть основы духовно-нравственного воспитания. И часто учителю приходится восполнять те пустоты в душах детей, чтобы многому их научить. На первом месте в духовно-нравственном воспитании учащихся стоит личность первого учителя. Это на него равняются ученики, его манеру поведения и общения перенимают и стараются повторять в жизненных ситуациях. Поэтому то терпение, с которым долгое время учителю приходится учить самым обыденным, на первый взгляд, вещам, результаты даст не сразу. Именно в первом классе приходится учить детей жить в коллективе, среди себе подобных, учить выполнять работу за одним столом сразу двум разным детям, а это так непросто; делать физминутки достаточно близко друг к другу, но, не мешая друг другу; терпеливо слушать ответы других, когда знаешь эти ответы сам. И если учитель не сможет найти в себе терпения, доброжелательности, такта в общении с разными по характеру детьми, то ничего хорошего в будущей школьной жизни класса ждать не приходится.

С первых школьных дней выстраиваются отношения “ученик – ученик”, “ученик – учитель”, “учитель – ученик”, “учитель – родитель”, “родитель – учитель”, “родители – ученики”. Вся ответственность за эту работу ложится на плечи учителя. Очень часто учителю приходится объяснять родителям, почему у них не складываются отношения с собственными детьми. Многие родители стараются не замечать взросления ребенка и оставляют отношения в семье без изменения с момента, когда сына или дочь отправили в первый класс. Родителям очень трудно смириться с тем, что их ребенок взрослеет, требует других подходов в отношениях изменения формы требований.

Другое направление работы учителя начальных классов – это работа по созданию в детском коллективе отношений добра, взаимопонимания, толерантности, взаимопомощи, бескорыстия. Этому помогает определение правил, по которым будет жить детский коллектив. Правила выводятся в совместной деятельности учитель – ученики в первые учебные дни. Правила могут звучать следующим образом:

- внимательно выслушивать ответы всех присутствующих;
- не перебивать ответы других;
- в классной комнате каждый может делать то, что не угрожает жизни самому и окружающим и не мешает работе;
- каждый имеет право на собственное мнение.

И другие правила.

Следующий этап – это жизнь по выведенным правилам. Этому отводится весь период школьной жизни детей. Так просто вывести правила, но жизнь часто вносит свои коррективы. И если в первые школьные дни дети только наблюдают

за этой новой необычной для них деятельностью, за новыми отношениями, то очень скоро каждый начнет проявлять свои индивидуальные качества. Вот тут-то и возникает вопрос, как все эти проявления детей направить в нужное русло? Каким способом помочь детям жить в мире с самим собой и окружающими людьми? Как научиться принимать других людей, не давая им оценки? Вопросов возникает больше, чем успеваешь вовремя найти ответы. Решить их будут помогать и формы организации деятельности детей на уроках и переменах, и содержание учебного материала по предметам, и внеклассная работа, и участие в различных мероприятиях и многое другое.

Так для того, чтобы дети научились принимать мнение других, распределяли обязанности, несли какую-то ответственность за выполненное дело необходимо применять парные и коллективные формы организации урока. В результате выполнения коллективных работ постепенно дети приходят к выводу, чтобы получить хороший результат необходимо: умение распределить обязанности, выслушать мнения всех членов группы, учесть возможности каждого, суметь оценить вклад каждого члена группы, представить результат работы группы. Это долгосрочная, кропотливая работа дает только тогда свои результаты, когда учитель не торопит детей сразу суметь выполнить все условия коллективной деятельности детей в группе, а дает возможность детям под его минимальном руководстве маленькими шажками идти к намеченной цели. А в системе духовно-нравственного воспитания есть место и таким понятиям, как красота, патриотизм, целенаправленность, свобода выбора, любовь, доброта и многие другие понятия. Содержание всех учебных предметов должно стать основой для воспитания личности в целом. Но эта работа будет проходить плодотворно, если учитель не будет заниматься морализацией на уроках, а будет через содержание урока учить детей восторгаться настоящей литературой, прекрасным авторским языком, учиться мудрости.

Например, в гимназии № 56 г. Томска, существует творческая группа проекта «Духовно-нравственное воспитание в современной школе». Учителя этой гимназии, стараются на каждом уроке, воспитывать нравственное воспитание, разными методами и приемами. Так, на уроках окружающего мира учитель стремится показать место человека в природе, его влияние на окружающую среду, и не всегда положительную. Это не пройдет для детей незамеченным, если под руководством учителя дети примут участие в различных акциях, направленных на практическое применение полученных на уроках знаний. Это акции «Подкормите птиц зимой», «Зеленый наряд нашего города», «Городу – чистые парки и реки» и т.д.

Через предмет «Литературное наследие Сибири», который преподает Козловицкая Вера Дмитриевна, проводится знакомство учеников с краем, в котором они живут, с истоками культуры родного края, она считает, что это одно из направлений по духовно-нравственному воспитанию. Также немаловажное значение имеет тот момент в жизни каждого человека, насколько хорошо каждый из нас знает историю своего рода, знает, где же искать корни своего рода. И этому тоже необходимо уделять внимание в школе, как считает Вера Дмитриевна. По заданию учителя дети совместно с родителями проводят поисковую работу по теме «Где искать корни моей семьи». В результате проведенного поиска и родители, и дети делают для себя открытия, которые заставляют посмотреть на самое обыденное другими глазами.

Учителя начальных классов говорят, что огромную роль в нравственном становлении личности младшего школьника принадлежит учителю, его методиче-

скому мастерству. Например, методика работы со сказками в начальных классах обусловлена качественной неоднородностью этого жанра. Учителю при руководстве чтением сказок необходимо, опираясь на специфику сказочного жанра, целенаправленно формировать у учащихся оптимальный объем умений, концентрирующих внимание детей на главном в “сказочном мире”, умение выделить при чтении и рассказывании сходные по идейному содержанию эпизоды с одним и тем же героем и определять их эмоциональный характер для развития у детей способности к сопереживанию, эмоциональной и образной памяти.

Учителя начальных классов считают, что при изучении естествознания в школе, нельзя ограничиваться лишь рассмотрением научных истин и явлений. Важно научить ребенка видеть вокруг себя прекрасное, подмечать в изучаемых объектах природы красоту, их удивительные особенности, что даст ученику не только знания, но и обогатит его духовно. На Земле обитает огромное количество видов растений и животных. На уроках они рассматривают особенности их строения, жизнедеятельности. Но самое главное, что каждый вид по-своему чудесен, удивителен, потрясающ, поразителен, дивен, фантастичен. Каждый вид без исключения! Каждый цветок или насекомое, птица или животное – это чудо природы. Нужно показать ребенку это чудо, обратить его внимание на красоту жизни. Для нее важно сформировать у школьников эстетическое отношение к жизни, природе, себе, развить творческий потенциал. Необходимо научить ребенка не только логическому, но и творческому мышлению, развить чувства. На своих уроках, учителя стараются приводить высказывания великих людей, стихотворения, в которых выражено отношение писателей и поэтов к изучаемым темам.

На тему духовно-нравственного воспитания в гимназии № 56 г.Томска с детьми проводится немало различных мероприятий: беседы на этические темы, чтение художественной литературы, обсуждение положительных и отрицательных поступков детей. Патриотическое воспитание является частью духовного воспитания. Классные часы, праздники, посвященные Дню Победы, литературные вечера, а “дни духовности и культуры” предполагают встречи с интересными людьми. Так, на уроках и во внеклассной деятельности происходит комплексное изучение родного края.

Учителю начальных классов надо помнить, что духовно-нравственное воспитание – это не система, это жизнь в любви. И духовно-нравственным наше воспитание получается только тогда, когда мы начинаем совершать его в любви.

Литература

1. Васильева, З. Н. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности / З. Н. Васильева. – М. : Просвещение, 1978. – 32 с.
2. Ермакова, Е. О. Курс нравственного воспитания «Этика» // Народное образование. – 1998. – № 9. – С. 10.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 2-е изд. – М., 1995.
4. Рахимов, А. З. Роль нравственного воспитания в формировании личности // Классный руководитель. – 2001. – № 6. – С. 15.
5. Рожков, М. И. Организация воспитательного процесса в школе : пособие для студентов высших учебных заведений / М. И. Рожков, Л. В. Байборода. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 450 с.
6. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. / В. А. Сухомлинский. – М., 1980. – 73 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ

Т. П. Маркасова

Томский государственный педагогический колледж

Сегодня в отечественное образование интенсивно внедряются разнообразные модели обучения. Овладение ими – задача преподавателя как залог его профессиональной мобильности, быстрого включения, адаптации к условиям «развивающей школы».

В процессе деятельности перед преподавателем постоянно встает вопрос «Как учить?», поэтому он задумывается об обновлении и улучшении учебно-методического обеспечения реального учебного процесса, осуществляет поиск новых, эффективных средств обучения, направленных на повышение профессиональной подготовки будущих специалистов.

В условиях педагогического колледжа к таким средствам может относиться проведение деловых, или имитационных, педагогических игр.

Деловая игра имитирует определенную, отвечающую задачам обучения, ситуацию. Она задает предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности, служит условием формирования личности специалиста, моделирует навыки его социального взаимодействия, ценностные ориентации и установки, стимулирует развитие профессионально направленного творческого мышления, обеспечивает появление профессиональной мотивации, способствует приобретению специального опыта – как предметно-профессионального, так и социального.

Профессиональное обучение обязательно включает в себя подготовку к принятию решений. Именно здесь незаменима роль игры, так как в любых социальных системах выбор решений происходит всегда в условиях информационной неопределенности.

Это полностью относится к сфере педагогической деятельности. Будущий специалист должен быть готов к решению методических задач на уроке, управлению детским коллективом, обеспечению эмоционального благополучия личности каждого школьника, регуляции взаимоотношений в собственной сфере деятельности. Он может иметь достаточно информации, например, для методического обеспечения уроков, и минимум информации для выбора стратегии поведения как среди учащихся, так и среди своих коллег.

Игра – эффективный метод уже потому, что это деятельность, а не пассивное восприятие информации. Исследователями установлено, что человеческая память сохраняет приблизительно 10% услышанного, 50% увиденного и 90% проделанного собственноручно.

Сюжет деловых игр педагогического характера позволяет имитировать учебные, воспитательные ситуации и деловые взаимоотношения. Игра всегда нацелена на выработку стратегии поведения в сложных или конфликтных ситуациях.

Использование имитационных игр целесообразно на практических занятиях по педагогике, психологии, основам педагогического мастерства и другим курсам психолого-педагогического цикла.

Характерные признаки деловой игры:

- наличие общей проблемы и цели игрового коллектива;

- наличие и распределение ролей, которые позволяют организовать совместную деятельность;
- наличие различных интересов участников игры на основе выполнения конкретных ролей;
- наличие диалогового общения участников игры как условие принятия согласованных решений;
- наличие в игре импровизации;
- наличие системы стимулирования, которая необходима для того, чтобы:
- побудить каждого из участников игры действовать как в жизни,
- подчинить в случае необходимости интересы того или иного игрока общей цели коллектива,
- дать объективную оценку личного вклада каждого участника игры в достижении общей цели;
- наличие системы оценки результатов игровой деятельности и профессиональных знаний;
- наличие конкретного руководства игрой.

Большими обучающими возможностями обладают сюжетные педагогические игры.

Обычно интереснее разворачиваются игры на сюжеты, предложенные самими студентами. Различные группы студентов отличаются разным уровнем социального опыта, разной степенью осознанности педагогических трудностей. Предложенный самой группой сюжет и логика его раскрытия адекватны индивидуальным особенностям студентов данной группы, что, несомненно, повышает эффективность занятия. Руководителем игры может быть как преподаватель, так и любой из студентов (например, автор сюжета).

Требования к организации игры можно сформулировать таким образом:

- сюжет предполагает реализацию педагогической ситуации;
- цель игры – найти оптимальную стратегию поведения в данной ситуации;
- при анализе игры главный акцент делается на логику поведения, убедительность доводов играющих.

Технологию деловой игры условно можно разделить на два модуля: конструирование игры и ее проведение.

Процесс конструирования включает в себя:

1. Определение цели игры. Педагогические цели формируются исходя из задач обучения, содержания изучаемых проблем и тех умений, которыми должны овладеть участники в процессе занятия.
2. Определение содержания игры. Чаще всего здесь выделяются две модели: продукт деятельности и сама деятельность. Например, в курсе предмета «Основы педагогического мастерства» при изучении темы «Изучение и обобщение передового педагогического опыта» выявление и оценка положительного опыта – это сама деятельность, а описание передового педагогического опыта – продукт деятельности.
3. Определение методического обеспечения игры.

Комплектование ролей. Роли могут подразделяться на функциональные и игровые. Первые обусловлены спецификой моделируемых функциональных обязанностей специалистов, деятельность которых имитируется в игре (директор школы, учи-

тель, практический психолог, музыкальный руководитель). Вторые характерны только для конкретной игровой ситуации («внутренний голос», критик).

Определение требований к правилам игры. Правила игры – это те положения, в которых сущность игры, соотношение всех ее компонентов. Правила могут быть взяты из жизни или придуманы специально для игры. Правил игры не должно быть слишком много (оптимальный вариант 5-6).

Например:

1. Каждый участник должен строго соблюдать регламент выступлений и дискуссий.
2. Выступающие должны использовать различные носители информации, использовать новые, активные формы, представления информации.
3. Вопросы к выступающим должны ставиться так, чтобы вызвать дискуссию.

Иногда правила вносятся в инструкцию участникам игрового занятия, в которой последовательно излагаются пункты деятельности каждого участника на соответствующих стадиях игры.

Основные параметры системы оценивания. Выбирая систему оценивания, необходимо определиться, что оценивать? Кто и как это будет делать? В каких единицах оценивать? Оценивать работу может преподаватель или игроки, выполняющие роли экспертов, аналитиков. Система оценивания предполагает наличие критериев, баллов. Итоги оценивания доводятся до сведения всех участников игрового действия.

Состав комплекта игровой документации. Это могут быть эмблемы, символы, опознавательные знаки.

4. Составление сценария игры.

Проведение игры

- формирование реальных игровых коллективов, распределение участников;
- установление определенного порядка, обеспечивающего: во-первых, принятие участниками правил игры, во-вторых, применение санкций к нарушителям этих правил;
- обозначение игрового пространства и времени;
- создание соревновательной мотивации внутри игрового коллектива;
- обучение навыкам коллективной деятельности в ходе использования специальных процедур: различного рода мозговых штурмов, групповых дискуссий;
- переход от пассивного реагирования к самостоятельной деятельности, формулировке выводов, предложений;
- предупреждение и разрешение межличностных конфликтов среди участников игры;
- завершение игры целесообразно проводить как в содержательном (инструментальном), так и в эмоциональном плане. В рамках содержательного аспекта необходимо: провести обсуждение результатов игры и анализ действий участников игры, рассмотреть трудности, возникающие в игре. В эмоциональном аспекте провести своеобразное «прощание» с игрой и игровыми ролями.

Трудности проведения сюжетных игр

Практические занятия в форме имитационных игр проводить значительно труднее, чем традиционные семинарские занятия.

Не все студенты сразу могут включиться в сюжетные педагогические игры. Некоторым трудно входить в игровое состояние. Это объясняется или боязнью раскрыть свое «я», или внутренней скованностью.

Проведение занятий в форме деловых игр требует и от преподавателя значительно больше знаний, большой ответственности и напряжения.

Для полноценного использования игровых педагогических приемов необходимы такие качества личности, как рефлексия (способность видеть реальную ситуацию глазами партнера), эмпатия (эмоциональная идентификация с другими), «инфантилизация» (способность устанавливать доверительные отношения с окружающими, снимающие определенные поведенческие и эмоциональные стереотипы).

Игра «деловая встреча педагогов-единомышленников», проводится на уроке педагогики по теме «Планирование и прогнозирование в деятельности классного руководителя».

Цель игры: отработка методики коллективного планирования, выработка единых подходов к плану воспитательной работы учителей начальных классов, внедрение принципов педагогики сотрудничества в воспитательный процесс школы.

Игра включает в себя два этапа, в ходе которой осуществляется дружеская дискуссия. При подготовке к игре соблюдаются все рассмотренные положения.

Начаться игра может словами руководителя игры: «Вообразите, что ваша подгруппа – творческий коллектив педагогов – единомышленников, которые собрались на очередную встречу по вопросу совершенствования планирования воспитательной работы в начальных классах. Каждый член подгруппы исполняет роль учителя того класса, где проходил практику».

Итак, роли в игре: учителя – классные руководители, председатель объединения, эксперты (возможно, рецензенты).

Первый этап игры: обсуждение вопроса совершенствования планирования воспитательной работы в начальных классах. На данном этапе вырабатываются и оформляются конкретные предложения, которые позже могут быть представлены на одно из заседаний секции учителей начальных классов для обсуждения.

Второй этап: дискуссия по содержанию и организации игры.

Эффективность данной игры во многом зависит от теоретической подготовки ее участников, от того, насколько каждым из участников изучены планы воспитательной работы класса, где проходили практику, стиль воспитательной работы класса и школы в целом.

Литература

1. Морева, Н. А. Технологии профессионального образования / Н. А. Морева. – М. : Изд. центр «Академия», 2005.
2. Матросова, Л. Н. Деловая игра в подготовке учителя / Л. Н. Матросова. – М., 1996.
3. Методические рекомендации к проведению имитационных педагогических игр ; под ред. Н. П. Аникеевой. – Новосибирск : Изд. НГПИ, 1986.
4. Сластенин, В. А. Педагогика ; под ред. В. А. Сластенина. – М., 2002.

СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

И. А. Неумержицкая, Г. Х. Вахитова

Томский государственный педагогический университет

Народная мудрость гласит: « Если думаешь о завтрашнем дне – сей зерно, если на десять лет вперед – сажай лес, если на сто лет – воспитывай детей»

Однозначно ответить на вопрос: как воспитывать детей – дать невозможно; уж слишком много фактов и жизненных обстоятельств влияют на выбор того единственно правильного пути, который предопределит дальнейшее успешное развитие личности подрастающего человека.

Воспитывать – значит помогать, содействовать тому, чтобы ребенок состоялся как индивидуальность, как личность. И здесь немаловажную роль приобретает внеклассная работа в школе, а в начальных классах она приобретает особую роль. Рассмотрим ее, указав специфические особенности.

Внеклассная работа организуется и проводится учителем. В отличие от учебной внеклассная работа не регламентируется едиными и обязательными программами. Внеклассная работа располагает дополнительными по отношению к процессу обучения возможностями воспитательного воздействия. Учитель начальных классов имеет возможность построить внеклассную работу интересно, удовлетворить потребности каждого ребенка в активности, самостоятельности, в общении со сверстниками, что не всегда дается ему на уроках.

Чтобы внеклассная работа была эффективной, учитель должен уметь правильно организовывать эту работу. Следовательно, если правильно организовывать внеклассную работу, то в ходе ее проведения происходит:

1. Умственное развитие детей: внеклассная работа позволяет удовлетворить познавательные интересы учащихся, сформировать новые интересы, расширить кругозор детей. Внеклассные занятия способствуют закреплению у учащихся начальных классов положительного отношения к школе, к обучению.

2. Трудовое воспитание школьников. Во внеурочное время учащиеся начальных классов принимают участие в различных видах трудовой деятельности, которая особенно в I классе тесно связана с игровой. Выполняя обязанности дежурного, санитара, ухаживая за цветами в классе, младший школьник приобретает трудовые навыки, в процессе трудовой деятельности воспитывается уважение и готовность к труду на пользу обществу и самому себе.

3. Эстетическое воспитание. Развитие у учащихся способности восприятия прекрасного в явлениях природы, общественной жизни, художественных произведениях, развитие эстетических суждений и оценок, художественных взглядов и вкусов, творческих способностей может осуществляться при подготовке и проведении различных внеклассных занятий. Так, подготовка и проведение многочисленных детских праздников позволяют расширить возможности урока для ознакомления детей с музыкальными произведениями, произведениями изобразительного искусства. Участие школьников в хоре, хореографическом ансамбле, художественном кружке создает возможности для развития художественных способностей.

4. Физическое воспитание. Спортивно-массовая и оздоровительная работа в школе имеет своей целью укрепление здоровья детей и одновременно воспитание воли, дисциплинированности, активности, самостоятельности. Учитель началь-

ных классов вовлекает в занятия физической культуры всех детей, в первую очередь детей, наиболее нуждающихся в занятиях физическими упражнениями. Физическая культура, спорт должны войти в режим дня младшего школьника. Внеклассная работа по физическому воспитанию строится на основе широкой самостоятельности учащихся [1, с. 6].

Таким образом, внеклассная работа способствует формированию и развитию личности. Но при ее организации и проведении педагогу необходимо знать условия ее результативности:

- эффективность внеклассной работы зависит от правильного педагогического руководства ею;
- от умения учителя решать задачи развития общественно значимых мотивов поведения;
- деятельности школьников;
- формирование и развитие разнообразных интересов, склонностей детей;
- тактичного воздействия педагога на выбор школьниками групп, отдельных детей для общения вне урока.

При организации внеклассной работы нужно учитывать следующие педагогические принципы:

Воспитание личности в коллективе, уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему, сочетание педагогического руководства с инициативой и самостоятельностью учащихся, единство педагогических требований школы, семьи и общественности, принцип научности.

Внеклассная работа в начальных классах проводится в определенных организационных формах – массовых, групповых, индивидуальных. Кратко опишем их.

Большое влияние на детей оказывают массовые мероприятия. Массовый характер деятельности включает детей в систему разнообразных отношений, дети сближаются, лучше узнают друг друга, обогащается их опыт взаимоотношений, пробуждается чувство ответственности за коллектив. Интерес детей к внеклассным делам возрастает, если весь школьный коллектив занят увлекательной общественно полезной работой. В такой общей коллективной деятельности есть на кого равняться, есть с чем сравнивать результаты своих усилий и достижений.

Во внеклассной работе используются общие методы воспитания и обучения школьников:

Беседа – словесный подбор воспитательного воздействия, а убеждение словом эффективно тогда, когда оно вызывает переживания. Все, что ребенку необходимо понять и усвоить, должно волновать его, вызывать эмоциональный отклик, желание совершать заслуживающие одобрения поступки. В ходе беседы дети высказывают свои суждения и сами приходят к выводам о том, как поступать, как надо и как не надо вести себя в обществе.

Наблюдение – целенаправленное восприятие учащимися явлений окружающей действительности с целью их познания. В.А. Сухомлинский придавал наблюдениям детей особое значение, называл их «путешествиями к истокам мысли и родного слова» [4, с. 189]. Наблюдения пробуждают активные силы ребенка, развивают у него воображение, мышление и творческие способности. Возможности для наблюдений во внеклассное время безграничны: дети ведут длительные наблюдения за явлениями в природе, за происходящими событиями, за работой взрослых.

Упражнения – практические действия, в ходе которых вырабатывается умение применять знания на практике, формируется привычка поведения.

Во внеклассной работе используются разнообразные упражнения – устные, письменные. Дети решают задачи, пишут сочинения, рисуют, конструируют, готовят художественные выступления, разучивают стихотворения, игры, выполняют трудовые и физические задания [3, с. 372].

Поручения. В процессе выполнения поручений у детей развиваются общественная активность, чувство долга, коллективизма, приобретаются организаторские навыки. Успешное использование поручений возможно при учете уровня развития коллектива и индивидуальных особенностей учащихся. Например, если у ученика не развито чувство коллективизма, то ему дают поручение, которое требует от него проявления товарищеской взаимопомощи и заботы о коллективе.

Поручения, которые выполняют дети во внеклассное время, бывают постоянными, временными, коллективными, групповыми, индивидуальными. Постоянные поручения детей: санитары, библиотекарь, цветовод. Постоянные поручения следует давать всем или почти всем ученикам поочередно – такая сменяемость помогает привлечь каждого ребенка к выполнению общественных обязанностей.

Мы выяснили, что внеклассная работа, действительно, является очень важной составляющей учебного процесса. Учитель должен хорошо продумывать, как организовать внеклассную работу. Потому что правильно организованная внеклассная работа помогает детям развивать познавательный интерес учащихся, дети много нового узнают из этих занятий. Дети совместно с учителем пытаются найти ответы на интересующие их вопросы. В начальной школе дети очень любознательные и внеклассные занятия способствуют развитию познавательного интереса младших школьников.

Темы внеклассных работ учитель может выбирать вместе с учащимися на интересующие их темы, чтобы детям было интересно слушать и работать по теме, которую они сами выбрали.

Литература

1. Глущенко, А. Г. Внеклассная работа в начальных классах / А. Г. Глущенко. – М., 1982.
2. Слостенин, В. А. Педагогика / В. А. Слостенин [и др.]. – М. : Академия, 2002.
3. Смирнов, С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С. А. Смирнов [и др.]. – М. : Академия, 2003.
4. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения. В 5 т. / В. А. Сухомлинский. – К., 1980.
5. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М., 2000.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МОЛОДЫХ СУПРУГОВ К ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ

М. А. Рабцун, Л. Э. Хазиахметова

Томский государственный педагогический университет

В современном мире все больше растет понимание семьи как определяющей не только развитие ребенка, но и в конечном итоге развитие всего общества. Взаимодействие ребенка с родителем является первым опытом взаимодействия с окружающим миром. Этот опыт закрепляется и формирует определенные модели

поведения с другими людьми, которые передаются из поколения в поколение. В каждом обществе складывается определенная культура взаимоотношений и взаимодействия между родителями и детьми, возникают социальные стереотипы, определенные установки и взгляды на воспитание в семье и вряд ли будет преувеличением сказать, что цивилизованность общества определяется не только отношением к женщинам, но и отношением к детям.

Рост интереса к проблемам семейного воспитания в нашей стране связан с новыми социально-экономическими условиями. Смена идеологических ориентиров или полное их отсутствие создают трудности, с которыми приходится сталкиваться современным родителям.

Многие родители достаточно хорошо осознают недостатки своего воспитания, но очень часто им не хватает элементарной психологической грамотности, чтобы решить свои проблемы. Анализ семейных ситуаций психологом помогает родителю взглянуть на себя со стороны и тем самым как бы объективизировать свое поведение. Родители начинают лучше понимать собственные стереотипы воспитания, которые не являются результатом осознанного выбора воспитателя, а обычно перенимаются либо «по наследству» от своих родителей, либо являются следствием представлений об отношениях ребенка и родителя, полученных из близкого социального окружения, средств массовой коммуникации и информации.

Мы считаем, для того чтобы молодые супруги могли осознанно подойти к воспитанию детей, они должны владеть психологическими знаниями о типах семейных отношений между супругами, о типах воспитания детей. Также мы представляем оптимальные формы групповой работы по воспитанию детей.

Некоторые ученые, такие как Лодкина С.В., Матюшина В.Б. и др., анализируя типы воспитания, пришли к выводу, что более точная оценка воспитания заключается не в одном, а в нескольких аспектах. С одной стороны – эмоциональный аспект отношения к детям, с другой стороны – отражение поведения. Сочетание этих аспектов дают четыре типа воспитания:

1) теплое отношение к ребенку в сочетании с предоставлением ему самостоятельности и инициативы;

2) холодное разрешающее воспитание, при котором есть некоторая холодность к ребенку, недостаточность родительских чувств сочетается с предоставлением ему свободы;

3) теплое ограничивающее воспитание, которое характеризуется эмоционально ярким отношением к ребенку с излишним контролем за его поведением;

4) холодное ограничивающее воспитание, которое сопровождается постоянной критикой ребенка, придирками, а иногда и преследованием самостоятельного поступка.

В последнее время определился еще один подход, исходящий не из двухчисленной, а из трехчисленной модели воспитания. Выделены три аспекта отношений, составляющих отношение родителей к своему ребенку: симпатия – антипатия, уважение – неуважение, близость – дальность. Сочетание этих аспектов отношений позволяет выделить восемь типов родительского воспитания.

Действенное воспитание, основанное на симпатии, уважении и близости. Формула родительского отношения к детям такова: «Хочу, чтобы мой ребенок был счастлив, буду помогать ему в этом». В семье теплый эмоциональный тон общения, присуще активное воспитание к интересам, увлечениям, способностям ребенка, уважаются его права, оказывается радужная требовательность.

Отстраненное воспитание, основанное на симпатии, уважении, но существует большая дистанция с ребенком. Формула семейного воспитания: "Смотрите, какой у меня прекрасный ребенок, жаль, что у меня не так много времени для общения с ним". Родители высоко оценивают ребенка, его внешний облик, его успехи, способности, но мягкое обращение с ним сопровождается неумением помочь в его проблемах.

Действенная жалость. Она основана на близости, симпатии, но отсутствует уважение. Формула воспитания такова: "Хотя мой ребенок недостаточно умен и физически развит, но все равно это мой ребенок, и я его люблю". Этот стиль эмоционального отношения к ребенку характеризуется осознанностью действительных, а иногда и мнимых отклонений в его физическом и умственном развитии. В результате родители приходят к идее исключительности своего ребенка. В общении с ребенком идут по пути предоставления особых привилегий, всячески предохраняют от вредных влияний. Интересы родителей сосредоточены на нем, они как бы не верят в возможности и способности ребенка.

Воспитание по типу снисходительного отстранения основывается на симпатии, неуважении, большей межличностной дистанции. Формула семейного воспитания выглядит примерно так: "Нельзя не винить моего ребенка в том, что он недостаточно умен и физически развит". Неблагополучие ребенка негласно является его правом, родители не вмешиваются в дела ребенка, в его контакты со сверстниками и другими людьми, недостаточно ориентируются в душевном мире ребенка.

Отвержение основано на антипатии, неуважении, большой межличностной дистанции. Такое отношение родителей к своим детям встречается очень редко, формула родительской позиции выражается так: "Этот ребенок вызывает у меня неприятные чувства и нежелание иметь с ним дело". Родитель отстраняется от ребенка, не хочет общаться с ним, не замечает его присутствия. Родитель становится холодно-неприступным при его приближении.

Презрение. В этом типе отношений присутствуют неуважение, малая межличностная дистанция. Такое отношение к детям соответствует родительской формуле следующего вида: "Я мучаюсь, беспредельно страдаю оттого, что мой ребенок так неразвит, упрям, труслив, неприятен другим людям". Любые достижения ребенка родитель не замечает, игнорирует, в общении не замечает ничего положительного. Общение родителей и детей строится на понукании, назидании, требовательности. Такие родители постоянно посещают специалистов из-за желания "исправить" свое дитя.

Преследование. При таком типе родительского отношения не уважение, антипатия, но близость к ребенку существует. Воспитание строится по формуле: "Мой ребенок негодяй, и я докажу ему это!" В воспитании присутствует твердая убежденность родителей, что их ребенок превратился в "мерзавца". Родители пытаются чрезмерной строгостью, жестким контролем переломить ребенка, нередко выступают инициаторами привлечения к воспитанию общественности.

Отказ основывается на антипатии, уважении и большой межличностной дистанции. В воспитании ребенка преобладает отстранение от его проблем. Они, как и он, издали наблюдают за ребенком, признавая его силу, ценность некоторых личностных качеств. При заострении отношений такие родители охотно прибегают к помощи общественности, стремятся доверить ребенка школе.

Приведенные типы родительского воспитания заострены. В ходе воспитания под воздействием обстоятельств, тех или иных событий отношение родителей к ребенку изменяется. Будет ошибочным считать, что поведение родителей от рождения ребенка до его взросления описывалось одним типом воспитания. Практика показывает в поведении родителей несколько вариантов отношений. Приведенный подход позволяет определить, какая именно установка на данный момент стала для родителей ведущей [1, с. 113].

В последнее время направление, использующее групповые формы обучения и терапии родителей, стало развиваться более активно.

В зарубежной психологии и педагогике родительские группы зарекомендовали себя как весьма эффективная форма обучения и решения психологических проблем родителей. Наибольшее распространение групповые занятия с родителями получили в современной Америке.

Как правило, психологические подходы в работе с родительскими группами существуют в рамках определенных теоретических концепций.

Мы рассмотрим наиболее подходящие формы работ с родителями для нашей страны.

Программа Р. Дрейкуса

Рудольф Дрейкус положил начало организации дискуссионных групп из живущих по соседству родителей.

Дрейкус считал, что родителям в своей деятельности следует опираться на такие принципы, как:

- 1) принцип логических и естественных последствий,
- 2) принцип отказа от применения силы,
- 3) принцип принятия и реакции на потребность детей,
- 4) принцип оказания поддержки детям.

Он исходил из того, что родители будут обмениваться друг с другом опытом, задавать вопросы и стремиться получить поддержку и одобрение группы.

Основная задача ведущего группы заключается в умелой организации дискуссии, постановке вопросов, причем каждый член группы периодически может принимать на себя роль лидера группы при обмене информацией, специальными знаниями.

Цель психологической помощи родителям, по Дрейкусу, помочь им и детям усвоить как можно больше подходящих типов взаимодействия.

Взаимодействие должно строиться на основе принципа равных ценностей и взаимного уважения. Основная задача семейного воспитателя – помочь ребенку стать компетентным человеком, который использует конструктивные средства для формирования чувства собственного достоинства и достижения определенного общественного положения.

Программа Х. Джайнотта

С точки зрения Х. Джайнотта, родителям необходимо оказывать практическую помощь в семейном воспитании через формирование у них навыков коммуникации управления поведением детей. В своих работах он дал описание трех различных видов групповой работы с родителями:

- 1 – собственно психотерапия;
- 2 – психологическое консультирование;
- 3 – руководство личностью.

Групповая психотерапия особенно показана тем родителям, которые не в состоянии извлечь никакой пользы из педагогическо-психологического образования, поскольку их восприятие, ценности и установки слишком искажены и не позволяют изменить стиль семейного воспитания. Модель группового психологического консультирования родителей позволяет внести большую объективность во взаимоотношения участников группы со своими собственными детьми. Основные методы:

- групповая дискуссия;
- работа в группах;
- ролевые группы.

По мнению Джайнотта, наиболее трудными являются периоды, когда:

- 1) ребенок начинает ходить;
- 2) его начинают приучать к горшку;
- 3) он идет в школу;
- 4) у него начинается половое созревание;
- 5) он переходит в среднюю школу.

Согласно Джайнотту, общение родителей с детьми должно базироваться на трех основных принципах:

1 – во всех ситуациях родители должны стремиться поддержать позитивный образ "Я" ребенка.

2 – следует говорить о ситуации, поступке ребенка, избегая негативных личностных оценочных суждений. Высказывание взрослого не должно содержать диагноза и прогноза дальнейшей судьбы ребенка.

3 – взрослый в общении всегда должен выступать инициатором предложений кооперации.

Это предложение не должно исчерпываться прямым указанием на соответствующий способ действий, а должно раскрывать перед ребенком возможности самостоятельного разрешения проблемной ситуации.

Гуманистический подход

Г. Оллпорт впервые употребил термин "гуманистическая психология" в 1930 году. Маслоу в своей работе "К психологии бытия" 1962 г. писал: «... (наука) отворачивается от проблем любви, творчества, ценностей, красоты, воображения, этики и радости, отдавая их на откуп "неученым" – поэтам и дипломатам. ... Наука – вот тот единственный путь, имеющийся в нашем распоряжении, чтобы заставить признать истину».

Несмотря на различия направлений гуманистической психологии, общим для них является подход к человеку как к специфической модели, отличающейся от моделей, объясняющих поведение животных или машины. Существенная роль при этом уделяется активности личности. Р. Мэй, признавая значимость влияния элементов внешней среды, подчеркивает, что нельзя все же приписывать личностные проблемы фактам наследственности или окружающей среды: "Личностная проблема в первую очередь требует перераспределения напряжений внутри личности, а не поисков причин вовне".

Идеи гуманистически направляемой психологии нашли отражение в практике воспитания детей в семье об обществе, где особое внимание уделяется умению слушать и понимать детей. Основой данного направления у нас явились идеи М.М.Бахтина о диалогической природе человеческого общения, человеческой лич-

ности. Этот подход к изучению человека используется сейчас Л.А. Петровской, А.У. Харашем, Г.А. Ковалевым, О.Е. Смирновой, А.Ф. Копьевым и др. [2].

Литература

1. Ковалев, С. В. Психология современной семьи / С. В. Ковалев. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
2. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, Юстицкис В. – М. : Просвещение, 1999. – 148 с.

ПЕРЕОРИЕНТАЦИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

О. В. Реннер

Центр дошкольников «Лучики» ДДТ «У Белого озера» г. Томска

Я работаю педагогом дополнительного образования в Центре дошкольников «Лучики» Дома детского творчества «У Белого озера». Центр посещают дети с 2 до 7 лет, как «домашние», так и посещающие ДОУ. Чего же хотят родители, приводящие дошкольников на занятия в учреждения дополнительного образования детей? По данным ежегодно проводимого вводного анкетирования родителей можно сделать следующие выводы. Часть родителей хотят, чтобы педагоги таких учреждений подготовили детей к «поступлению в школу» (даже не к «обучению в школе»!). Т.е. им важно, чтобы ребёнок научился читать, считать (и как можно раньше), смог успешно пройти тестирование в школе. Часть родителей, преимущественно имеющих «домашних детей», приводят их в такие учреждения ещё и для того, чтобы ребёнок научился взаимодействовать со сверстниками. Для третьей группы родителей важно эстетическое развитие их ребёнка.

Есть и такие родители (и их с каждым годом становится всё больше), которые в Центр идут для того, чтобы иметь возможность лучше узнать своего ребёнка, быть с ним рядом во время занятий, научиться с ним взаимодействовать, понимать, что необходимо именно ему для дальнейшего развития. Каковы бы ни были причины обращения семей, имеющих детей-дошкольников, в Центры дополнительного образования, нельзя не отметить достаточно высокий уровень ожиданий родителей по отношению к оказываемым данными Центрами образовательным услугам.

Центр дошкольников «Лучики» уже более 18 лет является конкурентоспособной образовательной площадкой в среде учреждений дошкольного образования г. Томска и привлекает родителей с разными целевыми установками.

Сегодня в Центре родителям и детям предлагается три разновидности групповой формы организации занятий:

- занятия детско-родительских групп для детей 2-3 лет и их родителей;
- вечерние групповые занятия по типу кругосветки для детей 4, 5, 6-летнего возраста;
- занятия в разновозрастной группе дневного пребывания.

Группа дневного пребывания, в которой я работаю педагогом шестой год, называется «Цветик-Семицветик». Это разновозрастный коллектив, в который входят дошкольники от 3 до 7 лет. Причём некоторые дети посещают занятия 3-4 год,

а есть среди воспитанников и те, кто занимается первый год, «заняв место» выпускников.

Обучение в нашей группе доступно для любого ребёнка дошкольного возраста. Чаще всего родители приводят к нам детей, которые по разным причинам не посещают муниципальный детский сад. Прежде всего, это дети с хроническими соматическими заболеваниями (часто болеющие); дети, имеющие трудности в общении; дети из двуязычных и социально необеспеченных семей, а также семей разных вероисповеданий.

Для них наша группа является развивающей средой, в которой ребёнок приобретает опыт общения с разными людьми и готовится к принятию нового социального статуса – школьника, получая при этом необходимые знания, умения, навыки, позволяющие в дальнейшем успешно обучаться в школе.

Основным принципом в работе педагогов группы «Цветик-семицветик» является осуществление индивидуального подхода в развитии воспитанников, учёт их возрастных особенностей, индивидуального темпа работы, сферы интересов, уровня развития познавательных процессов. Это представляется возможным благодаря малому количеству детей в группе (8-12 человек с возможностью разделения на подгруппы), а так же является необходимым в условиях разновозрастного состава детей (от 3 до 7 лет).

Разновозрастный состав воспитанников группы позволяет получить уникальные результаты, которых невозможно добиться, организовав образовательный процесс в группе ровесников:

Старшие дети «примеряют» на себя различные роли – воспитателя, учителя, старшего товарища, помощника, – помогая малышам в быту и давая «мастер-классы» на занятиях. Тем самым для них любая деятельность становится социально-значимой; формируется ответственность за свои поступки и развивается самоконтроль («Я – пример для малышей»); они быстрее становятся самостоятельными («Если я – авторитет для малышей, я должен уметь делать всё сам!»)

Для младших детей, таким образом, происходит скорейший переход «зоны ближайшего развития» в «зону актуального развития»; они легче адаптируются в новой среде, потому что чувствуют внимание и поддержку со стороны старших товарищей.

Педагогами группы создаются специальные условия участия в образовательном процессе родителей, поскольку именно они являются заказчиками образовательных услуг.

С целью выявления родительского заказа в начале учебного года проводится вводное **анкетирование и индивидуальное интервьюирование** (по запросу родителей и по инициативе педагогов). Родители новичков, поступающих в нашу группу, больше ориентированы на социализацию ребёнка, воспитывающегося в домашних условиях, а также на подготовку его к школе. В то время как родители детей 2-3 года обучения, для которых наш Центр стал «вторым домом», ориентированы уже на развитие индивидуальных качеств ребёнка, его способностей, поддержку его познавательной инициативы.

В начале учебного года на **родительском собрании** педагоги представляют авторскую образовательную программу «Цветик-семицветик» и учебно-тематический план, по которому в течение учебного года будет осуществляться образовательный процесс. На данном собрании родителям предоставляется возможность дополнения предложенных педагогами тем различными формами орга-

низации образовательного процесса, а также, при необходимости, корректировки учебно-тематического плана.

Дальнейшее сотрудничество с родителями в течение учебного года происходит в следующих формах:

В любое время (не только в адаптационный период) родители могут **посещать занятия вместе с ребёнком**. Такая форма сотрудничества предлагается всем желающим родителям и особенно рекомендуется тем, у кого возникают трудности и проблемы в воспитании и взаимопонимании с ребёнком.

Родители попадают в такую среду, где невозможно оставаться в роли наблюдателя. Погружаясь в образовательный процесс вместе с детьми, они становятся активными его участниками: исследователями, учителями, партнёрами, а в чём-то и учениками детей. В ходе занятия педагог обращает внимание родителей, на что направлен тот или иной педагогический приём, как следует поддерживать дальнейшее развитие ребёнка в домашних условиях, какие возрастные особенности характерны для детей данного возраста, как выстраивать взаимоотношения с собственным ребёнком, учитывая его индивидуальные особенности и т.д. В результате такой педагогической работы у родителей формируется «сознательное родительское отношение» к собственному ребёнку.

Приобретая опыт общения не только со своим ребёнком, но и с другими детьми, родители имеют возможность пересмотреть, переоценить свою родительскую позицию, понять причины поведения своего ребёнка, увидеть его в другом статусе, в других ролях. Они учатся доверять ребёнку, предоставлять ему свободу.

При необходимости педагог и психолог Центра проводят **индивидуальные консультации** по запросу родителей и по собственной инициативе.

Кроме того, психологом и педагогами Центра ведутся **информационные уголки и стенды** для родителей в холлах корпуса. Уголки педагогов знакомят родителей с темой текущего занятия и месячника; размещают информацию о том, что необходимо повторить дома с ребёнком, как закрепить пройденный материал и подготовиться к следующему занятию. Информационный стенд психолога знакомит родителей с особенностями развития дошкольников, играми и упражнениями, которые помогут родителям развить коммуникативную и личностную сферу ребёнка; даёт ответы на волнующие родителей вопросы по воспитанию их ребёнка и т.д. На стенде имеется «сундучок откровений», в который родители опускают в письменном виде свои вопросы и пожелания педагогам Центра. Стенд «Советы Доктора Пилюлькина» информирует родителей в вопросах укрепления и сохранения здоровья детей.

Родители привлекаются педагогами к организации выходов детей на **концерты, выставки, экскурсии**. Так, за последние три года детьми и желающими родителями нашей группы были посещены экскурсии в Краеведческий музей, Ботанический сад, Художественный музей, Музей леса (п. Тимирязево), Музей истории Томска, Аэропорт (п. Богашево), пожарную часть, завод «Томь-Экстра», выставку пряников, завод художественной керамики, минералогический музей, Северский зоопарк, театр кукол «Скоморох», зрелищный центр «Киномир», городской конкурс Ледовых фигур и др. Такие выходы обогащают и расширяют представления детей по изучаемой на занятиях теме, позволяют разнообразить семейный досуг, приобрести детям опыт культурного поведения в общественном месте, помогают сплотиться детскому коллективу.

Также педагоги группы активно привлекают родителей к подготовке, организации и проведению **итоговых мероприятий (образовательных событий)**: к поиску репертуара для ребёнка по теме праздника; к участию в программе праздника в качестве выступающего (одного из действующих героев), к подготовке костюмов для детей, к оформлению зала, к совместной рефлексии проведённого мероприятия.

В процессе подготовки к таким мероприятиям дети (с помощью родителей) повторяют изученный на занятиях материал, с удовольствием ищут дополнительную информацию, которую затем публично представляют в группе, приобретают опыт работы с литературой и другими источниками информации, эмоционально сближаются с родителями, благодаря совместному интересу и содержательному времяпровождению. Родители отмечают, что такая «партнёрская» с ребёнком позиция позволяет им решить некоторые проблемы во взаимоотношениях с ребёнком, организации совместного досуга и свободного времени ребёнка.

В последние три года мы используем в работе такую форму организации образовательного процесса как **«Родительская лаборатория»**, или «Мамина школа». В данном случае родитель выступает в качестве педагога, обучая детей своему ремеслу, рассказывая о своей профессии, традициях своей семьи и др. Так, родителями были проведены занятия по знакомству с народными промыслами – Хохломой и Городецкой росписью; ремеслом резчика по бересте. В «Маминой школе» дети узнали и о том, какие жилища строят в разных уголках нашей планеты (типи, иглу, чум, юрта, изба), что включает в себя внутреннее убранство этих жилищ; кто такие горнолыжники; чем полезны хвойные деревья и т.д.

Такая форма работы оживляет образовательный процесс, повышает авторитет родителя, активизирует родительскую и детскую инициативу, способствует сплочению детско-взрослого сообщества Центра. Готовясь к такому занятию, родитель вместе с ребёнком ищет необходимую информацию, подбирает игры, упражнения, готовит образцы работы, продумывает оборудование и материал к занятию, при необходимости консультируется с педагогом.

Представляя работы детей на выставке детского творчества, ребёнок сегодняшней «мамы-учительницы», с гордостью рассказывает родителям других детей, что «всему этому их научила моя мама!».

Благодаря оформленным в холлах корпуса **выставкам детского творчества**, меняется родительское отношение к результатам художественного труда детей. Подобные выставки начинают появляться у них дома, а выполненные дома работы приносятся в Центр на всеобщее обозрение. Так, силами детей, педагогов и родителей **оформляются холлы и кабинеты** здания. Кроме того, родители с удовольствием изготавливают пособия и раздаточный материал к занятиям, приносят комнатные растения в корпус, вместе с детьми ухаживают за ними, размножают, пересаживают ...

Интересно детям и родителям знакомиться с семейными традициями друг друга. Изготовленные дома вместе с ребёнком **стенгазеты** «Традиции нашей семьи», «Как я провёл лето», «Новогодние каникулы» вызывают живой интерес всех детей группы и укрепляют чувство гордости за свою семью у автора газеты.

В перспективе планируется привлечение родителей к совместному выпуску журнала Центра, в котором будут транслироваться яркие события жизни их семьи, семейные традиции, секреты воспитания, семейные рецепты, творческие (литературные и художественные) работы детей и родителей; а также будут ос-

вещаться педагогами и психологами Центра ответы на вопросы родителей по воспитанию и развитию их детей.

Активное участие родители принимают в *мониторинге результативности* образовательного процесса. Они ведут (по желанию) родительские дневники; собирают вместе с ребёнком «Папку успеха» (Портфолио); принимают участие в выставках детско-родительского прикладного и художественного творчества; оказывают помощь педагогам в диагностике уровня развития ребёнка, результаты которой отражаются в «Карте индивидуального развития ребёнка».

Только так, во взаимодействии родителей и педагогов можно вырастить наших детей счастливыми и гармоничными.

Используемые педагогами формы включения родителей в образовательный процесс позволяют, по нашим наблюдениям, получить следующие результаты.

В начале учебного года родители новичков, как правило, занимали позицию «наблюдателя», «заказчика» образовательных услуг, в большинстве случаев перекладывая ответственность за воспитание и развитие ребёнка на плечи педагогов. В дальнейшем, включаясь в образовательный процесс, родители занимают «контролирующую» позицию: теперь они знают, в каком направлении «должно» идти развитие ребёнка, и пытаются приложить все усилия, чтобы ребёнок развивался «в соответствии с возрастной нормой». И лишь к концу учебного года, а у кого-то спустя 1,5 – 2 года, родительская позиция становится адекватной, гибкой, прогностичной. Адекватность родительской позиции выражается в их умении видеть и понимать индивидуальность своего ребёнка, учитывать его мнение, точку зрения, желания, намерения. Гибкость определяется как способность перестройки воздействия на ребёнка по ходу условий окружающей действительности. Прогностичность родительской позиции выражается в способности воспринимать ребёнка в перспективе, учитывать изменение его личностных особенностей в процессе развития.

На сегодняшний день чтобы увидеть и проанализировать изменения, происходящие в поведении родителя с ребёнком, мы используем включённое наблюдение их реального взаимодействия, индивидуальные беседы, затрагивающие тот или иной аспект детско-родительских отношений, наблюдения за развитием ребёнка (его когнитивной, эмоционально-личностной, коммуникативной сфер). Однако получаемые при этом данные, а также их анализ, интерпретация в значительной степени субъективны. Дальнейшая наша работа будет направлена на поиск таких форм мониторинга детско-родительских отношений и выявления родительской позиции, которые были бы более объективны, более конкретны и более «осязаемы».

ФАКТОРЫ И МЕХАНИЗМЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Л. В. Светлакова

Томский государственный педагогический университет

Семья – это малая социально-психологическая группа, члены которой связаны брачными или родственными узами, обязанностью быта и взаимной моральной ответственностью.

Известно, что 2008 год был годом семьи, который был посвящён проблемам семьи, решению их. Некоторое время назад проблемам семьи посвящали свои исследования и Я.-А. Каменский, Ж.-Ж Руссо, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлин-

ский и др. Они считали, что главная цель семейного воспитания – подготовка детей к семейной жизни и выбору профессии.

Существуют различные типы семей, в которых процесс воспитания детей имеет свои особенности. На всех этапах развития ребенка в семье на него оказывают постоянное воздействие различные факторы. Одни из них оздоравливают воспитательную функцию семьи, другие оказывают на нее дестабилизирующее воздействие, создавая различные проблемы для семьи, ее членов и окружения.

Среди таких факторов выделяют следующие [1, с. 42]:

1. «Образ мыслей» семьи. Фактор отражает социально-психологический аспект образа жизни семьи и имеет свои особенности. Образ мыслей семьи во многом определяется условиями жизни. Цели, установки, ценностные ориентации семьи влияют на психику каждого ее члена.
2. «Образ общения» семьи. Этот фактор также отражает социально-психологический аспект образа жизни семьи. Это и особая межличностная коммуникативность, и открытость семейной коммуникации социальной среде обитания, и выраженность собственных семейных интересов. Кроме того, образ общения семьи отражает развитость таких механизмов, как эмпатия, идентификация, педагогическая рефлексия.
3. Отношение социальной среды к семье. Данный фактор неоднозначен, нередко характеризуется противоречивостью и неадекватностью реальных притязаний и ожиданий. В одних случаях у ребенка формируется уверенность в возможности решения сложных жизненных задач, а в других – неуверенность в себе, своих родителях.
4. Традиции нации, народности, места проживания семьи. Семье приходится приобщаться к особенностям культуры, нравов, обычаев, языка, наречий различных наций и народностей. Традиции семьи усваиваются в виде представлений об общечеловеческих ценностях, правилах и нормах поведения. Родители и дети, сохраняя общие черты культуры своей нации, народности, усваивают отчасти духовные ценности национальной социальной среды.
5. Традиции семьи. Представляя культурное наследие, нормы и правила поведения выступают одним из средств формирования у детей высоких нравственных качеств [3, с. 515].

Рассмотренные факторы определяют педагогическую атмосферу воспитания детей в семье.

Конструктивность воспитательного процесса в семье в большей мере определяют и частные факторы [2, с. 98]:

1. Представления родителей об эталоне воспитанной личности. С эталоном воспитанной личности многие родители связывают не столько цельный образ – разносторонний профиль личности, сколько различные обобщения определенных качеств. Причем предпочтение отдается группе нравственных качеств. Имея общее представление о воспитании детей, родители более обстоятельно познают его содержание чаще намного позднее рождения ребенка. В таком случае эталон воспитанной личности представляется родителям нередко как проекция опыта собственного воспитания. Данный эффект определяет все последующее развитие знаний, отношений и установок родителя на процесс воспитания.
2. В семье существует определенная специфика отношений к полу ребенка. Бытует мнение, что отцу всегда ближе сын, а матери – дочь. Отец – самый родной, самый дорогой для ребёнка мужчина, в образе которого выражается человеческая

ответственность за его приход в свет, за каждый его шаг и поступок в жизни. В отцовстве – великая миссия преемственности поколений, нравственного совершенствования новой, созданной отцом и матерью личности, будь то сын или дочь [3, с. 505].

3. Педагогическая культура общения родителей предполагает усвоение системы знаний и навыков тактичного поведения в различных ситуациях, наличие у людей знания о психологических последствиях для другого человека той или иной формы поведения.

4. Мотивы рождения ребенка. Каждая нормальная семья рано или поздно стремится осуществить важнейшее свое предназначение – рождение и воспитание одного или нескольких детей. Однако к такому решению супруги приходят, руководствуясь собственными многообразными мотивами: стремление стабилизировать отношения между собой; действовать как все; рассматривают воспитание наследника как цель жизни; желание не выделяться среди других; стремление обеспечить себе беззаботную старость; возможность получения дополнительных льгот; желание удостовериться в своих способностях; стремление привязать жену к дому. Доминирующая мотивация рождения ребенка определяет последующее отношение родителей к воспитанию.

5. Установки супругов на воспитание детей. Представляя своего рода готовность действовать тем или иным образом, они указывают, что каждый из супругов не только отражает окружающую действительность, но и эмоционально переживает ее, осмысливает и предпринимает определенные действия для воплощения ее требований в психических свойствах и качествах ребенка. Они обозначают субъективные ориентации индивидов как членов малой социальной группы по отношению к тем или иным объектам, людям, ценностям, обуславливающим определенные (нравственные, этические, физические, половые, правовые и др.) нормы поведения своих детей. Суть в том, что большую роль в воспитании играет общение и пример самих родителей.

6. Уровень притязаний родителей по отношению к ребенку. Под этим понимается уровень сложности воспитательных задач, выбранных супругами, на осуществление которых они претендуют. Это конкретный результат, который родители собираются получить, приступая к воспитанию дочери или сына. Суть в том, что, воспитывая ребёнка, не нужно восполнять в нём те качества и умения, которые родители не смогли получить в своё время [3, с. 509].

В то же время заметим, что личность самих родителей – идеальная модель для подражания детей.

Всеобъемлющее влияние родителей на детей, а также содержание и характер этого влияния объясняются теми механизмами социализации ребенка, которые с наибольшей эффективностью активизируются в семейном воспитании. В качестве таких механизмов, с помощью которых ребенок приобщается к социальной действительности, входит в жизнь, становится ее самостоятельным участником, психологи определили подкрепление, идентификацию, понимание.

Подкрепление предполагает, что у детей будет формироваться тип поведения, который отвечает ценностным представлениям семьи о том, что такое «хорошо» и что такое «плохо». Ценностные ориентации в разных семьях существенно отличаются. Один папа считает, что сын должен быть добрым, уступчивым, другой, наоборот, идеал мужчины видит в физической силе, в умении постоять за себя. Словом и делом родители одобряют, поощряют, стимулируют то поведение ре-

бенка, которое соответствуют их представлениям о «хорошем» человеке. А если ребенок поступает вразрез с этими представлениями, то его наказывают, стыдят, порицают. Для маленьких детей важно эмоциональное подкрепление: одобряемое, желательное поведение подкрепляется положительно и тем упрочивается, негативное поведение – отрицательно и поэтому выводится из поведенческого репертуара. Так изо дня в день в сознание ребенка внедряют систему норм, правил, формируют представление, какие из них допустимы, а каких следует избегать. Однако, несмотря на бытующее мнение, что ребенок – «зеркало семьи», он не усваивает «моральный кодекс» своей семьи. Пропуская его через призму личного опыта, ребенок «создает» свой свод правил поведения, взаимоотношений, деятельности и следует ему в силу привычки, а потом – внутренней потребности.

Идентификация означает, что ребенок, любя и уважая своих родителей, признавая их авторитет, подражает им, в большей или меньшей степени ориентируется на их пример поведения, отношений с окружающими, деятельности и т.д. В воспитании детей не следует рассчитывать на силу стихийного примера: необходимо создавать такие обстоятельства и условия, когда ребенок обратит внимание на образцы поведения, деятельности взрослых. Дело в том, что родители совершают много хорошего за пределами дома, находясь вне поля зрения ребенка (на службе, в кругу друзей), мимо его внимания зачастую проходит и то, что мама и папа изо дня в день делают в семье. В таком случае нельзя надеяться на эффективную идентификацию.

Понимание направлено на содействие формированию самосознания ребенка и его личности в целом. Сделать это лучше родителям никто не сможет, поскольку они знают внутренний мир ребенка, чувствуют его настроение, быстро реагируют на его проблемы, создают условия для раскрытия его индивидуальности.

Сами по себе рассмотренные механизмы указывают только пути социализации, тогда как содержание социального опыта зависит от конкретной семьи. Таким образом, можно говорить не об объективности механизмов социализации ребенка в семье, а о субъективном содержании приобретаемого в процессе домашнего воспитания опыта, его обусловленности всей атмосферой родительского дома. Семья является источником и опосредующим звеном передачи ребенку социально-исторического опыта.

Литература

1. Овчарова, Р. В. Психология родительства : учебное пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2005.
2. Педагогика : учебное пособие ; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Высшее образование, 2007.
3. Сухомлинский, В. А. Оставить себя в человеке / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 3.
4. Макаренко, А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М. : Изд. политической литературы, 1988.
5. Шепелева, К. Г. Из опыта работы с родителями // Начальная школа. – 1994. – № 11. – С. 75-76.

К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

П. А. Серякова, Г. Х. Вахитова

Томский государственный педагогический университет

Начальный период обучения достаточно труден для всех детей, поступивших в школу. В ответ на новые повышенные требования к организму первоклассника в первые недели и месяцы обучения могут появиться жалобы детей на усталость, головные боли, возникнуть раздражительность, плаксивость, нарушение сна. Снижаются аппетит детей и масса тела. Случаются и трудности психологического характера, такие как, например, чувство страха, отрицательное отношение к учебе, учителю, неправильное представление о своих способностях и возможностях.

Такие изменения в организме первоклассника, связанные с началом обучения в школе, С.Г. Коротаева называет "адаптационной болезнью", "школьным шок", "школьным стрессом". Поступление в школу – это серьезный шаг от беззаботного детства к возрасту, заполненному чувством ответственности. Сделать этот шаг помогает период адаптации к школьному обучению.

Термин "адаптация" имеет латинское происхождение и обозначает приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды [4, с. 14]. Адаптация (в психологии развития) (лат. adaptāre – приспособлять) – заимствованное из биологии представление о процессе развития (в частности, психического) как все более совершенном уравнивании организма со средой. (А.Л. Венгер) Для Ж. Пиаже интеллект есть адаптация, то, "что обеспечивает равновесие между воздействием организма на среду и обратным воздействием среды". Согласно его взглядам, адаптация достигается благодаря взаимодействию двух взаимодополняющих процессов: ассимиляции (т.е. применения имеющихся у индивида схем действия к новым объектам) и аккомодации (видоизменения схем в соответствии с особенностями объектов).

Понятие адаптации непосредственно связано с понятием "готовность ребенка к школе" и включает три составляющие: адаптацию физиологическую, психологическую и социальную, или личностную. Все составляющие тесно взаимосвязаны, недостатки формирования любой из них сказываются на успешности обучения, самочувствии и состоянии здоровья первоклассника, его работоспособности, умении взаимодействовать с педагогом, одноклассниками и подчиняться школьным правилам. Успешность усвоения программных знаний и необходимый для дальнейшего обучения уровень развития психических функций свидетельствуют о физиологической, социальной или психологической готовности ребенка. Останемся на характеристике данных составляющих.

Психологическая адаптация ребенка к школе охватывает все стороны детской психики: личностно-мотивационную, волевую, учебно-познавательную. (Р.Н. Грановская) Успешность школьного обучения определяется, с одной стороны, индивидуальными особенностями учащихся, с другой – спецификой учебного материала. Главную трудность такой адаптации для начинающего школьника представляет освоение содержания обучения – грамоты и математических представлений. На первый взгляд, это не так. Содержание обучения в первом классе и в подготовительной к школе группе во многом совпадает. Фактически знания, которые получают школьники на уроках в начале обучения, большей частью усвоены еще в детском саду. В то же время известно: первое полугодие в школе самое трудное. Все дело в том, что в основе усвоения знаний в условиях школьного обучения ле-

жаты иные механизмы. Это значит, что в дошкольный период знания усваиваются большей частью произвольно, занятия строятся в занимательной форме, в привычных для детей видах деятельности. В процессе же школьного обучения главное – научить детей осознавать учебную задачу. Достижение такой цели, как указывает В.И. Гарбузов, требует от учащихся определенных усилий и развития целого ряда важных учебных качеств:

1. Личностно-мотивационное отношение к школе и учению: желание (или нежелание) принимать учебную задачу, выполнять задания педагога, то есть учиться.
2. Принятие учебной задачи: понимание задач, поставленных педагогом; желание их выполнять; стремление к успеху или желание избежать неудачи.
3. Представления о содержании деятельности и способах ее выполнения: уровень элементарных знаний и умений, сформированных к началу обучения.
4. Информационное отношение: обеспечивает восприятие, переработку и сохранение разнообразной информации в процессе обучения.
5. Управление деятельностью: планирование, контроль и оценка собственной деятельности, а также восприимчивость к обучающему воздействию [7].

Следовательно, даже высокий уровень познавательной активности еще не гарантирует достаточную мотивацию учения. Необходимо, чтобы был высокий общий уровень развития ребенка и развиты ведущие качества личности.

В период приспособления ребенка к школе наиболее значимые изменения происходят в его поведении. Как правило, индикатором трудностей адаптации являются такие изменения в поведении, как чрезмерное возбуждение и даже агрессивность или, наоборот, заторможенность, депрессия и чувство страха, нежелание идти в школу. Все изменения в поведении ребенка отражают особенности психологической адаптации к школе.

Процесс физиологической адаптации ребенка к школе также можно разделить на несколько этапов, каждый из которых имеет свои особенности и характеризуется различной степенью напряжения функциональных систем организма.

Первый этап физиологической адаптации – ориентировочный, когда в ответ на весь комплекс новых воздействий, связанных с началом систематического обучения, организм отвечает бурной реакцией и значительным напряжением практически всех систем. Эта "физиологическая буря" длится достаточно долго (две-три недели).

Второй этап – неустойчивое приспособление, когда организм ищет и находит какие-то оптимальные варианты, реакции на постороннее воздействие.

На первом этапе ни о какой экономии ресурсов организма говорить не приходится. Организм тратит все, что есть, иногда и "в долг берет". Поэтому учителю важно помнить, какую высокую "цену" платит организм каждого ребенка в этот период. На втором этапе эта "цена" снижается. Буря начинает затихать.

Третий этап – период относительно устойчивого приспособления, когда организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем [4, с. 59].

Какую бы работу ни выполнял школьник, будь то умственная работа по усвоению новых знаний, статическая нагрузка, которую испытывает организм при вынужденно сидячей позе, или психологическая нагрузка от общения в большом и разнородном коллективе, организм, вернее каждая из его систем, должен отреагировать своим напряжением, своей работой. Поэтому чем большее напряжение

будет испытывать каждая система, тем больше ресурсов израсходует организм. Но возможности детского организма далеко не безграничны. Длительное напряжение и связанные с ним утомление и переутомление могут стоить организму ребенка здоровья.

Продолжительность всех трех фаз физиологической адаптации приблизительно пять-шесть недель, а наиболее сложными являются первая и четвертая недели.

Личностная, или социальная адаптация, по мнению Г.С. Коротаевой, связана с желанием и умением ребенка, принять новую роль – школьника, и достигается целым рядом условий.

1. Развитие у детей умения слушать, реагировать на действия учителя, планировать свою работу, анализировать полученный результат – то есть умений и способностей, необходимых для успешного обучения в начальной школе.
2. Развитие умения налаживать контакт с другими детьми, выстраивать отношения со взрослыми, быть общительным и интересным для окружающих – то есть умений, позволяющих устанавливать межличностные отношения со сверстниками и педагогами.
3. Формирование умения правильно оценивать свои действия и действия одноклассников, пользоваться простейшими критериями оценки и самооценки (такими критериями выступают полнота знаний, их объем, глубина; возможность использовать знания в различных ситуациях, то есть практически, и т.д.) – то есть устойчивой учебной мотивации на фоне позитивных представлений ребенка о себе и низкого уровня школьной тревожности [7].

Важным показателем удовлетворенности ребенка пребыванием в школе выступает его эмоциональное состояние, которое тесно связано с эффективностью учебной деятельности, влияет на усвоение школьных норм поведения, на успешность социальных контактов и в конечном итоге на сформированность внутренней позиции школьника. Отметим, что психическая адаптация является сплошным процессом, который, наряду с собственно психической адаптацией (то есть поддержанием психического гомеостаза), включает в себя ещё два аспекта:

- а) оптимизацию постоянного воздействия индивидуума с окружением;
- б) установление адекватного соответствия между психическими и физиологическими характеристиками [3, с. 358].

Таким образом, проблема психической адаптации представляет собой важную область научных изысканий, расположенную на стыке различных отраслей знания, приобретающих в современных условиях всё большее значение. В этой связи адаптационную концепцию можно рассмотреть как один из перспективных подходов к комплексному изучению человека. Дети далеко не с одинаковой успешностью «вживаются» в новые условия жизнедеятельности.

Литература

1. Агафонова, И. Н. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы адаптации // Начальная школа. – 2004. – № 1. – С. 15.
2. Безруких, М. М. Знаете ли вы своего ученика // Проблемы психологической адаптации / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. – М. : Просвещение, 1996.
3. Битянова, М. Р. Работа психолога в начальной школе / М. Р. Битянова, Т. В. Азарова, Е. И. Афанасьева. – М. : Совершенство, 1998.
4. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – М., 2003.

5. Психология : словарь ; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Политиздат, 2006.
6. Каган, В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии / В. Е. Каган. – 1984.
7. [Htt\\adaline.mospsu.ru](http://adaline.mospsu.ru)

РОЛЬ ОДАРЕННОСТИ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Е. О. Слива, Г. Х. Вахитова

Томский государственный педагогический университет

Толковый словарь под редакцией С.И. Ожегова объясняет слово «одаренность» следующим образом: «То же, что и талантливый...». А уж талантливый – «человек, обладающий врожденными качествами, особыми природными способностями» [7, с. 96]. По мнению С.С. Степанова, одаренность – значительное по сравнению с возрастными нормами опережение в умственном развитии либо исключительное развитие специальных способностей (музыкальных, художественных [2, с. 134].

Проблема умственно-одаренных детей стала занимать в отечественной науке подобающее место лишь в последние годы. Она изучалась многими авторами: Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский, А.Н. Леонтьев, В.Э. Чудновский, Эльконин и др. Исследователи отмечают, что одаренность может существенно повлиять на становление личности. В психологии одаренности признается тот факт, что одаренные дети в младшем школьном возрасте имеют особенности личностного развития. Одаренность детей может быть установлена и изучена только в процессе обучения и воспитания, в ходе выполнения ребенком той или иной содержательной деятельности. Основная трудность выявления в пору детства признаков одаренности состоит в том, что в них непросто выделить собственно – индивидуальное, относительно не зависимое от возрастного. Так, наблюдаемая у ребенка высокая умственная активность, особая готовность к напряжению – это внутреннее условие умственного роста. И неизвестно, окажется ли оно устойчивой особенностью и на последующих возрастных этапах [2, с. 26].

Одаренные дети, демонстрирующие выдающиеся способности в какой-то одной области, иногда ничем не отличаются от своих сверстников во всех прочих отношениях. Однако, одаренность охватывает широкий спектр индивидуально-психологических особенностей. Большинству одаренных детей присущи особые черты, отличающие их от большинства сверстников. Одаренные дети часто выделяются среди остальных. Многие ученые едины в своем мнении: одаренный ребенок нередко быстрее взрослеет, у него раньше формируется личность, и в среде сверстников он отличается благодаря наличию определенных личностных качеств и свойств [3, с. 79].

Роль личности в становлении и развитии одаренности велика. Подчеркивается, что одаренность вовлекает целостную личность человека, включая мотивационную сферу, интересы, волевые проявления, чувства. В числе таких свойств и качеств выделяют: обостренное чувство справедливости; развитую систему личных ценностей; хорошо сформированное чувство юмора; упорство в достижении результата [4, с. 19-23]. Одаренному ребенку могут быть присущи и такие свойства и качества, которые будут отталкивать от него окружающих. Среди них: неумение выслушивать собеседника до конца, прерывание собеседника. В основе

этого лежит стремление продемонстрировать свои знания, являющиеся отражением скорости восприятия, поскольку нередко ребенок в курсе того, о чем идет речь или быстро понимает излагаемый материал; привычка исправлять других возникает у одаренного ребенка как сочетание альтруизма и эгоцентризма; высмеивание окружающих может возникать как ответ на травмирующий фактор. Главное преимущество ребенка – интеллектуальный потенциал, и он стремится защищать себя от источника боли доступными ему средствами.

К отличительным свойствам одаренных детей относится следующее. Чаще всего внимание к одаренным детям привлекает их большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, а также умение ставить вопросы. Многие одаренные дети с удовольствием читают словари и энциклопедии, придумывают слова, должны, по их мнению, выражать их собственные понятия и воображаемые события. Одаренных детей также отличает повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в той сфере, которая им интересна. Однако свойственное многим из них разнообразие интересов иногда приводит к тому, что они начинают несколько дел одновременно, а также берутся за слишком сложные задачи. Одаренность ребенка – это достаточно устойчивые особенности именно индивидуальных проявлений незаурядного, растущего с возрастом интеллекта [3, с. 27].

Одаренные дети чрезвычайно сильно отличаются друг от друга по видам одаренности. Выделяют:

- художественную одаренность. Данный вид подразумевает высокие достижения в области художественного творчества и исполнительского мастерства в музыке, живописи, скульптуре, актерские способности;
- общую интеллектуальную и академическую одаренность. Здесь главным является то, что дети с одаренностью этого вида быстро овладевают основополагающими понятиями, легко запоминают и сохраняют информацию. Несколько иной характер имеет академическая одаренность, которая проявляется в успешности обучения отдельным учебным предметам и является более частой и избирательной;
- творческую одаренность. Дети с творческой направленностью нередко обладают рядом поведенческих характеристик, которые их выделяют и которые вызывают отнюдь не положительные эмоции у учителей и окружающих людей: отсутствие внимания условностям и авторитетам; большая независимость в суждениях; тонкое чувство юмора; отсутствие внимания к порядку и организации работы; яркий темперамент;
- социальную одаренность. Этот вид предполагает способности понимать, любить, сопереживать, ладить с другими, что позволяет быть хорошим педагогом, психологом, социальным работником.

Перечисленные виды одаренности проявляются по-разному и встречают специфические барьеры на пути своего развития в зависимости от индивидуальных особенностей и своеобразия окружения ребенка [3, с. 101].

Выявление детей, обладающих незаурядными способностями, представляет собой сложную и многоаспектную проблему. Широкое распространение получили всевозможные тесты, направленные на выявление одаренности. В настоящее время в психолого-педагогической литературе представлены два основных взгляда на процесс установления одаренности. Один из них основан на системе единой оценки. Например, ребенок считается одаренным, если он набрал количество бал-

лов по шкале Станфорд-Бине, превышающее некоторое пороговое значение. Другой подход основан на комплексной оценке, включающей множество оценочных процедур (тестирование, опрос учителей и родителей). Печальна судьба и тех детей, которые были отнесены по результатам обследования к числу одаренных, но затем никак не подтвердили этой оценки [5, с. 57].

Большой интерес для изучения одаренности представляет биографический метод. Он связан с применением таких способов получения информации, как опросники, обращенные к самому исследуемому лицу, беседы и интервью с ними, а также опросники для окружающих, изучение продуктов деятельности, дневников, писем [6, с. 85].

Одаренные дети нуждаются в индивидуализированных программах обучения. Педагоги, работающие с такими детьми, должны проходить специальную подготовку. Именно дети с высоким интеллектом больше всего нуждаются в “своем” учителе. Поведение учителя в процессе обучения и построения своей деятельности должно отвечать следующим характеристикам: он разрабатывает гибкие, индивидуализированные программы; создает теплую, эмоционально безопасную атмосферу в классе; уважает личность; способствует формированию положительной самооценки ученика; поощряет творчество и работу воображения; проявляет уважение и индивидуальность ученика. Успешный учитель для одаренных – прежде всего прекрасный учитель-предметник, глубоко знающий и любящий свой предмет [3, с. 215].

Во время прохождения педагогической практики в МОУ СОШ № 29 г.Томска в 3 Б классе пришлось наблюдать за одаренными детьми. В классе таких детей было семь. Учительница старалась работать с такими детьми индивидуально. Эти ребята сильно отличались от своих сверстников. Они быстрее всех справлялись с заданиями, были более активными на уроке, их речь была намного выразительнее. Наблюдая за такими детьми, мы заметили, что они менее общительны со своими одноклассниками. Учительница давала заполнить анкету родителям одаренных детей. И многие родители на вопрос: «Какие черты характера присущи Вашему ребенку?», отвечали: «сообразительность, упрямство, лидерство и другое. Склонности к учебным предметам у всех были замечены разные: русский язык, рисование, математика. Это говорит, как мы отмечали уже ранее, о разновидности одаренности. Также почти все родители на вопрос: «Испытывает ли Ваш ребенок трудности в общении», ответили, что да.

Мы проанализировали карты одаренности детей. Например, у Луневой Дарьи были отмечены знаком «+» такие интеллектуальные способности, как понятийное мышление, оперативная логическая память, скорость чтения, концентрация внимания.

К карте одаренности было приложено задания, которые должны выполнить ребята. Был показан рисунок, и дети должны были написать рядом, что бы это могло быть. Одаренные дети предлагали различные варианты, что и говорит о развитии творческих способностей.

С такими детьми, как мы уже убедились, на практике очень интересно работать, развивать их способности. В процессе общения они показывали удивительные способности достаточно ясно и точно. Такие дети нуждаются в особом внимании, их нужно ценить.

Литература

1. Степанов, С. С. Психологический словарь для родителей. – М., 1996. – 568 с.
2. Психология одаренности детей и подростков ; под ред. Н. С. Лейтеса. – М., 1996. – 480 с.
3. Одаренные дети: пер. с англ. / общ. ред. Г. В. Бурменской, В. А. Слущкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
4. Терасье, Ж. К. Сверходаренные дети / Ж. К. Терасье. – М., 1999. – 469 с.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Изд. 4-е. – М., 2002. – 940 с.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ «РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ»

М. П. Сурадзева

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время становится очевидным, что развитие воображения младших школьников происходит под воздействием телевидения, компьютерных игр, рекламы, что ограничивает возможности детей, заставляет их мыслить шаблонами. Современному ребенку очень трудно представить отвлеченные предметы и необыкновенные явления, а воображаемых героев они копируют с экранов телевизоров.

Современное общество требует от человека применения широкого спектра способностей, развития индивидуальных качеств личности. Одно из первых мест в ряду целей образования принадлежит подготовке подрастающего поколения к творческому труду. Для того чтобы выжить в ситуации постоянных изменений, чтобы адекватно на них реагировать, человек должен активизировать свой творческий потенциал, основой которого является воображение.

Как отмечается во многих исследованиях творческой деятельности учащихся, развитие их творческих способностей, в том числе творческого воображения, требует особого внимания и специальной работы. На наш взгляд, в учебном процессе необходимо создавать условия для развития творческих способностей младших школьников, Это необходимо реализовывать на ранних стадиях становления личности, начиная с дошкольного и младшего школьного возраста.

Изучением воображения занимались исследователи: в области психологии – Дьяченко О.М., Выготский Л.С., Немов Р.С., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б., Рубинштейн С.Л.; в области педагогики – Ушинский К.Д., Макаренко А.С., Сухомлинский В.А.

В современной психологии существует представление о воображении как о психическом процессе, направленном на создание образов предметов, ситуаций, путем приведения имеющихся у человека знаний в новое сочетание.

Выделяют следующие виды воображения: произвольное, или пассивное: сновидения, грезы, галлюцинации (слуховые и зрительные); произвольное, или активное воображение: воссоздающее или репродуктивное и творческое.

Предметом нашего исследования явилось изучение способов и методов развития воссоздающего (создание образа предмета по его описанию) и творческого (создание новых образов, требующих отбора материала в соответствии с замыслом) воображения у детей младшего школьного возраста.

Создание образов воображения осуществляется с помощью нескольких способов:

1. Агглютинация, то есть «склеивание» различных, несоединимых в повседневной жизни частей. Примером может служить персонаж сказок «человек – зверь» или «человек – птица».
2. Гиперболизация. Это парадоксальное увеличение или уменьшение предмета или отдельных его частей. Примером могут служить сказочные персонажи Карлик Нос, Мальчик-с-пальчик.
3. Схематизация. В этом случае отдельные представления сливаются, различия сглаживаются. Отчетливо прорабатываются основные черты сходства.
4. Типизация. Характерно выделения существенного, повторяющегося признака и воплощение его в конкретном образе. Например, существуют профессиональные образы врача, шахтера.

Развитие воображения у детей создает предпосылки для эстетического восприятия, а хорошо поставленное эстетическое восприятие в свою очередь развивает воображение. На развитие воображения детей влияет чтение художественной литературы, просмотр картин, слушание музыки, восприятие природы.

Рассмотрим организацию и проведение нашего исследования, экспериментальной базой которого являлась средняя общеобразовательная школа № 49 города Томска.

Основные этапы исследования:

1. Диагностика уровня развития воображения у учащихся 3-го класса. С этой целью был использован тест на изучения оригинальности решения задач на воображение. Детям давались контуры изображения предметов, простые геометрические фигуры, которые необходимо было дорисовать, чтобы получилась какая-нибудь картинка.

В результате обработки данных были получены следующие результаты:

- высокий уровень – 20%;
- средний уровень – 50%;
- низкий уровень – 30%.

2. На втором этапе нашего исследования осуществлялась организация и проведение формирующего исследования, направленного на развитие воображения младших школьников в учебном процессе, на уроках изобразительного искусства и технологии.

На уроках технологии использовались следующие задания:

- 1) «Детская площадка»

Детям предлагалось работать по следующей инструкции: «Представьте, что к вам обратились с просьбой помочь сделать макет детской площадки. Что, по вашему, должно быть на детской площадке, какой она должна быть?» По результатам обсуждения в группах, дети в группах по 4-5 человек из пластилина изготавливают макет.

- 2) «Волшебная газета»

Детям предлагалось работать по следующей инструкции: «Сделай аппликацию при помощи букв и заголовков, вырезанных из газеты». Для работы учащимся были предложены следующие темы: «Животные», «Растения», «Транспорт» и «Человек».

- 3) «Прогулка в сказочном лесу»

Детям предлагалось составить композицию с использованием природного материала.

На уроках изобразительного искусства использовались следующие задания:

1) «Аквариум»

Детям предлагалось нарисовать аквариум с рыбами. Необходимо было придумать его форму. При раскрашивании можно было использовать не более 4 цветов.

2) «Что могло быть изображено на этом фоне?»

Альбомный лист делился на несколько частей, каждая часть была закрашена определенным цветом, который и являлся фоном для изображения представленного (воображаемых образов по теме урока).

3) «Сказка в картинках»

Дети делилась на группы по 4-5 человек, выбирали сказку и делали к ней иллюстрации.

После проведения ряда уроков по разработанной нами программе, нами была осуществлена повторная диагностика уровня развития воображения, по результатам которой были получены следующие данные: высокий уровень у 35% учащихся экспериментальной группы, средний уровень – 40% учащихся, низкий уровень – 25% учащихся. Полученные результаты позволяют, на наш взгляд, сделать вывод о том, что для развития воображения применение специально разработанных программ, в частности представленной нами, является эффективным. Однако ввиду того что, несмотря на работу в экспериментальном классе, 25% учащихся имеют все же низкий уровень развития воображения, необходима дальнейшая работа в выбранном направлении.

**ПРЕДМЕТ «НАЦИОНАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА»
КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
НАВЫКА ОБЩЕНИЯ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

Л. Р. Тахтабаева

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10», г. Томска

В средней школе №10 города Томска обучаются дети 19 национальностей, что составило 48% от общего количества школьников. Проблемы, с которыми сталкиваются учителя и ученики подобных школ, стоят очень остро. Дети нуждаются в помощи логопеда, психолога, многие на исторической родине проживали в отдаленных районах, некоторые дети ранее учились в школах с другой бальной системой, где оценка могла быть, например, "135".

Педагогический коллектив школы создает для детей-мигрантов политкорректную культурно-образовательную среду, способствующую становлению социально активной творческой личности, опираясь на культурные, духовные, национальные традиции народов, представители которых учатся в нашей школе. Учебный процесс и развлекательные мероприятия строятся, исходя из задач формирования толерантности как условия выполнения культурологической миссии.

Проблема формирования навыка общения – важнейшая воспитательная цель для учителей, работающих с младшими школьниками. Именно в начальной школе важно научить ребёнка, с одной стороны, принимать другого как значимого и ценного, а с другой — критически относиться к своим собственным взглядам. Путь к толерантности — это серьезный эмоциональный и интеллектуальный

труд. В основе педагогической деятельности учителя должно быть живое общение с детьми на основе живого слова. И это важно не само по себе, а как путь не просто к толерантности, а путь к доброжелательному взаимодействию, пониманию. Взаимопонимание рождается в диалоге, в котором учитель постигает своеобразие и целостность личности ребёнка, проникает в глубину его переживаний.

Школа развивается, ищет новые и новые формы и методы обучения и воспитания. Пришлось внести изменения и в содержание некоторых предметов, дополнить их информацией о жизни, культуре, традициях, быте народов мира.

Находясь в поликультурной среде, младшие школьники имеют недостаточные навыки толерантного общения с представителями разных национальностей. Важное место в решении этой проблемы занимает курс «Национальная литература».

Цель программы: формирование навыка общения в поликультурной среде; создание благоприятной образовательной среды, способствующей развитию толерантного сознания и поведения посредством изучения литературных произведений.

Основными задачами курса мы считаем стимулирование интереса к культуре своего народа и соседних государств; воспитание понимания самоценности различных национальных традиций; развитие потребности и навыка к самостоятельному получению знаний; выработку творческого подхода к процессу познания и познавательную активность; выработку самостоятельности суждений и культуры общения в многонациональном коллективе. Детями изучаются сказки народов СССР, стихи и художественные произведения авторов разных национальностей.

Педагогическая ценность сказок народов СССР чрезвычайно велика. Сказка необходима для подсознательного или сознательного обучения ребенка правилам и цели жизни, необходимости защиты своего «ареала» и достойного отношения к другим общинам. Примечательно, что сказка несет в себе колоссальную информационную составляющую, передаваемую из поколения в поколение. Помимо всех тех достоинств, которые вообще отличают сказку как образовательный и воспитательный материал, сказки народов СССР вносят большой вклад в дело интернационального воспитания юных граждан. Сказки знакомят детей с жизнью народов нашей страны, национальными обычаями, природой. Также как и русские сказки, они проникнуты чувством горячей любви к Родине и ее народу, верой в торжество справедливости, в светлое будущее. Знакомясь с переводными сказками, ребенок невольно станет сравнивать их с русскими. Возможность и оправданность такого сопоставления заложена в самом характере сказочных сюжетов и образов: сказки разных народов часто так схожи, что их можно считать разными национальными вариантами и версиями одного и того же произведения. Примером сходства может служить известная многим народам сказка о козе и козлятах. Так, в русском фольклоре эта сказка удерживает в себе привычный ход сюжетного действия. Коза оставляет козлят дома, а тем временем приходит волк и, изменив голос, обманывает козлят. Таджикский вариант сказочной истории при сходстве с русской сказкой разворачивает действие по-своему. Козлят не семь, а трое, и у каждого свое имя: Алюль, Булюль и Хиштаки Саританур. В поисках козлят коза идет сначала к собаке и шакалу, вспрыгивает на крышу дома каждого из них и стучит ногами. Узнав, кто ее настоящий обидчик, она стучится к волку. Услышав стук, тот кричит: «Кто взобрался на мою крышу? Пыль сыплется в мой

плов!» Коза воинственна и, заточив свои рога «острей алмазных граней», жаждет мести.

Приметы национального быта, обычаев, воинственная перебранка перед боем – все это отличает таджикскую сказку. В русской – сама судьба заступает за обиженных. По-разному, но, по сути дела, в конечном итоге одинаково сказка и того и другого народа встает на защиту попранной правды и наказывает преступника.

Литературное произведение любого народа, несмотря на сходство с русским произведением, всегда отмечено печатью оригинальности и самобытности. В этом легко убедиться, сопоставив такие сказки, как украинскую «Рукавичка» и русскую «Теремок», лопарскую «Олешек – золотые рожки» и русскую о глиняном парне и многие другие. Сходство сюжетов и сюжетных ситуаций оттеняет различия, существенные с точки зрения передачи художественной мысли. Сказки разных народов разрабатывают аналогичные темы, но своеобразие не менее заметно и при разном сюжетном воплощении темы. Так, в ненецкой сказке о кукушке мать покидает детей и наказывает их, а в татарской «Три дочери» кончается мотивом заслуженной благодарности тем, кто помнит о матери и любит ее.

Национальное своеобразие фольклора у каждого народа выражается в оригинальных сюжетных решениях и в приемах передачи национальной речи, народного быта, обычаев, фантастического вымысла, и в композиции. Это можно увидеть и в русской сказке «Петушок и бобовое зернышко» и в грузинской – «Кузнечик и муравей».

Наиболее ценными среди произведений можно считать сказки, в которых воплощены важнейшие жизненные мотивы, своим существованием обязанные вере народов в победу добра над злом, осуждению лени, жадности. Национальная литература воплощает в себе идеи трудовой этики, мысль о том, что работа составляет основу жизни. Забавляя, произведения несут ребенку идеи, необходимые для нравственного формирования его личности. К числу таких сказок относятся украинская «Колосок», грузинская «Заработанный рубль», нанайская «Айога», литовская «Бедняк и богач» и многие другие.

Жизненная мудрость сказок как результат отраженного в них многовекового опыта в сочетании с художественным совершенством, ясностью и доступностью образных решений делает сказки благодатным педагогическим материалом.

Кроме сказок в курс «Национальная литература» введены произведения авторов разных национальностей. Раскрыть все разнообразие тематики практически невозможно, поэтому мы взяли лишь ряд тем. Это тема дружбы народов, которая так актуальна в наши дни. Так, в рассказе Э.Бирзниека-Упита «Поездка Вильнита на Восток» рассказывается, как мальчик Вильнет отстаёт от поезда и попадает в русскую семью Зубковых. Его приняли, как родного сына. Башкирский писатель Мустай Карим в повести «Радость нашего дома» рассказал об одной дружной башкирской семье, тепло и приют, в которой нашла украинская девочка Оксана.

Так же вкладом в детскую литературу являются книги, написанные на материале прошлого народов нашей страны. Писатели стремятся к тому, чтобы дети, знакомясь с картинами жизни народов России, могли по-настоящему оценить тот подвиг, который совершили их отцы и деды. Этой проблеме посвящают свои произведения С. Зарьян – «История одной жизни», З. Бядуля – «Где край света», И. Крянге – «Воспоминания детства» и многие другие.

Эти произведения перекликаются и с темой Великой Отечественной войны, которая наиболее ярко отражена в творчестве замечательного татарского писателя Мусы Джалиля. Война и дети, война и природа, война и красота – эти мотивы характерны для многих его стихов – «Красная ромашка», «Соловей и родник», «Джим», «Моабитская тетрадь». Эти произведения как бы объясняют читателю, во имя чего ведется борьба с фашизмом, прививают уважение к людям, отстаившим свободу и независимость. Именем Мусы Джалиля названа улица микрорайона Заисток, где находится школа №10, и живут многие учащиеся.

На материале доступных детям стихотворений, рассказов, сказок они учатся понимать содержание и главную мысль произведения, поступки и мотивы поведения героев, учатся давать элементарную оценку прочитанному, видеть авторское отношение к событиям и героям прочитанных произведений. В доступной форме учащиеся получают представления о языке художественных произведений, его изобразительных средствах. У детей развивается образное мышление, воспитывается эстетическое чувство, любовь к художественной литературе, интерес к чтению. Учащиеся на уроках национальной литературы получают необходимую общественно-историческую подготовку, усваивая доступные им факты и представления о важнейших событиях из истории нашей Родины и современной общественно-политической жизни нашей страны, учатся общаться в многонациональном коллективе.

Предмет «Национальная литература» интегрирован с изобразительным искусством, что имеет важное значение в обучении и воспитании младших школьников. Здесь осуществляется идейно-политическое, нравственное, эстетическое воспитание, развитие у детей художественного вкуса, творческого воображения, вооружение учащихся элементарными знаниями о культуре других народов.

Таким образом, введение курса «Национальная литература» в обучение младших школьников способствует тому, что в стенах школы царит атмосфера доброжелательности и взаимопонимания. Коллектив учителей, учащихся и их родителей – одна дружная многонациональная семья. Здесь соблюдаются общечеловеческие нравственные нормы, признается право каждого на этническую самобытность, здесь умеют ценить богатство многонациональной культуры.

В условиях многонационального государства именно поликультурное образование может способствовать сохранению межнационального мира и согласия, единства народов России и мира.

ХАРАКТЕРИСТИКА СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОШИБОК ПИСЬМА

И.А. Трифонова, М. В. Успехова

МОУ «Гимназия № 56» г. Томска

В последние годы значительно возросло количество детей, встречающихся с различными трудностями обучения в начальной школе. По оценкам психологов, на успеваемость влияют более 200 факторов. Самый главный из них – овладение навыком чтения. Проблема нарушений письма и чтения – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Интерес к проблемам раннего выявления, предупреждения и коррекции специфических нарушений письма (дисграфия) и чтения (дислексия) у детей обусловлен тем, что письмо как деятельность играет важную роль в жизни человека:

оно стимулирует его психическое развитие, обеспечивает общеобразовательную подготовку, влияет на формирование личности.

Среди наиболее типичных ошибок в письме младших школьников – пропуск букв и слогов. Он свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов, например: «*снки*» – *санки*, «*кичат*» – *кричат*.

Пропуск двух и более букв – следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова: *здоровье* – «*дорве*», *брат* – «*бт*», *девочка* – «*девча*», *колокольчики* – «*калочки*».

Так же, типичными ошибками, являются замены букв.

Замены букв указывают на то, что ученик выделил в составе слова определённый звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву. Это может иметь место:

- при нестойкости соотнесения фонемы с графемой;
- при нечётком различении звуков, имеющих акустико-артикуляторное сходство;
- при нечётком различении букв, имеющих сходство в начертании.

Постоянная замена одной буквы другой встречается редко.

1. Обычно наблюдается **смещение** букв, когда один и тот же звук обозначается в письме то верно, то ошибочно.

Рассмотрим некоторые смещения, обусловленные **акустико-артикуляторным** сходством звуков

- д-т* (*тавно*, *сыдый*, *медёт*, *втрук*.);
- в-ф* (*партвель*, *ворточка картовель*.);
- ё-ю* (*клёква*, *замюрз*, *салёт*, *перелютные*.);
- г-к-х* (*черёмука*, *гороговый*, *за голмом*.);
- ч-с* (*сквореч*, *чапля*, *процитал*, *цястый*.);
- ц-с* (*рельцы*, *куриса*, *наулетсах*.).

Очень важным является контроль за ходом двигательных актов.

Контроль за ходом двигательных актов во время письма осуществляется благодаря зрительному восприятию и двигательным ощущениям – **кинестезиям**. При несформированности двигательного акта у младших школьников происходит смещение букв. В широкой распространённости подобных смещений играет отрицательную роль неправомерное методическое требование безотрывного письма с первых недель обучения детей в первом классе.

Буквы рукописного шрифта, имеющие сходство:

Оптическое				Кинетическое			
<div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> сеозудлимшвд </div>				о	а	ч	ъ
				б	д	н	ю
				и	у	х	ж
				п	т	н	к
				л	м		
				г	р		

Перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове.

- Чулан «чунал», плюшевого «плюшегово»
- **Вставки гласных букв** наблюдаются обычно при стечении согласных
- «шекола», «ноябарь», «дружено»

- **Персерверации.** Согласный (реже гласный) заменяет вытесненную букву в слове:
- На деревьях- «на девевьях», с родными- «с родмыми».
- Природа этих ошибок различна, требует индивидуального подхода к каждому ученику.

Ошибки на уровне слова.

- Трудности анализа и синтеза слышимой речи, неспособность уловить и выделить в речевом потоке устойчивые речевые единицы приводят детей к ошибкам на уровне слова.
- Раздельное написание частей слова: «и дут», «на чалось», «б рат», «поп росил»;
- Слитно пишутся служебные слова: «усосны», «надерево».
- Контаминации – грубые нарушения звукового анализа:
- лепят бабу «лептбау», была зима «блзм».

Таким образом:

Дисграфия – одно из проявлений системного нарушения речи, которое охватывает все стороны речевого развития, затрудняет усвоение языковых знаний и умений не только в начальной школе, но и на последующих ступенях обучения – при изучении морфологии и синтаксиса.

Рекомендуемые практические упражнения:

- кинезеологические упражнения (эффективны, если проводятся каждый день)
- уточнение пространственно-временных представлений (право-лево, верх-низ, вчера, завтра).
- списывание:
 - с рукописного текста;
 - с печатного текста;
 - проговаривать, учить детей запоминать слог, а не слово. Воспитывать навык самопроверки.
- слуховой диктант с проверкой
 - после диктанта на несколько минут открывается текст диктанта для проверки.
- Графический диктант.

Диктуются слова	Ученики обозначают звуки
При проверке навыка определяется количество звуков в слове.	
стук
зимний
При проверке умения определять количество слогов	
слива	
автобус	
стул	-----
При закреплении темы «мягкий знак»	-----

Мальчику надо лежать и пить горькое лекарство.	----
При прохождении темы педагог.	
У входа в дом стоял старик с фонарём.	Л ь-- – ть---ть рь---

Прочитать и записать слова, вставляя недостающий слог

- **СА или ТЫ:** колё-, пар-, -хар, кус-, солда-, -ды, кар-, по-дил, бога-ри, кро-, поло-, хала-, ли-, лис-;
- **ЛО или КА:** во-сы, по-жу, зо-той, соба-, мо-ко, са-, музы-, весе-, соро-, го-сок, -лина, подуш-, мо-дой, избуш-, мо-ток.

Записать слова, составленные из данных слогов:

- ко, пей, ли, мин, ви, та, ке, ра, та,
- ри, ку, ца, то, ав, бус, ни, пят, ца.
- чик, не, куз, ла, ку, а, бо, ра та.
- боч, ба, ка, чок, ви, но, та, ну, ми.

Следует отметить, что представленные здесь теоретические положения и практические упражнения – это лишь небольшая часть, имеющихся в научной литературе.

Советы родителям

Почему возникает дисграфия?

1. Все дело в маме. Ребенок не виноват!

Одной из самых частых причин дисграфии у детей является нарушение функции их головного мозга, возникшее в процессе патологически протекающей беременности мамы, родов, либо осложнений, которые развились в первые дни жизни новорожденного. Редко кто связывает двойки в тетрадках, особенности речевого развития крохи с периодом его внутриутробного развития.

2. Специфические ошибки на письме в школе – следствие нарушения устной речи дошкольников.

К сожалению, канули в прошлое вечера, когда родители читали детям сказки, а детки рассказывали, как прошел день в детском саду. Часто разговор родителей с малышом ограничивается короткими отрывистыми фразами: «Ел? Дрался?» Не редко мама и не ждет ответа ребенка, сама отвечает за него.

В повседневном общении такой диалогической речи бывает вполне достаточно. Что касается школы, то в ней к речи учеников предъявляются гораздо более серьезные требования.

Прежде всего, возникает необходимость формировать, а затем и формулировать собственные мысли в максимально понятной для других форме. Это достаточно сложная задача для первоклашки. Желательно, чтобы, разговаривая с ребенком, мама перестала понимать его с полуслова. Иногда стать крайне «непонятливой» бывает очень полезно.

А если у малыша нарушено звукопроизношение, то и напишет он, скорее всего, так, как скажет – с ошибками. Таким образом, до школы у ребенка должна быть полностью сформирована устная речь.

3. Трудности левши

Несформированная в срок ведущая роль одного из полушарий головного мозга может вызывать трудности в освоении письменной речи.

Что делать, если появились признаки дисграфии?

Безусловно, огромное количество однотипных повторяющихся ошибок в тетрадке вашего чада – сигнал для срочного визита к логопеду. Однако несколькими простыми рекомендациями вы можете воспользоваться самостоятельно:

1. Не паниковать!
2. Не заставлять ребенка бесконечно переписывать упражнения «начисто» или писать объемные тексты под диктовку. Рекомендация читать и писать больше часто служит сигналом для родителей о недостаточной компетентности специалиста, который занимается с ребенком.
3. Не торопить неуспешного ребенка.
4. Никогда не упрекать и не злиться на ребенка за ошибки. Фразы типа: «Ты что, балбес?» не применимы ни при каких обстоятельствах.
5. Никогда не сравнивать ребенка с другими детьми. У каждого свой темп развития.
6. Обращать внимание на усердие ребенка, а не на количество ошибок. Все-таки в него веру, что трудности в учебе можно преодолеть.
7. Попросить учителя информировать вас об успехах ребенка.
8. Вспомнить, что свежий воздух и физические упражнения необходимы для полноценной умственной деятельности.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

О. Н. Шпанич, Г. Х. Вахитова

Томский государственный педагогический университет

Образование представляет собой разветвляющийся во времени и пространстве процесс совершенствования человека на основе им достижений культуры и цивилизации. С основой на этот процесс осуществляется развитие человека, достигается определенный уровень развития индивидуальных и социально-личностных качеств.

Трансформация общественных отношений в нашей стране, начавшаяся в 80-е годы XX века, постепенно привела к смене социальных ориентиров и ценностей, в том числе в сфере образования. Одним из позитивных изменений, коснувшихся ее, переориентация системы образования с примата абстрактных «потребностей общества» на приоритетное удовлетворение потребностей конкретного человека, личности.

Нормативно-организационное оформление нашло свое отражение в законе Российской Федерации «Об образовании», где говорится, что «содержание образования... должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации». Переход к такой парадигме предполагает становление системы образования, направленной на удовлетворение образовательных потребностей обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей. Поэтому возникает необходимость особой организации образовательного процесса, который можно назвать индивидуализацией обучения, осуществляемой на основе знаний о природе индивидуальных способностей. Важным институтом индивидуализации подрастающего поколения является образовательное учреждение, которому по Закону «Об образовании» отводится особая роль в создании и реализации образовательных программ. Индивидуализированный подход требует измененного процесса обучения, основанного на психолого-педагогической диаг-

ности, применения методик развивающего обучения, создания развивающей образовательной среды. К сожалению, на практике педагоги затрудняются в выборе форм и методов индивидуализации обучения, что связано со слабым научно-методическим обеспечением проблемы индивидуализации. [2, с. 53]

В существующей образовательной практике налицо противоречия:

- между коллективным характером преподавания и индивидуальным способом усвоения знаний;
- между относительной сформированностью общих представлений о развитии индивидуальности в личностно-ориентированном образовании и неразвитостью знаний о педагогических условиях и средствах педагогической помощи развитию индивидуальности;
- между значимостью проблемы индивидуализации обучения и ее недостаточной научной разработкой и научно-методическим обеспечением;
- между необходимостью организации процесса индивидуализации обучения и не всегда достаточного для этого уровня профессионализма деятельности учителя.

Разрешаются эти противоречия путем создания педагогических условий, обеспечивающих индивидуализацию обучения, разработку модели и механизма реализации индивидуализации обучения.

Под педагогическими условиями понимается устойчивые обстоятельства, выраженные требованиями образовательной среды, определяющими ход и специфику протекания данного процесса и направленными на достижение оптимально возможных результатов индивидуализации обучения. [4, с. 85] На практике данные условия реализуются через:

- комплексную диагностику с целью изучения индивидуальных возможностей учащихся;
- создание развивающей среды обучения;
- подбор адекватного личностным возможностям и способностям учащихся содержания, форм, методов и технологий обучения;
- формирование стиля учебной деятельности учащихся;
- системный характер подготовки педагогов к осуществлению индивидуализации обучения. В связи с важностью этих условий для обеспечения индивидуализации в практике укажем их особенности

Первое педагогическое условие – индивидуализация обучения сопровождается комплексной диагностикой с целью изучения индивидуальных возможностей учащихся. Конечно, учесть весь спектр индивидуальных различий и учебных возможностей каждого учащегося в условиях учебного коллектива невозможно, поэтому можно взять обученность (уровень знаний, умений и навыков), обучаемость, отношение к учебной деятельности, практическая и познавательная самостоятельность.

Вторым педагогическим условием является создание гибкой развивающей среды. Под развивающей образовательной средой понимается сложное функционально-пространственное, технически оснащенное, информационно-насыщенное обучающее объединение, обладающее гибкой организационной структурой, оптимальной в плане эффективного управления и использования пространства и времени, обеспечивающее реализацию образовательных программ и технологий, в котором создана атмосфера взаимного доверия и эмоционального благополучия. Модель развивающей среды имеет сложную структуру. Оно состоит из взаимосвязанных и необходимо достаточных элементов: педагогических целей, про-

пространства учебной деятельности, пространства интеллектуальной деятельности, здоровьесберегающего пространства, общественно-значимого и художественно-эстетического пространства. Восприятие субъектом образовательной среды происходит осознанно, и тогда она принимается в виде комплекса условий и потенциалов для развития учащегося, неосознанно через психологические механизмы и бессознательно – через подражание и внушение. Это позволяет рассматривать образовательную среду как развивающую, так как она:

1) выступает источником и возможностью обеспечения индивидуализации процесса обучения;

2) определяет скорость и направление этого процесса;

3) служит основой для самосовершенствования, развитие индивидуального стиля учебной деятельности, повышение мотивации к повышению познавательной активности. [1, с. 81-86]

Третьим педагогическим условием является подбор адекватного личностным возможностям и способностям учащихся содержания, форм, методов и технологий индивидуализации обучения. Важность соблюдения данного условия указана в трудах Збираника Т.В. Для того, чтобы формировались индивидуальные способности учащегося необходимо изменять содержание образования таким образом, чтобы оно представало перед учеником не как отчужденное «знание о мире», а как взятое в его отношении к жизни общества и самого ученика, как то, с чем ученик работает сам (а не «получает» из рук учителя). Поэтому для поддержки индивидуализации обучения особую роль начинает играть гуманитаризация и гуманизация знаний, обеспечение его прикладного аспекта. В прикладном аспекте особенно важной является практическая направленность от учения, которая предполагает такой отбор содержания, который был бы специально направлен на применение знаний, умений и навыков в различных сферах человеческой деятельности, в повседневной жизни, в решении различного рода практических задач.

Для успешного осуществления индивидуализации обучения необходимо также выбрать наиболее эффективные методы обучения. Нам предоставляется интересная группа эвристических методов: метод эвристических вопросов, который целесообразен для сбора дополнительной информации в условиях проблемной ситуации или упорядочения уже имеющейся информации в самом процессе решения эвристической задачи.

Метод инверсии. Ориентирован на поиск идей решения творческой (эвристической) задачи в новых, неожиданных направлениях, чаще всего, противоположных традиционным взглядам и убеждениям, которые диктуются формальной логикой и здравым смыслом.

Метод эмпатии (метод личной аналогии). Понимается как «отожествление человека с техническим объектом, некоторой системой, в основе которого лежит принцип замещения исследуемого объекта, процесса с другим объектом». [1, с. 84]

Метод многомерных матриц. Поскольку новое очень часто представляет собой иную комбинацию известных элементов или комбинацию известного с неизвестным, то данный метод позволяет это сделать не путем проб и ошибок, а целенаправленно и системно.

Метод коллективного поиска оригинальных идей. Замечено, что коллективный поиск идей эффективнее, чем индивидуально. Жесткий стиль руководства, боязнь ошибок и критики, сугубо профессиональный и слишком серьезный под-

ход к делу, давление авторитета более способных товарищей, отсутствие положительных эмоций – все это является сдерживающим фактором творческой активности. Цель этого метода заключается в сборе как можно большего количества идей.

Метод синектики. Является комбинацией остальных эвристических методов. В условиях его применения следует избегать четкой преждевременной формулировки творческой задачи, т.к. это сковывает дальнейший поиск ее решения. Обсуждение целесообразно начинать не с самой задачи, а с анализа некоторых общих признаков, которые как бы вводят в ситуацию постановки проблемы, неоднократно уточняя ее смысл.

Прямой коллективный поиск оригинальных идей. Основное правило этого метода – абсолютный запрет критики предложенных участниками идей, а также поощрение всевозможных реплик, шуток. Успех применения метода во многом зависит от руководителя дискуссии, который должен умело направлять ее ход, удачно ставить стимулирующие вопросы, осуществлять подсказки, использовать шутки, реплики. Этот метод существенно увеличивает эффективность генерирования новых идей в большом классе. Присутствующих делят на малые группы по 5-6 человек, руководитель каждой группы является одновременно руководителем всей дискуссии. После генерирования идей в малой группе проводится их оценка. Затем выбирают наиболее оригинальную. [2, с. 109]

Содержание индивидуализации обучения находится в тесной связи с технологией ее осуществления, которая находится в постоянной динамике. Образовательная технология является средством индивидуализации обучения, так как является интегративным комплексом различных приемов осуществления индивидуализации обучения учащихся (субъект осуществления – учитель), и при обучении в рамках образовательной технологии учащийся определяет свой образовательный маршрут, тем самым процесс обучения индивидуализируется учеником (субъект осуществления – учащийся).

Четвертым педагогическим условием является формирование стиля учебной деятельности, что позволяет учащимся осуществлять мысленные переходы от общего к частному. Это означает, что учащиеся всегда усваивают знания, сами же производят их. Учебная деятельность в данном случае связана с тем, что учащиеся усваивают, прежде всего, теоретические знания в процесс дискуссии между собой, которые позволяют осуществлять анализ, обобщение, а главное, рефлексия, которые являются основанием теоретического сознания и мышления человека. А именно это и является целью осуществления деятельности по развитию интеллекта.

Индивидуальный стиль учения рассматривается Збираником Т.В., как предпосылка успешного протекания процесса самопознания, самоопределения, самореализации, саморегуляции, совместного развития и их соотношения. Индивидуальный стиль учения как проявление процессов самости, как систему приемов самостоятельной учебной деятельности школьника, направленную на поиск знаний и самоопределение в средствах, приводящих к успешности.

Пятым педагогическим условием является – подготовка педагогов к осуществлению индивидуализации обучения, которая носит системный характер. Процесс индивидуализации обучения осуществляется под руководством педагога, роль которого, является определяющей, а его отношение к индивидуализации обучения, мотивация этой деятельности и реальное осуществление первичными. Эф-

фективность процесса индивидуализации обучения будет зависеть от того, как подготовлен учитель к осуществлению этого процесса.

Подготовка учителя к осуществлению индивидуализации обучения должна носить системный характер, под которым, понимается «специально организованный процесс, включающий содержание, методы, формы и средства, направленные на овладение учителями приемами и способами осуществления индивидуализации обучения». [1, с. 81-86]

Таким образом, индивидуализация обучения отражает нацеленность образовательного процесса на личность, на интересы ученика, на его склонности. [3, с. 53] В этом подходе опора делается на персональные особенности деятельности, на характеристику качеств личности, ее индивидуальные свойства, т.е. принимаются во внимание особенности каждого индивидуума.

Литература

1. Збираник, Т. В. Педагогические условия обеспечения индивидуализации обучения / Т. В. Збираник. – М., 1996. – С. 81-86.
2. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуализации / Ю. М. Орлов. – М., 1991. – С. 109.
3. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М., 1990. – С. 53.
4. Холодная М. А. Формирование персонального познавательного стиля ученика, как одно из направлений индивидуализации обучения / М. А. Холодная. – М., 2000. – С. 85.

ДИАГНОСТИКА, КОРРЕКЦИЯ И ПРОФИЛАКТИКА ОТКЛОНЕНИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

СИСТЕМА ВЫЯВЛЕНИЯ И УСТРАНЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ СТЕРТОЙ ФОРМЕ ДИЗАРТРИИ

Е. Е. Андросова

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова
(Томский филиал)

Изучая теорию произносительной стороны речи, мы обратили внимание на то, что в структуру дефекта входит всегда нарушения просодики и звукопроизношения.

Обследование состояния звукопроизношения проводится по общепринятой в логопедии методике, опубликованной в работах Е.Ф. Архиповой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Р.Е. Левиной и других авторов. При изучении состояния звукопроизношения определяется количество нарушенных звуков, какие фонетические группы нарушены, характер нарушения про-

изношения звуков (искажение, отсутствие, замена, смешение) в различных фонетических условиях: при изолированном произношении; в слогах – прямых, обратных, со стечением согласных; в словах (исследуемый звук находится в разных позициях по отношению к началу, концу и середине слова); во фразах; в спонтанной речи.

Е.Ф. Архипова предлагает, следующую схему обследования:

- 1) изолированное произнесение;
- 2) в слогах разной структуры (8 модулей);
- 3) в словах, где звук занимает разные позиции (отраженно и самостоятельно по картинке);
- 4) в словах разной слоговой структуры (13 классов) (отраженно и самостоятельно по картинке);
- 5) в предложении (отраженно, по картинке, по вопросам).

По рекомендациям Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной, при обследовании произношения звуков, необходимо отметить особенности артикуляции, четкость движений, входящих в артикуляционную установку звуков, плавность перехода от одного звука к другому в стечении согласных, появление призвуков.

Помимо дефектов произношения, важно обратить внимание на уровень владения слоговой структурой слова.

Затем выявлять особенности различения речевых звуков, также различение слов, отличающихся одним звуком.

При обследовании звукопроизношения у детей, страдающих дизартрией, необходимо выявлять особенности различения не только часто смешиваемых звуков, но и гласных (они обычно плохо дифференцируются в артикуляции).

При обследовании детей с дизартрией логопеду важно определить характер нарушений артикуляционных движений, приводящих к неправильному звукопроизношению. В теории отмечается, что наиболее частыми нарушениями при дизартрии являются: недостаточный подъем кончика языка, нарушенная скорость в образовании смычки, неправильные структуры, используемые в контакте, недостаточное напряжение в артикуляционных мышцах, короткая продолжительность контакта, замедленное ослабление или выход из контакта, неправильное направление воздушного потока.

Подобная оценка позволяет определить моторный механизм нарушенного звукопроизношения и обосновать дифференцированные приемы артикуляционной гимнастики и массажа.

Важно отметить, определяет ли ребенок нарушения звукопроизношения в чужой и в собственной речи, как он дифференцирует на слух нормально и дефектно произносимые им звуки (в словах, слогах и изолированно).

Для подтверждения теоретических положений был проведен констатирующий эксперимент на базе МДОУ № 96, г.Томска 15 декабря 2008 года. Было обследовано пять детей с дизартрией в возрасте 5 – 6 лет, по методике Е.Ф. Архиповой. Таким образом, мы выявили такие нарушения звукопроизношения: смешение, искажение, замена и полное отсутствие звуков. Трудности звукопроизношения могут зависеть от фонетического контекста, т.е. от позиции звука в слове, от сложности слоговой структуры слова.

Из теории можно сделать вывод о том, что система логопедического воздействия при дизартрии должна иметь комплексный характер: коррекция звукопро-

изношения сочетается с формированием звукового анализа и синтеза, развитием лексико-грамматической стороны речи и связного высказывания. Специфика работы – сочетание речевой деятельности с дифференцированным артикуляционным массажем и гимнастикой, логопедической ритмикой, а в ряде случаев и с общей лечебной физкультурой, физиотерапией и медикаментозным лечением.

На основе анализа логопедической литературы мы выявили, что работа над звукопроизношением с детьми-дизартриками строится с учетом следующих положений:

1. Зависимость от формы дизартрии, уровня речевого развития и возраста ребенка.
2. Развитие речевой коммуникации, т.е. формирование звукопроизношения должно быть направлено на развитие коммуникации и социальной адаптации ребенка.
3. Развитие мотивации, стремления к преодолению имеющихся нарушений, развитие самосознания, самоутверждения, саморегуляции и контроля, чувства собственного достоинства и уверенности в своих силах.
4. Развитие дифференцированного слухового восприятия и звукового анализа.
5. Усиление перцепции артикуляционных укладов и движений путем развития зрительно-кинестетических ощущений.
6. Поэтапность, т.е. начинать с тех звуков, артикуляция которых у ребенка более сохранна. Иногда звуки выбирают по принципу более простых моторных координации, но обязательно с учетом структуры артикуляционного дефекта в целом, в первую очередь работают над звуками раннего онтогенеза.
7. При тяжелых нарушениях, когда речь полностью непонятна для окружающих, работа должна начинаться с изолированных звуков и со слогов. Если речь ребенка относительно понятна и в отдельных словах он может произносить дефектные звуки правильно, работу можно начинать с этих «ключевых» слов. Во всех случаях необходима автоматизация звуков во всех контекстах и в различных речевых ситуациях.
8. У детей с поражением центральной нервной системы важное значение имеет предупреждение тяжелых нарушений звукопроизношения путем систематической логопедической работы в доречевом периоде.

Логопедическая работа при стертой дизартрии также должна предусматривать обязательное включение родителей в коррекционно-развивающую работу.

При коррекции звукопроизношения необходимо опираться на принцип индивидуального подхода, т.е. способ постановки и коррекции звука выбирается логопедом индивидуально. При нарушениях произношения нескольких звуков важна последовательность в работе [2]. Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, рекомендуют у дизартриков в первую очередь поставить и закрепить в речи фонемы, наиболее легкие в артикуляционном отношении и далекие друг от друга акустически. Это звуки а, п, у, м, к, ы, н, х, в, о, т, с, л.

В их системе предлагается проводить упражнения по дифференциации звуков, наиболее резко противопоставленных друг другу по артикуляционным признакам:

- 1) дифференциация ротовых и носовых звуков (п-м);
- 2) внутри группы носовых звуков дифференциация звуков н и м;
- 3) в группе взрывных звуков дифференциация звуков к и х;
- 4) дифференциация гласных а, у, о, ы;

5) дифференциация взрывных и фриктивных звуков (т-с).

В процессе этих упражнений создается база для усвоения остальных звуков.

Следующей группой звуков являются фонемы более сложные по артикуляции. Это звонкие, шипящие согласные, аффрикаты и звук р. Произношение таких звуков, как р, ш, ж, аффрикат у большинства детей очень неточное, но различие их представляет значительно меньшие трудности. Тем не менее на упражнения по различению и дифференциации звуков должно отводиться специальное время. У детей формируются звуковые представления на основе дифференцированного произношения звуков, отражающего определенный период их усвоения. В это время должна проводиться работа по дифференциации звуков с-з, ш-ж, ц-ч, ч-щ, ч-т' и по дифференциации внутри группы йотированных.

После того как логопед убедится, что все дети безошибочно различают звук, могут определять его место в слове, слове и т. п., он предъявляет им соответствующую букву. С этого момента коррекция произношения имеет своей целью уточнение аналога звука до нормального. Эта задача решается с помощью упражнений в четком произношении звуков, которые проводятся на групповых и индивидуальных занятиях.

Таким образом, можно сделать вывод, что при дизартрии требуется ранняя, длительная и систематическая логопедическая работа. Успех ее в значительной степени зависит от взаимосвязи в работе логопеда и врача-невропатолога или психоневролога, логопеда и родителей, а при явных двигательных нарушениях – логопеда и массажиста, специалиста по лечебной физкультуре.

Также можно отметить, что проблема выявления и коррекции стертой дизартрии продолжает оставаться актуальной до настоящего времени. В литературе имеются многочисленные указания на то, что в логопедической практике у детей наблюдаются недостатки произношения, которые по симптоматике напоминают дислалию, но имеют более длительную и сложную динамику устранения.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОРРЕКЦИИ ТЕМПОРИТМИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ

Е. Е. Бойко

МОУ «Детский сад КВ № 27»

Процесс порождения речевого высказывания представляет собой многоуровневый процесс, имеющий сложную многоступенчатую структуру. В теории речевой деятельности процесс производства (порождения) речи рассматривается в общей структуре деятельности человека.

Человек формируется в деятельности, чем она разнообразнее, тем разнообразнее его личность. Игра, общение, учение, труд – вот основные ступени, являющиеся значимыми для развития ребенка дошкольника. Во многом краски мира, звуки мира, его формы познаются ребенком через игрушку – игру. Игра – путь к познанию мира, путь к познанию ребенком самого себя, своих возможностей, способностей, своих пределов. Самопроверка всегда побуждает к совершенствованию. В них переход от воспитания к самовоспитанию, к свободной, по внутреннему побуждению, сознательной работе над своей волей, характером, к выработке положительных привычек и приобретению необходимых умений происходит естественно и незаметно. Этот переход обеспечивается игровым интересом, «прин-

ципом удовольствия», на котором основаны игры детей. Ни в какой другой деятельности ребенок не проявляет столько настойчивости, целеустремленности, неутомимости. Интересной игре он отдается целиком. Для детей – это труд, требующий настоящих усилий. Они преодолевают в игре иногда серьезные трудности, тренируя свои силы, ловкость, развивая способности, ум и речь. Игра закрепляет у детей полезные умения и привычки. Здесь ребенок чувствует себя до некоторой степени самостоятельным. Уже поэтому он предъявляет к себе высокие требования, те требования, которые к нему предъявляют взрослые в жизни.

Существуют различные игры. Одни развивают мышление и кругозор детей, другие – ловкость, силу, третьи – конструкторские навыки. Есть игры, направленные на развитие творчества у ребенка, в которых ребенок проявляет свою выдумку, инициативу, самостоятельность. Творческие проявления детей в играх разнообразны: от придумывания сюжета и содержания игры, поиска путей реализации замысла до перевоплощения в ролях, заданных литературным произведением. Одним из видов таких творческих игр является драматизация или, как теперь чаще называют этот вид игры – театрализованная игра. Театрализованные игры представляют собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, рассказы, стихи, специально написанные инсценировки). Герои литературных произведений становятся действующими лицами, а их приключения, события жизни, измененные детской фантазией – сюжетом игры. Особенность театрализованных игр состоит в том, что они имеют готовый сюжет, а значит, деятельность ребенка во многом предопределена текстом произведения, что очень необходимо для детей страдающих заиканием.

Заикание является одним из наиболее сложных и длительно протекающих речевых нарушений, которое характеризуется расстройством темпа, ритма и плавности экспрессивной речи, обусловленным судорожным состоянием мышц речевого аппарата, с преимущественным нарушением коммуникативной функции.

В работах современных исследователей показано, что заикание обусловлено нарушением корково-подкоркового взаимодействия, в результате чего изменяются темп, плавность, модуляция речи, появляются судорожные спазмы в мышцах органов, участвующих в речеобразовании.

Темпо-ритмическая организация устной речи является тем стержнем, который объединяет и координирует все составляющие устной речи, включая, лексико-грамматическое структурирование, артикуляторно-дыхательную программу и весь комплекс просодических характеристик.

Диагностируя детей поступающих в группу с речевым заключением «Заикание» можно отметить:

- Снижено развитие общей и речевой моторики.
- Несвоевременное формирование латерализации.
- Нарушение дыхания.
- Несформированность просодических компонентов речи.
- Количественные и качественные особенности фонетических нарушений.
- Нарушение лексико-грамматического оформления речи.
- Нарушение коммуникативной функции речи.
- Низкий запас знаний об окружающем мире.
- Недостаточно развито словесно-логическое мышление.
- Снижена познавательная деятельность.

- Слабо развиты внимание и память.
- Нарушены зрительно-моторные координации.
- Повышена психическая истощаемость.
- Нарушение эмоционально-волевой сферы.
- Низкий уровень работоспособности.
- Испытывают большие трудности в социальном плане.

Поэтому следует говорить о заикании как сложном симптомокомплексе дизонтогенеза.

Опыт работы и регулярные наблюдения позволяют сделать вывод о том, что театрализованные игры играют очень важную роль во всесторонней коррекции личности заикающегося ребенка, в подготовке заикающихся детей к обучению и взаимодействию с учителем и соучениками, способствуют воспитанию адекватного отношения к себе. По средствам театрализованных игр формируется и развивается важнейшая коммуникативная функция, реализуемая в процессе диалогического взаимодействия. Чтобы достичь желаемого результата социализации заикающегося ребёнка я включила элементы театрализованных игр в каждое занятие в виде тематических коррекционных комплексов.

Комплексы соответствуют основным принципам построения логопедической работы по коррекции темпоритмических характеристик заикающихся: *принцип учета структуры дефекта; *активность, сознательность и мотивированность – ведущие принципы дидактики; *принцип комплексности; *патогенетический принцип; *принцип систематичности; *последовательности; *постепенности; *наглядности; *доступности; *принцип коммуникативной направленности.

Комплекс состоит из четырёх блоков:

I. Релаксационные упражнения.

Известно, что мышечная и эмоциональная раскованность – главное условие для естественной речи. Большинство заикающихся в процессе речевого общения испытывают чувство тревоги, неуверенность, страх. Им свойственно нарушение равновесия и подвижности между процессами возбуждения и торможения, повышенная эмоциональность. Любые даже незначительные стрессовые ситуации становятся избыточными для их нервной системы, вызывают нервное напряжение и усиливают внешние проявления заикания. Эмоциональное возбуждение ослабевает в процессе игровой ситуации созданной логопедом. Учитывая лексическую тему недели, этап коррекционной работы предлагаются упражнения на расслабление, например, «Посуда»- упражнение «Горячий заварник» – один из детей надевает шапочку «чайника», совместно с логопедом, а позднее самостоятельно произносит небольшой текст, демонстрируя напряжение, передавая образ заданного объекта, группа детей в спокойном состоянии участвуют в диалоге с «чайником» затем дети меняются. Тема «Зимующие птицы» – упражнение «Снегири» – дети надевают шапочки снегирей, подражая птицам, выполняют движения по предлагаемому тексту. Подобные упражнения «Смелый заяц», «Лисичка принюхивается», «Фонарики», и др. Научить детей расслабляться можно лишь с помощью регулярных и систематических выполнений последовательных упражнений в течение длительного времени. Эту нелёгкую задачу мне помогают решать, именно, приёмы театрализации: маски-шапочки, театр Петрушки, пальчиковый театр, сказки-инсценировки, стихотворные тексты и т.д.

II. Коррекция дыхания, просодического комплекса речи.

Дыхание, голосообразование и артикуляция – это единые взаимообусловленные процессы, поэтому тренировка дыхания, улучшения голоса и уточнение артикуляции проводится одновременно. Правильное речевое дыхание, чёткая ненатянутая артикуляция являются основой для звучания голоса. Обучая технике речевого дыхания на начальном этапе коррекционной работы, предлагаю детям надеть шапочки и представить себя «ёжиками – пыхтящими, фыркающими, сопящими» используя этот приём театрализации, подвожу к правилам речевого дыхания. Без особых объяснений, ребёнок, благодаря, подражанию усваивает требования к вдоху и выдоху. Далее в процессе работы также регулярно использую разные виды театров и диалогических инсценировок, упражнения «Обновка», «Машина заводная», «Кисонька – мурсынька», «Удивление, восхищение». Широко в своей работе использую фоноритмику, цели которой тесно переплетаются с целями театрализованных игр: интонирование, жестикуляция, развитие мимических мышц лица, работа над пластикой, снятие эмоционального и мышечного напряжения/

III. Физминутка.

Одним из качеств хорошей речи является её ритмическая выразительность, поэтому большое значение для нормализации темпа и ритма речи имеет выполнение специальных упражнений с использованием слухового контроля и ритмических движений (ходьба, хлопки, притопывание, прыжки, отстукивание по предмету, дирижирование в сопровождении проговаривания). Для организации физминуток, использую различные диалоги, стихи, скороговорки, песенки, обличаем их в какой либо персонаж по тексту, в соответствии с лексической темой, и задаю комплекс движений. В процессе систематических занятий вырабатываются следующие умения: *двигаться в заданном темпе; *чередовать движения в различном темпе; *сочетать согласованные движения с ритмической организацией высказывания и проговариванием в нужном темпе; *проговаривать речевой материал без движений в заданном темпе и ритме.

IV. Пальчиковая разминка.

Активная речь ребёнка во многом зависит от развития тонких движений пальцев. Упорядочению и согласованности речевой моторики заикающегося способствуют многообразные мелкие движения пальцев руки. Этим и обусловлено применение разнообразных видов театра для коррекции речи заикающегося ребёнка. Уже один вид «весёлого персонажа», который оживает и действует, вызывает большой интерес, создаёт непринуждённую праздничную атмосферу, побуждает к речевому общению. Работая с куклой, говоря за неё, ребёнок по – иному относится к собственной речи. Игрушка полностью подчинена воле ребёнка и в то же время заставляет его определённым образом говорить и действовать.

Представленные комплексы с использованием учебных и игровых приёмов помогают систематизировать коррекционную работу с учётом индивидуально-типологических темпоритмических характеристик речи заикающихся детей и позволяют более чётко структурировать педагогический процесс.

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

Н. А. Воронкова

МДОУ «Детский сад KB № 28», г. Северск

Нарушение зрения занимает одно из центральных мест в списке различных нарушений развития у детей не только нашей страны, но и стран всего мира. У большинства таких детей имеются нарушения осанки, ослаблены познавательные процессы (восприятие, воображение, наглядно-образное мышление), ограничено овладение социальным опытом: они испытывают серьезные трудности в ориентировке на своем теле, рабочей поверхности, в пространстве, в овладении и выполнении практических действий. Поэтому так важна для детей с нарушением зрения помощь специалистов, осуществляющих профилактическую и коррекционную работу.

Под коррекционно-педагогической работой понимается система мероприятий, направленных на развитие процессов компенсации, устранение недостатков познавательной деятельности, черт личности, физического развития и двигательных способностей детей с нарушением зрения.

Так ограничение зрительного контроля у ребенка приводит к необходимости компенсировать этот недостаток, а именно: активно использовать сохранные анализаторы (слух, тактильно-двигательное восприятие, обоняние).

Физический слух, как и другие восприятия, дается человеку от природы. При отсутствии врожденной патологии у всех слух в норме. Но органу слуха необходима тренировка. Иначе можно получить эффект «Маугли». Ведь способность правильно улавливать звуки не приходит сама собой. Она воспитывается разнообразными методами и приемами, в том числе и средствами музыки, целью которых является развить музыкальный слух, слуховое внимание, память. Если работа ведется систематически, у ребенка формируется высокий уровень способности слышать. Такой ребенок уверенно чувствует себя в окружающем его мире, так как высокоразвитый слух компенсирует недостаток зрения, помогает избежать затруднений, вызванных данной патологией. Как результат у малыша повышается самооценка, формируется эмоционально-психологическая устойчивость. Он весел и счастлив.

Развитие музыкального слухового восприятия, слухового внимания и памяти начинается с различения отдельных до речевых звуков окружающего ребенка мира (имитация голосов животных, шум дождя и ветра, звук машины и т.д.). Развивая слуховое восприятие у детей с нарушением зрения, мы даем ему возможность «озвучить» происходящее, обогатить представления о свойствах предметов и явлений жизни, развить речь, двигательные способности, ориентировку в пространстве.

Огромную помощь в этом оказывают занятия музыкой, так как в основе всех видов музыкальной деятельности лежит умение слушать, слуховое внимание, слуховая память.

В разделе программы музыкального воспитания дошкольников «Слушание музыки» сама музыка – яркая, эмоционально окрашенная, воздействует на чувства ребенка, помогает сформировать очень важное умение не только слушать, но и слышать музыку.

Для более эффективного развития музыкального слухового восприятия используем различные **приемы, формы и методы**:

✓ Дети слушают музыку разных стилей и направлений. После чего проводится **беседа** об образах, переданных звуками музыки, о ее настроении.

✓ Образ, который слышали дети в музыке, они передают в движениях танцевальной импровизации (**прием пластического интонирования**). Ведь музыка понимается телом, а не рассудком. Желание двигаться в образе, подсказанным музыкой вызывают пьесы «Клоун» муз. Д.Б.Кабалевского, «Шествие гномов» муз. Э. Грига, «Баба Яга», «Новая кукла», «Марш деревянных солдатиков», «Фея Драже» муз. П.И.Чайковского и многие другие.

✓ Наши воспитанники с удовольствием **рисуют музыку** в виде цветowych пятен, подбирая соответственно ее настроению краски (грустное настроение выражают красками холодного цвета, веселое – красками теплого цвета). С помощью графического рисунка дети передают контрастный характер музыкальных пьес. Так, прослушав вальс, рисуют волнообразные линии, марш – ритмичные штрихи. Отображают в рисунках образы, выраженные в музыке: рыбки («Аквариум» муз. Сен-Санса), новая кукла («Новая кукла» муз. П.И.Чайковского), осенние и зимние пейзажи и т.д.

✓ Любима детьми **музыкально-дидактическая игра** «Угадай-ка», цель которой узнать по фрагменту знакомую музыкальную пьесу. В ходе игры от ребенка требуется сосредоточение слухового внимания. Игра развивает музыкальную слуховую память.

Оценив огромные возможности занятий музыкой в развитии слухового восприятия у детей с нарушением зрения, определила **задачи** по развитию и коррекции музыкального слуха наших воспитанников:

- Научить ребенка слушать музыкальный звук, а именно – воспринимать и различать его высоту, тембр, силу и продолжительность.

Для этого я использую специально подобранные музыкальные подвижные и дидактические игры, которые стараюсь включить в каждое музыкальное занятие, начиная с первой младшей группы.

- Обогащать представления детей о свойствах и особенностях музыкальных инструментов, учить различать их тембровую окраску.

Уже в группе раннего возраста происходит знакомство с барабаном, колокольчиком, ложками, игрушками – «шумелками». В каждой возрастной группе обогащается опыт тембрового восприятия детей (ксилофон, металлофон, бубен, тарелки, барабан, колокольчики, маракасы). Этому помогают музыкальные игры. Например, игра «Кто это был?». У детей – разные музыкальные инструменты. Ведущий отворачивается и по звуку узнает, какой инструмент прозвучал.

«Угадай тарелочку» – на столе тарелки из разного материала: деревянная миска, стеклянная, металлическая. Предварительно завязав глаза, угадывающий по тембру звучания определяет тарелочку.

Познакомившись с голосом разных инструментов и освоив приемы игры на них, дети самостоятельно музицируют, озвучивая стихи, рассказы, песни. При слушании музыкальной пьесы, они выбирают инструменты, тембры которых соответствуют звучащей музыке. И, как истинные музыканты, дети своей игрой приносят особую прелесть в звучание того или иного произведения или песни.

Благодаря систематической работе по формированию тембрового слуха, дети старшего дошкольного возраста, приобретая определенный музыкально-

слуховой опыт, приходят к целостному осознанному восприятию музыкального произведения.

- Научить ребенка разнообразным танцевальным, музыкально – ритмическим движениям, что способствует развитию зрительно-слуховой ориентировки в пространстве, совершенствованию его двигательных возможностей.

Условием выполнения точного и координированного движения в сопровождении музыки является слуховой анализ музыкального содержания звучащего произведения. При соблюдении этого условия, движения выполняются свободно и естественно, оно как бы вытекает из услышанной музыки. Например, танцевально–игровое упражнение «Тяжелые – легкие» требует от ребенка слухового внимания для того, чтобы сменить вид движения одновременно со сменой характера музыки. Разнообразные подвижные игры, такие как «Где звенит колокольчик?», «Жмурка», в основе которых лежит необходимость ориентироваться на звуковой сигнал, также способствуют наиболее эффективному решению задач по развитию слухового внимания. Детям очень нравятся подобные игры и упражнения. Музыка дает ту эмоциональную окраску, которая позволяет с радостью заниматься серьезным делом.

Особое значение в развитие ритмического слуха, чувства ритма, двигательной способности, координации движений имеют рече-двигательные (логоритмические) упражнения. Основу этих упражнений, игр составляет синтез слова, музыки и движения. Движение сочетается с ритмизованной речью, пением, игрой на простых музыкальных инструментах. Благодаря двигательной экспрессии и максимальному упрощению требований к технике игры на инструментах, эти игры и упражнения доставляют детям удовольствие и позволяют успешно решать поставленные задачи, в том числе и по развитию и коррекции слухового восприятия.

Таким образом, музыкальное воспитание способно оказать большую помощь в активизации и развитии сохранного анализатора, а именно слуха (слухового восприятия, внимания, памяти), призванного компенсировать недостаток зрительного восприятия у детей с нарушением зрения.

КОМПЛЕКСНОЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ВОССТАНОВЛЕНИЕ ДЕТЕЙ С ВРОЖДЕННОЙ ПАТОЛОГИЕЙ ЛИЦА И НЕБА

Г. Р. Данилина

МОУ «Детский сад компенсирующего вида № 27»

Врожденные расщелины лица и неба являются тяжелым пороком развития, поэтому проблема их лечения, издавна привлекавшая к себе внимание специалистов разного профиля, до настоящего времени остается актуальным вопросом патологии детского возраста. Это связано с тем, что расщелины лица и неба кроме косметического дефекта вызывают сложный комплекс анатомических и функциональных нарушений в развитии детского организма. Устранить эти нарушения одномоментно невозможно. Такие дети требуют длительного, систематического лечения, начатого с момента рождения ребенка, с привлечением широкого круга специалистов.

Кроме анатомических дефектов в области твердого и мягкого неба, верхней губы, у детей имеются и функциональные нарушения, вызванные расщелинами:

- вялость мышц задней стенки глотки и мягкого неба;
- недостаточное развитие жевательной и глотательной мускулатуры;
- чрезмерное развитие корня языка при вялости его кончика;
- расстройство речевого дыхания; крайне слабая воздушная струя.

Из-за дефектов в строении речевого аппарата гласные звуки произносятся недифференцированно, при произнесении согласных наблюдается сближение артикуляции многих звуков.

При расщелинах губы и неба все произносимые звуки приобретают носовой оттенок, который грубо нарушает внятность речи. В большинстве случаев страдает не только звуковая сторона речи, а имеется более глубокое системное нарушение всех ее компонентов. Поэтому необходимы длительные занятия с логопедом как до оперативного лечения, так и после него. Целью дооперационной логопедической работы является недопущение образования компенсаторных патологических привычек и создание базы для развития нормальной речи.

Дооперационная логопедическая работа

Раздел работы	Рекомендации
Развитие речевого дыхания	Предотвратить закрепление ключичного типа дыхания. Формировать диафрагмально-реберное дыхание.
Формирование ротовой воздушной струи	Затормозить ускоренный речевой выдох. Использовать пособия для развития дыхания.
Укрепление мышц задней стенки глотки	Питье маленькими глотками киселя, сока, вызывая глоточный рефлекс. Протяжное произнесение гласных.
Пальцевой массаж сегментов неба	По краям расщелины производится поглаживающее, растирающее, вибрационное движение.
Развитие речевой моторики	Открывание и закрывание рта, высовывание языка из ротовой полости, перемещение языка вперед. Активизация губ. Развитие мелкой моторики пальцев.

Что нужно знать об оперативном лечении

Современная хирургия достигла значительных успехов в вопросах устранения расщелин верхней губы и неба. Дети с врожденными расщелинами оперируются уже в раннем возрасте. Новорожденные дети должны быть оформлены на диспансерный учет и в зависимости от вида и формы расщелины им должно проводиться соответствующее оперативное лечение и осуществляться контроль врачей – специалистов: стоматологов, ортодонтот, отоларингологов, кардиологов.

Расщелина верхней губы устраняется на первом году жизни, оперативное лечение на небе следует рассматривать как меру неотложной хирургии, так как позднее устранение дефекта неба в большинстве случаев приводит к необратимым изменениям со стороны уха, горла, носа и верхней челюсти, а также речи. Задачи, стоящие перед операцией устранения расщелин двояки. Первая задача заключается в восстановлении анатомической формы небного свода, а вторая задача – в развитии нормальной речи и правильного произношения.

В зависимости от вида и формы расщелины неба у детей, с целью устранения ее, используются в раннем возрасте щадящие методы оперативного лечения. При частичной расщелине мягкого неба, в большинстве случаев, ограничиваются

ушиванием ее, а при более сложных дефектах небного свода используются, по показаниям, щадящие способы пластики его, а также двухэтапные методы оперативного лечения.

При первом этапе проводится пластика мягкого неба, и через шесть – восемь месяцев, в случае отсутствия деформации со стороны верхней челюсти, выполняется и второй этап операции, то есть устраняется расщелина в пределах твердого неба.

Сама по себе операция непосредственно не дает заметного улучшения, она призвана создать анатомо – физиологические условия для восстановления речи. Восстановление речи достигается путем специальных занятий с логопедом. Следует также знать, что раннее хирургическое лечение детей (до трехлетнего возраста) с расщелинами способствует правильному формированию речи, что является важным фактором, способствующим нормальному интеллектуальному развитию.

Лечебные мероприятия в послеоперационном периоде

На вторые – третьи сутки после операции хейлопластики в условиях стационара на операционном поле проводится лазерная терапия с целью стимуляции заживления и формирования более нежных послеоперационных рубцов.

После снятия швов и выписки из стационара необходимо проводить тепловое лечение и массаж верхней губы:

1. Парафиновые аппликации, температура 40–45 градусов в течение 30–40 дней.
2. Аппликации из травяной кашицы, температура 40–45 градусов в течение 30–40 дней (ромашка, зверобой, подорожник, крапива).

Курс массажа верхней губы состоит из 25–30 сеансов, проводится ежедневно 2–3 раза в день по 6–8 минут для детей дошкольного возраста, по 3–4 минуты для детей грудного возраста. Целью массажа является восстановление функции верхней губы, профилактика формирования грубых, обезображивающих рубцов.

После операции уранопластики как можно раньше (с третьих суток) необходимо начинать проведение дыхательной гимнастики, как общеразвивающей, с целью предупреждения осложнений со стороны легких, так и специальной, с целью восстановления носового дыхания.

С целью улучшения кровоснабжения вновь созданного неба, рассасывания рубцовой ткани необходимо проведение курса массажа, который проводят после снятия швов и исчезновения воспалительных явлений.

С целью повышения активности мышц мягкого неба в период проведения курса массажа также следует проводить гидромассаж. Он выполняется на первых порах с киселем средней густоты (2–3 недели), а далее с отваром ромашки, календулы, мать-и-мачехи, ребенок набирает в рот кисель или отвар и полощет горло с произнесением звука «ААА» на твердой голосовой атаке. При этом возникает сильная вибрация мягкого неба, которая тренирует его. Гидромассаж с одновременным проведением массажа твердого и мягкого неба выполняется натошак 4–5 раз в день.

Для предупреждения ограничения открывания рта в послеоперационном периоде и стимуляции мышц, участвующих в звукопроизношении, в раннем послеоперационном периоде наряду с проведением курса массажа необходимо проводить курс механотерапии, который заключается в упражнениях открывания – закрывания рта («Экскаватор», «Крокодилчик»), жевания двух – трех пластинок детского «Орбита», резиновой соски, крупных кусочков яблока, моркови, репы.

Для активизации полноценного небно-глоточного смыкания необходимо проводить упражнения по имитации глотательных движений или глотание киселя средней густоты, сока, воды мелкими глотками. Также полезно проводить упражнения с имитацией покашливания и последующим произнесением гласного звука.

Для того чтобы стало возможным произнесение согласных звуков, требуется направленная воздушная струя. Четкая разборчивая речь обеспечивается правильной работой дыхательного аппарата. Так как у детей с расщелинами дыхательная функция грубо нарушена, требует коррекции и физиологическое и фонационное дыхание.

Коррекция физиологического дыхания заключается в устранении ключичного типа дыхания. Наиболее предпочтительным для формирования правильной речи является нижнереберное (косто-абдоминальное) дыхание. Этот тип дыхания позволяет создать дыхательную опору, являющуюся необходимым условием для появления длительного и плавного ротового выдоха.

Коррекция фонационного дыхания подразумевает выработку целенаправленной воздушной струи при фонации после того, как у ребенка появилось правильное физиологическое дыхание. Основной задачей на этапе коррекции фонационного дыхания является формирование продолжительного, устойчивого, плавного ротового выдоха.

С этой целью проводится специальная дыхательная гимнастика, способствующая формированию и развитию вдоха, увеличению объема ротового выдоха и воспитанию правильных кинестетических ощущений движения мягкого неба.

Особенности характера детей с расщелинами верхней губы и неба

При рождении ребенка с расщелинами верхней губы и неба возможно нарушение правильного развития мышц, участвующих в произношении звуков, а также часто страдает слаженная работа всего артикуляционного аппарата. Кроме того, у детей с открытой ринолалией наряду с особенностями нарушения речевого развития отмечаются и вторичные нарушения психических процессов. Степень вторичных нарушений психических процессов напрямую зависит от степени речевого недоразвития. Отмечено, что у детей с незначительно выраженными дефектами речи вторичные невротические и психические процессы выражены слабо и существенно не нарушают адаптацию подобных детей в семье и в дошкольном коллективе. У некоторых детей с так называемой сильной волей незначительное нарушение речи вообще не влияет на их поведенческие реакции. При этом у детей с выраженной степенью дефектов речи отмечаются серьезные нарушения психических процессов. Дети с открытой ринолалией могут обладать неустойчивым и рассеянным вниманием (нестабильным или иссякающим), при этом его объем и точность почти не страдают. В случае нарушения внимания затрудняется процесс познавательной деятельности. В большей степени у детей с ринолалией нарушена эмоционально-волевая сфера. Так как их речь малопонятна для окружающих, происходит нарушение социальных контактов. У таких детей часто возникают различные отклонения в поведении: замкнутость, застенчивость, раздражительность, что приводит к отсутствию веры в успех, нежеланию вступать в активный контакт со взрослыми и сверстниками. Достаточно часто отмечается пониженная работоспособность, лабильность настроения, слабость активного торможения. У данной группы детей вследствие перечисленных психо-эмоциональных нарушений бывают неадекватные агрессивные реакции на различные ситуации. Также отмечаются особенности в игровой деятельности таких детей, в играх преоблада-

ет сюжет лечения, эти дети подолгу играют в одиночестве, не желают включаться в игру с остальными детьми группы, либо, включаясь в совместные игры, проявляют агрессию: отнимают игрушки у других детей, ломают постройки, рвут и портят книжки-раскраски, кусаются, неадекватно реагируют на замечания педагогов, дерутся. В более старшем возрасте наличие косметического дефекта на лице приводит к затруднению общения в коллективе и появлению различных неврозов (неправильное поведение, излишняя раздражительность, расстройство сна, заикание).

Для предупреждения психических нарушений следует внимательно следить за соматическим здоровьем таких детей, их физическим развитием, правильно воспитывать их. Не нужно слишком опекать такого ребенка, считая его тяжело больным и слабым. Атмосфера вокруг таких детей должна быть бодрой, здоровой, доброжелательной и оптимистичной. Важно, чтобы такие дети общались со здоровыми сверстниками, посещали помимо детского сада бассейн, музыкальные, танцевальные кружки.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЛАЗО-ДВИГАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

О. В. Жак

МДОУ "Детский сад КВ № 28"

Нарушения зрения в дошкольном возрасте весьма разнообразны по клинической форме, этиологии, патогенезу, степени выраженности дефекта и структуре нарушенных функций. Основной контингент нашего дошкольного учреждения компенсирующего вида для детей с нарушением зрения – это в основном дети с амблиопией и косоглазием, но нередки и такие формы зрительной недостаточности, как близорукость, дальнозоркость, близорукий и дальнозоркий астигматизм.

Содружественное косоглазие же имеет две формы – сходящееся и расходящееся.

Нарушение зрения в дошкольном детстве, когда еще не все функции зрительной системы сформировались, отрицательно сказывается, прежде всего, на остроте центрального зрения. Этот дефект затрудняет последующее формирование периферического и бинокулярного зрения, приводит к недоразвитию или нарушению глазо-двигательных функций, затрудняет фиксацию взора.

Характерная особенность детей со зрительной патологией – это и наложение вторичных отклонений в психическом и физическом развитии. Природа этих вторичных нарушений так же разнообразна, как и первичные.

У детей с патологией зрения вторичным дефектом часто выступает нарушение речи, в виде общего недоразвития речи. Поэтому работа логопеда предусматривает две направленности занятий – формирование связной речи и формирование произношения.

Нарушение речи у детей с глазной патологией своеобразны по выраженности, симптоматике и структуре.

В начале учебного года по результатам комплексного обследования мною были укомплектованы 2 подгруппы детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III речевого уровня и однородными нарушениями зрения. Дети пользовались фразовой речью, но при этом отмечались фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчетливо они проявились в разных видах

монологической речи – описание, пересказ, в рассказах по серии картин и др. Кроме отставания в развитии речи, у этих детей наблюдались и нарушения внимания, памяти, быстрая истощаемость нервной системы. Остальные дети, в зависимости от нарушенных звуков, были поделены на подгруппы для занятий по устранению нарушений звукопроизношения.

Необходимо постоянно помнить об индивидуальном подходе к каждому слабовидящему ребенку, в зависимости от его зрительного дефекта. В ходе каждого занятия по развитию речи применяю коррекционно-развивающие упражнения. Так, при сходящемся содружественном косоглазии задача упражнений, которые я подбираю, – расслабить конвергенцию, что помогает сосредоточить направление взора ребенка вдаль и вверх. Например, выполнить упражнение "Направление взгляда на горизонт". При расходящемся содружественном косоглазии использую упражнения, предназначенные усилить аккомодацию, что помогает направить взора вблизи и вниз. Выполняется упражнение "Фиксация взгляда на кончике носа". Таким же образом предоставляется детям и наглядный материал. Нельзя забывать на занятии, что ребенок с амблиопией выполняет все задания при закрытом лучшем глазе, т.е. в условиях, когда вся нагрузка падает на плохо видящий глаз.

Учебно-наглядные пособия я подбираю таким образом, чтобы они отвечали и лечебно-офтальмологическим, и педагогическим требованиям. Эти пособия пробуждают и стимулируют интерес детей к занятиям, а формой, расцветкой, размерами, соотношениями частей соответствуют конкретным лечебным задачам и состоянию зрения ребенка. Наглядные пособия, изготовленные для этих детей, окрашены преимущественно в теплые тона, ввиду неодинаковой чувствительности глаз наших детей к разным цветам спектра.

При рассматривании сюжетной картины, я предоставляю детям возможность рассмотреть ее более длительное время, детям с низкой остротой зрения предлагаю рассмотреть картину вблизи. Все это помогает им увидеть изображение в целом, а затем разглядеть и разобрать данный сюжет по частям, понять его содержание, более глубоко разобраться.

Решая поставленные речевые задачи на занятиях, слабовидящие дети быстро утомляются, отвлекаются, особенно в тех случаях, когда работают с опорой на зрение. Для сохранения зрения, для устранения или уменьшения болезненных проявлений, а также для профилактики переутомления глаз мы используем рекомендации разработанные Велитченко В.К. (В.К. Велитченко. Физкультура для ослабленных детей, стр. 65–67).

Перед занятием по пересказу как организационный момент я предлагаю детям поиграть в игру «Слушай, смотри, запоминай». Это позволяет организовать внимание детей перед первым прослушиванием текста. После идет разбор содержания текста и специальный лексический разбор. Затем повторное чтение текста с установкой на пересказ, после чего дети приступают к его составлению.

В конце каждого занятия по развитию связной речи другого вида я обязательно использую 1 из упражнений для глаз (методика Базарного В.Ф.) или упражнения по методике Ковалева В.А.. Эти упражнения помогают расслабить мышцы глаз после длительного напряжения.

Гимнастика для глаз

Выполнить плакат-схему зрительно-двигательных траекторий в максимально возможную величину (лист ватмана, потолок, стена и т.д.) На ней с помощью

специальных стрелок указаны основные направления, по которым должен двигаться взгляд в процессе выполнения упражнения: вверх-вниз, влево-вправо, по часовой стрелке и против нее, по траектории "восьмерки".

Каждая траектория имеет свой цвет: №1, 2 – коричневый, №3 – красный, №4 – голубой, №5 – зеленый.

Упражнения выполняются только стоя.

Базарнов В.Ф.

Схема тренажера "Видеоазимут".

1. Траектория движения взора по часовой стрелке;
2. Траектория движения взора против часовой стрелки;
3. Движения взора по диагоналям вперед-назад;
4. Движения взора по горизонтали вправо-влево;
5. Движения взора по вертикали вверх-вниз;

Примечание: 1 – выполняется красно – оранжевым цветом, 2 – зеленым, 3 – одна диагональ желтым, другая- голубым, 4 – фиолетовым, 5 – черным.

Фон тренажера может быть белым или желтым, в этом случае желтая диагональ на белом фоне или белая диагональ на желтом фоне.

Ковалев В.А.

Упражнения для отдыха глаз

Плавно переводите взгляд: вправо–прямо–влево–прямо. Повторите 5-6 раз.

Плавно переводите взгляд: вверх – вниз. Повторите 5 – 6 раз.

Вращайте взгляд по кругу: влево – вверх – вправо – вниз, теперь наоборот: вправо – вверх – влево – вниз. Повторите 4-5 раз.

Посмотрите на кончик носа, а затем в пространство, далеко вперед. Повторите 6-10 раз.

Потрите ладони друг о друга, а затем приложите их к закрытым глазам так, чтобы полностью загородить их от света. Сосчитайте до 10-и и откройте глаза, затем раздвиньте ладони.

Проводя физ. минутки для коррекции и профилактики содружественного косоглазия я использую **глазо-двигательные упражнения**, которые **основаны на однонаправленных и разнонаправленных движениях глаз**. Эти упражнения позволяют расширять поле зрения при рассматривании сюжетных картин и увеличить объем внимания при описании предметов. А разнонаправленные движения глаз способствуют активизации процесса обучения.

Используя глазо-двигательные тренажеры мы ориентируемся на половые различия детей: глазо-двигательные тренажеры для мальчиков лучше располагать на расстоянии в 2–3 метров от ребенка (у мальчиков сформировано дальнейшее зрение), а для девочек лучше сначала использовать уменьшенную модель этих же тренажеров и располагать их на расстоянии 20–50 см от ребенка (у девочек сформировано ближнее зрение).

У детей с нарушением зрения старшего дошкольного возраста выполнение глазо-двигательных упражнений может вызвать сложность, т.к. у них пространственные понятия формируются с трудом. В связи с чем на занятиях по развитию связной речи мы применяем и массаж глаз и ряд других глазо-двигательных упражнений.

Упражнение «Глазки бегают по кругу»

Широко раскрыть глаза и максимально перевести взгляд влево – вправо, вверх-вниз, по диагонали. Затем сильно зажмурить глаза. После чего раскрыть их как можно шире (большим и указательным пальцами, оттягивая верхнее веко вверх, а нижнее вниз) и снова вращать глазами.

Глазки бегают по кругу влево – вправо, вверх и вниз,
А затем еще по кругу, пробежались друг за другом.
Не догнали – спрятались (зажмурить глаза),
Посидели, посидели, распахнулись, осмелели,
Стали круглыми большими (максимально раскрыть глаза),
Снова бегают по кругу друг за другом, друг за другом.

Упражнение «Пальминг-1»

Положить на закрытые глаза ладони рук (пальцы скрещены на лбу), избегая давления на глазные яблоки.

Примечание. Для достижения лучшего эффекта рекомендуется разогреть ладони, потерев их друг о друга. При полном расслаблении появляется ровное черное поле, исчезают меняющиеся иллюзии света и цвета.

«Пальминг-2»

Упражнение 1

Пошли наши глазки вверх – вниз, влево – вправо 5-6 раз. Теперь нарисовали квадрат мысленно и водим глазками по диагонали: в правый верхний угол посмотрим, затем в левый нижний; в левый верхний – в правый нижний. Сделали 6 раз, отдохните, расслабьтесь.

Упражнение 2

Теперь вращаем глазками сначала по часовой стрелке, потом – против. Зажмурились как следует и убрали ладошки с глаз.

(И. Афонин, В. Травинка. Как прекрасен этот мир, посмотри! Стр.133-134).

Массаж глаз

1) «Моргание» – чередовать максимальное сжатие век в течение 3 секунд и максимальное раскрытие глаз в течении 3 секунд.

Примечание. Нормальный глаз моргает часто, что дает длящийся мгновение отдых постоянно находящимся в работе нервным клеткам сетчатки, а также способствует расслаблению напряженных мышц, помогая глазам сфокусироваться и улучшая их центровку (соосность).

2) закрыть глаза, выполнять легкое надавливание подушечками трех средних пальцев на прикрытые веками глазные яблоки. Выполнить 10-15 надавливаний.

3) закрыть глаза, массировать (прикасаться и нежно надавливать) подушечками указательного и среднего пальцев окологлазную область в течение 1-2 мин.

Упражнения для шести основных глазных мускулов

- встать и расслабиться, смотреть вперед в одном направлении
- поочередно смотреть вверх – вниз (10раз)
- поочередно смотреть вправо – влево (10 раз)
- поочередно смотреть вправо –вверх и влево – вниз (10 раз)
- поочередно смотреть влево – вверх и вправо – вниз (10 раз)
- выполнять вращательные движения одновременно обоими глазами по максимально возможному кругу (10 раз в одну сторону и 10 раз в другую).

Примечание. Все упражнения выполняются медленно, движения осуществляются только глазами, голова и тело остаются неподвижными. Эти движения максимально нагружают глазо-двигательные мышцы, что способствует их даль-

нейшему расслаблению. (И.В. Ганичева Телесно-ориентированные подходы стр. 96, 97, 98, 99, 103, 104).

Глазодвигательные упражнения с использованием тренажеров.

Упражнение ДА-НЕТ.

Волшебница Стрелочка просит тебя нарисовать глазами круги. Сначала рисуй по часовой стрелке. Назовем этот круг «Да». Встань. Нарисуй руками в воздухе круг «Да». Затем сделай то же самое, но уже против часовой стрелки. Подними голову, расправь плечи, посмотри вперед и только движениями глаз нарисуй два круга «Да» и два круга «Нет». Потянись и садись. (Г.В. Никулина, А.В. Потемкина, Л.В. Фомичева Готовим к школе ребенка с нарушениями зрения. С. 18).

На занятиях, направленных на коррекцию звукопроизношения, мною также выполняются рекомендации по сохранению зрения, по устранению или уменьшению болезненных проявлений. Проводятся физ. минутки для коррекции и профилактики содружественного косоглазия, массаж глаз и ряд других глазодвигательных упражнений.

Регулярное выполнение упражнений для глаз очищают и улучшают состояние сетчатки глаза, увеличивают циркуляцию крови и повышают тонус глазных мышц.

При повторном обследовании детей в группе у 6 детей речевое развитие достигло возрастной нормы, у 2 детей при связном пересказе остаются фонетико-фонематические нарушения, а 2 детей нуждаются в помощи при пересказе, в виде образца рассказа педагога, уточняющих вопросов и дополнительной речевой стимуляции.

Наряду с этим, в ходе взаимосвязанной работы учителя – логопеда и медсестер – ортоптисток у большинства детей восстановлено нормальное зрение, а у остальных острота зрения значительно повысилась.

Коррекционно-воспитательная работа в специализированных детских садах тесно сочетается с лечебно-восстановительными.

Таким образом, сочетание учебно-развивающих занятий с лечебно-восстановительными создает благоприятное условие для развития неполноценной зрительной системы воспитанников специализированных детских садов, повышает эффективность преодоления патологии зрения и способствует улучшению подготовки детей к обучению в школе.

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ УСТРАНЕНИИ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О. Ю. Завьялова

Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова
(Томский филиал)

В последние годы в наиболее развитых странах отмечается рост частоты заикания у детей, что связывают с бурным внедрением в повседневную жизнь электронных средств массовой информации, видеоигр, обрушивающих огромные массивы аудиовизуальных данных на неокрепшую нервную систему ребенка.

Заикание – нарушение темпоритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

По своим проявлениям заикание очень неоднородное расстройство. В проявлениях заикания обращают на себя внимание расстройства нервной системы заи-

кающихся, их физического здоровья, общей и речевой моторики, собственно речевой функции, наличие психологических особенностей.

У заикающихся часто наблюдается общее моторное напряжение, скованность движений или двигательное беспокойство, расторможенность, дискоординация и вялость. Некоторые исследователи указывают на связь заикания с леворукостью, что тоже можно отнести к нарушениям общей моторики.

При характеристике внешних проявлений речи (экспрессивной речи) заикающихся необходимо указать на наличие следующих ее особенностей: нарушение плавности, темпа и частично мелодики.

Речь прерывиста, с необоснованными паузами, повторениями, а то и вовсе трудным произнесением отдельных звуков, их сочетаний или просто затрудненное начало фраз;

- речевые уловки в виде вспомогательных звуков, их сочетаний или слов (эмболофразия);

- ограничение речевой активности у многих детей, снижение общения с окружающими, что говорит об определенных нарушениях коммуникативной функции речи;

- недостатки произношения звуков, неправильное употребление слов, построение фраз и пр.;

- недостатки устной речи могут отражаться в письменной речи в виде повторения одинаковых букв, слогов, разрыва слова, неправильного построения предложения [1].

К.С. Станиславский, обращая внимание на тесное сочетание двух взаимосвязанных: временной организации темпа и ритма речи, ввел понятие «темпоритм».

Темп речи – скорость протекания речи во времени, ее ускорение или замедление, обуславливающее степень ее артикуляторной напряженности и слуховой отчетливости.

Целесообразно различать темп речи развернутого высказывания, фразы, синтагмы (речевого сегмента) и фонетического слова.

Таким образом, темп речи является одним из средств суперсегментной фонетики, которые оказывают влияние на функционально-стилистическую дифференциацию текстов.

Ритм речи – чередование количества элементов, происходящее с определенной последовательностью.

Ритм представляет собой внутреннюю организацию образов, воспринимаемых человеком и служащих основой его действий. Чувство ритма имеет моторную (двигательную природу). Ритм возникает при структурном объединении созвучием ряда звуков (или звуковых акцентов) во времени или нескольких предметов (изображений) в пространстве [3].

Становление современного комплексного подхода к преодолению заикания предшествовала разработка различных методов коррекции. Несмотря на многовековую историю изучения нарушений речи, механизмы заикания не до конца изучены и объяснены. Методики преодоления заикания разрабатывались авторами на основе различного понимания или сущности заикания. Многочисленность методик преодоления заикания объясняется сложностью его структурных проявлений и недостаточным уровнем знаний о его природе.

С точки зрения И.А.Поваровой, нарушение темпоритмических параметров речи является одним из ведущих компонентов в структуре заикания, характеризу-

ется полиморфностью, стойкостью и вариабельностью проявления. Особенности темпоритмических характеристик речи у заикающихся зависит от формы речи, степени выраженности нарушения и индивидуально психологического статуса и проявляется в изменении длительности структурных сегментов речевого сигнала и коэффициента их вариации [2].

Было проведено обследование на базе «МДОУ Детский сад компенсирующего вида № 30 ЗАТО г. Северск, с целью выявления нарушения темпоритмической стороны речи. В эксперименте участвовало шесть детей.

Обследование восприятия ритма показало, что три ребенка выполнили задание с помощью взрослого, трое детей допустили ошибки в акцентированных ударах, но самостоятельно исправили их. При воспроизведении ритма для выполнения изолированных и акцентированных ударов требовалась активная помощь четверым детям, двое допустили ошибки.

Ошибки, допущенные детьми при восприятии и воспроизведении ритма свидетельствуют о недостаточно сформированной слухо-моторной координации и ослабленной кратковременной памяти, не удерживающей ритмически организованные серии звуков.

При обследовании темпоритмической организации речи некоторые дети не могли самостоятельно изменять темпоритмическую окраску предложения, несмотря на наглядность. Упражнения выполнялись медленно, требовали повторной инструкции.

Результаты обследования показали, что развитие темпа и ритма речи у детей данной группы находится на низком уровне. Отсюда можно сделать вывод, что работа над развитием темпа и ритма речи также необходима, но требуется индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом специфики нарушенного чувства ритма речи.

Для проведения формирующего эксперимента были отобраны приемы логопедической работы устранения заикания по направлениям: на формирование речевого дыхания, развитие координации и ритмизации движений, на формирование навыка рационального голосообразования и формирование ритмоинтонационной выразительности речи.

Формирование речевого дыхания

1. Звуковая ниточка (дорожка).

Упражнение проводилось так: дети соединяли пальцы рук, собранные в щепоть, перед грудью (как будто держат за концы короткую ниточку), а затем начинали разводить руки в стороны, одновременно пропевая какой-либо гласный звук (тянули длинную нить). Следим, чтобы вдох производился до начала движения рук.

Для вызывания большого интереса к упражнению предлагалось детям сначала вытянуть короткую ниточку (спеть короткую песенку «А» в течение 1 секунды), лишь слегка разведя руки в стороны, а затем вытянуть длинную звуковую нить (пропев звук А в течении 3-6 секунд).

2. Звуковая зарядка

Содержание упражнения: дети поднимали руки через стороны вверх и так же их опускали, одновременно пропевая цепочку из четырех гласных звуков. Во время движения рук из нижнего положения в положение «в стороны» — поется звук А, при движении из положения «в стороны» в положение «вверх» — произносится звук О, затем при движении рук из положения «вверх» в положение «в

стороны» пропевали звук У, а из положения «в стороны» в нижнее положение произносили звук И.

3. «Ребята заблудились»

Упражнение выполнялось при ходьбе по кругу, спокойное ритмичное дыхание, на выдохе произносить «Ау-ау-ау».

Летом Вова и Марина

В лес ходили за малиной.

Они кричали в лесу:

«Ау-ау-ау»!

Развитие координации и ритмизации движений

1. Ходьба на месте и по кругу в медленном темпе. Произносили слитно звуки, слоговые последовательности, затем слова (счет, дни недели) и фразы (чистоговорки, пословицы). На каждый шаг – слог.

2. Дождик.

Дети под музыку медленно шли друг за другом по кругу и медленно произносили слова:

Капля раз, капля два, Капли падают едва.

(Затем темп движения и речи нарастает)

А потом, потом, потом -

Все бегом, бегом, бегом.

(дети бегут по кругу)

(С окончанием слов дети останавливаются)

Мы зонты свои раскрыли,

(развести руки в стороны и соединить их полукругом над головой.)

От дождя себя укрыли.

Формирование навыка рационального голосообразования

1. Произносили междометия «О», «Ах», «Эх» с разной интонацией (удивленно, радостно, испуганно, с огорчением); затем произносили фразу «Снег пошел» в соответствии со смысловым заданием (восхищаясь, огорчаясь, уточняя, спрашивая, радостно).

2. Детям предлагалось, стоя, развести руки в стороны, покачивая ими («самолет летит») произносить протяжно: в----. Резко опуская руки вниз, присесть и произнести коротко: в-- («самолет сел»)

3. Упражнение проводилось так, дети стоя разводили опущенные руки в стороны и произносили о----- (низкий голос), руки у груди – о----- (средний, нормальный), руки вверх – о----- (высокий голос). Также повторяли с другими гласными и в сочетаниях с согласными типа:

та-то-ту.

Формирование ритмоинтонационной выразительности речи

1. Составляли отдельные предложения по непосредственным наблюдениям. Произносили их вслух с соответствующей интонацией.

2. Произносили предложения и текст в заданном темпе, с определенной силой звучания голоса, с заданной окраской.

3. Составляли вопросы по тексту (с интонацией вопроса).

4. Составляли краткие и развернутые ответы на вопросы (с соблюдением нормативной интонации в повествовательных предложениях).

5. Связный рассказ с интонацией сообщения, вопроса, побуждения, приказа, просьбы и других эмоциональных оттенков высказывания.

6. Инсценирование сказки.

Проведенный эксперимент доказал эффективность применения дифференцированной комплексной системы реабилитационных мероприятий с учетом индивидуально-типологических темпоритмических характеристик речи и личностных особенностей заикающихся позволяет более четко организовывать педагогический процесс с позиции оптимизации обучения, добиваться устойчивых положительных результатов.

Таким образом, в вопросах преодоления заикания необходимо придерживаться комплексного подхода, частью которого обязательно должна быть нормализация темпоритмической стороны речи. Наиболее правильной, на наш взгляд, представляется та, которая предусматривает комплексный медико-педагогический и психологический подход к проблеме реабилитации заикающихся.

Литература

1. Волкова Г.А. Заикание и дизонтогенез// Методы изучения и преодоления речевых расстройств. СПб., 1994.
2. Поварова И.А., Скляр О.П. Оптимизация тактики коррекции заикания // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. СПб 2001.
3. Станиславский К.С. Собрание сочинений. М., 1954.

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ И АЛАЛИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА. ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

А. Ю. Канонеркер

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова
(Томский филиал)

В настоящее время проблема ранней помощи детям с различными отклонениями является актуальной. По разным источникам до 80% новорожденных детей рождаются с осложнениями. В основном такие дети попадают в поле зрения педагогов уже тогда, когда сензитивный период развития отдельных функций у ребенка упущен. В следствии этого возникают проблемы как в устной, так и в письменной речи. 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 [1; 6].

В ДОУ дети поступают в большинстве случаев на втором году жизни. В теории отмечается, что у детей второго года жизни, чаще чем в другом периоде раннего детства, наблюдается задержка в развитии активной речи, хотя в это время происходит становление самой сложной и важной функции мозга – речи. Часто у таких детей позже появляются слова, их словарный запас не соответствует возрастным нормативам, развитие фразовой речи идет с опозданием, долго держатся недостатки звукопроизношения.

По данным М.Ф. Фомичевой различные неблагоприятные факторы прежде всего влияют на этот наиболее чувствительный, вновь формирующийся показатель психического развития ребенка. Причинами задержки речи могут служить различные заболевания, перенесенные ребенком в раннем возрасте. Особенно сильно влияют желудочно-кишечные заболевания, нарушение питания организма и коры головного мозга. Также причинами могут служить недостатки педагогических воздействий,

частые заболевания, ослабляющие организм ребенка, сложная адаптация к новым условиям жизни, например, дошкольному учреждению.

При укреплении организма и создании благоприятных условий для развития речи ребенок догоняет своих сверстников в речевом развитии, но для того чтобы преодолеть эти отклонения, необходимы своевременное их выявление и специальные занятия. С такими детьми педагогам необходимо установить тесный контакт, поднять их эмоциональное состояние. Как правило, эти дети на общих занятиях малоактивны, требуют дополнительных воздействий, не могут сосредоточиться, в силу чего нуждаются в специальных условиях формирования внимания. Несмотря на это, детей, имеющих на определенном возрастном этапе несформированность всех сторон речи, при проведении систематических логопедических занятий могут полностью преодолеть свой речевой дефект и в дальнейшем успешно обучаться в массовой школе.

Развитие речи ребенка при задержке речевого развития отличается от нормального только своими темпами, при этом закономерности формирования лексико-грамматических структур и Характер их использования в импрессивной и экспрессивной речи соответствуют нормальному онтогенезу.

При алалии происходит запаздывание созревания нервных клеток в определенных областях коры головного мозга. Нервные клетки прекращают свое развитие и остаются на молодой незрелой стадии. Это недоразвитие мозга может быть врожденным или рано приобретенным в доречевой период.

Весь процесс становления речи при этом нарушении проходит в условиях патологического состояния центральной нервной системы. Отдельные проявления алалии внешне сходны с нормальным развитием на раннем этапе. Но с возрастом расхождения увеличиваются, т.к. при нормальном развитии речи один этап сменяется другим более плавно и быстрее, чем при алалии. Характеризуя тяжелые формы недоразвития речи большинство ученых подчеркивает наличие дефектности двигательных навыков артикуляционного аппарата, неправильное использование или понимание словесных символов. Таких проявлений нет у детей с задержкой речевого развития.

В симптоматике алалии преобладающими являются языковые нарушения. У детей с алалией при нормальном слухе, сохранном артикуляционном аппарате и полноценном интеллекте появление речи может задерживаться до 3 – 5 лет. Далее развитие речи протекает с выраженными отклонениями, при этом страдают все ее стороны: звукопроизношение, лексика, грамматика, слоговая структура слова. В словах встречаются замены, перестановки, сокращения звуков или слогов. Иногда у детей с таким нарушением бывает автономная речь, которую окружающие не понимают. Нарушается также и понимание речи. Т. о. при алалии страдают все звенья развития речи. Именно поэтому ее относят к системным нарушениям. Этим алалия отличается от задержки речевого развития, при которой появившаяся с запозданием речь в дальнейшем развивается нормально.

При поражении различных речевых зон коры головного мозга речь нарушается по разному. При преимущественном поражении двигательных речевых зон на первый план выступают трудности речевых высказываний, при этом ребенок хорошо понимает речь окружающих, но сам не говорит. Если поражен слуховой отдел коры головного мозга, то в первую очередь страдает понимание речи. Это затрудняет обучение их нормальной речи. В соответствии с этим выделяется две основные формы алалии: моторную и сенсорную. В случае поражения сенсорных

и моторных зон алалия проявляется как сенсомоторная, при этом нарушается собственная речь и понимание речи окружающих.

Алалии и временные задержки в речевом развитии требуют в начале работы с ребенком более или менее одинаковых приемов. Со временем выявляется характер нарушения. У детей с алалией встречаются стойкие нарушения словаря и фразовой речи, темпы развития ее значительно медленнее, чем у детей со временной задержкой речевого развития. Впоследствии, благодаря занятиям, у детей обеих групп увеличивается словарь, улучшается фразовая речь. Несмотря на это ребенок-алалик продолжает отставать в речевом развитии от сверстников.

Исследование проводилось на базе МДОУ № 96 г. Томска в первой младшей группе с использованием методики логопедического обследования детей раннего возраста с задержкой речевого развития, разработанной Ю.Ф. Гаркушей. До обследования детей были изучены общие сведения о них, анамнестические данные, медицинские карты.

В ходе исследования можно сделать следующие выводы о состоянии речи детей:

Лера К.

Ребенок на контакт идет без особого желания. Обращенную речь девочка понимает. Способна общаться со взрослыми на вербальном уровне. Словесные инструкции взрослого ребенок понимает, принимает, но для выполнения требуется неоднократное ее повторение. Речь фразовая, но фразы облегченные, аграмматичны. Часто в речи встречаются звукоподражания. Слоговая структура слов грубо нарушена. Слова, отличающиеся одним звуком, плохо отличает. Полиморфное нарушение звукопроизношения. У ребенка наблюдается гиперсаливация. Темп речи нормальный, но речь ребенка невнятная, смазанная. У ребенка нарушены почти все компоненты речи. Речевое заключение: Общее недоразвитие речи II речевого уровня.

Вероника Л.

Ребенок без особых трудностей идет на контакт. Обращенную речь понимает в полном объеме. Свободно общается на вербальном уровне. Речь фразовая. Инструкцию воспринимает, удерживает и выполняет. Наблюдаются элементы нарушения слоговой структуры слов. Фонематические процессы нарушены. Звукопроизношение нарушено. Слова с уменьшительным значением не образует. Речь ребенка интонационно выразительна и внятна, темп речи нормальный. Строение артикуляционного аппарата в норме. Речевое заключение: задержка речевого развития.

Данил Ю.

Ребенок на контакт пошел не сразу. Обращенную к нему речь хорошо понимает. Ребенок владеет фразовой речью, но фразы облегченные. Формы именительного падежа множественного числа не образует, но в импрессивной речи различает. Состояние фонематического восприятия нарушено. Звукопроизношение нарушено. Слоговая структура слова нарушена грубо. Темп речи нормальный, речь выразительна, но невнятна, за счет нарушенного звукопроизношения и слоговой структуры слова. Артикуляционный аппарат в норме. Речевое заключение: задержка речевого развития.

Аня Р.

На контакт со взрослыми идет легко. Обращенную речь понимает. Инструкции принимает, удерживает и выполняет. Речь фразовая соответствует возрастной

норме. Наблюдаются элементы нарушения слоговой структуры слова. Фонематические процессы нарушены. В спонтанной речи наблюдаются замены и пропуски звуков. Речь ребенка интонационно выразительна, но плохо понятна, из-за нарушенного звукопроизношения. Строение артикуляционного аппарата в норме. Речевое заключение: задержка речевого развития.

Рома А.

Ребенок легко идет на контакт. Обращенную речь понимает. Принимает инструкции, удерживает их и выполняет. Речь фразовая, соответствует возрасту, активный словарь соответствует возрасту. Нарушений в слоговой структуре слова не наблюдается. Фонематические процессы не нарушены. Звукопроизношение соответствует возрасту. Речь ребенка интонационно выразительна и понятна. Нарушений в строении артикуляционного аппарата не наблюдается. Речевое заключение: речевое развитие ребенка соответствует возрастным нормам.

Денис А.

Ребенок на контакт идет без особого желания. Обращенную к нему речь понимает. Инструкции воспринимает и выполняет. Речь фразовая, но при этом ребенок использует облегченные фразы. Существительные единственного и множественного числа не различает. Существительные с суффиксами уменьшительности не различает. Фонематическое восприятие нарушено. Слоговая структура слова нарушена грубо. Наблюдается полиморфное нарушение звукопроизношения. Речь ребенка не внятна. Состояние артикуляционного аппарата в норме. Речевое заключение: общее недоразвитие речи II речевого уровня.

В результате экспериментального исследования были выявлены характерные проявления алалии у детей раннего возраста: нарушено фонематическое восприятие, слоговая структура слова, грамматические изменения слов; активный словарь беден, фразовая речь аграмматична, звукопроизношение грубо нарушено. У детей с задержкой речевого формирования лексико-грамматических структур в импрессивной и экспрессивной речи соответствует нормальному онтогенезу, ребенок хорошо понимает обращенную к нему речь и значение грамматических изменений слов, отсутствуют смешения в понимании значений слов, имеющих сходное звучание.

ДИСГРАФИЯ И ЕЁ УСТРАНЕНИЕ С ПОМОЩЬЮ АВТОРСКИХ МЕТОДИК

В. А. Климова

МОУ «Октябрьская СОШ»

Нарушение письма является весьма распространенным явлением у детей младшего школьного возраста. По данным профессора М.Е. Хватцева, которые относятся к 50-м годам прошлого века, у 6% учащихся массовых школ была выявлена дисграфия [3, с. 21]. В настоящий момент точной статистики распространенности дисграфии в современных школах нет. По исследованиям Л.Г. Парамоновой за 2001 г., среди учеников общеобразовательных школ 30% страдают дисграфией [1, с. 11]. Н.В. Разживина приводит данные за 2005 г. – 50% младших школьников в той или иной мере допускают на письме специфические ошибки [2, с. 8].

Из ранних работ отечественных авторов большую значимость имеют работы невропатологов Р.А. Ткачева и С.С. Мнухина. По мнению С.С. Мнухина психопатологической основой алексии (дислексии) и аграфии (дисграфии) является на-

рушение структурообразования. Автор считает, что в подавляющем большинстве случаев при алексии и аграфии наблюдается наследственная отягощенность различной степени выраженности (алкоголизм, психопатии, родовые травмы, эпилепсия родителей).

В 30 годах XX столетия нарушения чтения и письма начинают изучать психологи, педагоги, дефектологи: Ф.А. Рау, М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина. Позднее проблемой дисграфии занимались А.А. Леонтьев, Е.М. Гопиченко, Е.Ф. Соботович, О.А. Токарева, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, А.Н. Корнев, Лалаева Р.И., И.Н. Садовникова и другие.

Это связано с тем, что формирование одной из основных операций письма, а именно моделирование звуковой стороны слова с помощью букв, оказывается сложным процессом. Как известно, реализация данной операции происходит в два этапа: 1) установка временной последовательности фонем, из которых состоит слово; 2) дальнейшая трансформация её в пространственную последовательность букв. Таким образом, нарушения зрительно-пространственных функций у детей приводит к возникновению стойких и множественных дисграфических ошибок оптического характера. Нарушения письменной речи у детей имеют множество индивидуальных вариантов проявления в процессе школьного обучения.

Своевременное выявление имеющихся трудностей в обучении у каждого ребёнка, учёт особенностей формирования его навыков чтения и письма, всей учебной деятельности составляют основу для поиска приёмов и определения содержания логопедической работы. Знание и учёт психологических особенностей учащихся с нарушениями письменной речи, специфика методов и приёмов коррекционной помощи способствует устранению имеющихся трудностей в обучении.

Трудности, связанные с овладением письменной речью, часто являются причиной стойкой неуспеваемости, школьной дезадаптации и последующего отклоняющегося поведения учащихся [2, с. 12]. Проблема коррекции нарушений письма у младших школьников остается актуальной. Это связано, во-первых, с недостаточной эффективностью традиционных методик коррекции дисграфии, а во-вторых, с увеличением количества учащихся, у которых выявляется дисграфия.

Объектом исследования является дисграфия, обусловленная ОНР у младших школьников.

Предмет исследования: процесс коррекции дисграфии, обусловленный ОНР у учащихся 2-3 классов при помощи авторских методик.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что применение последовательных этапов логопедической работы с использованием системы коррекционных работ Елены Витальевны Мазановой позволит эффективно устранить дисграфию, обусловленную ОНР у младших школьников.

Исходя из актуальности проблемы, определена цель исследования: выявить эффективные современные методы и приёмы, способствующие преодолению нарушения письма у младших школьников, обусловленное общим недоразвитием речи.

Эксперимент проводился на базе средней общеобразовательной школы, в условиях логопункта, с 17 сентября по 10 апреля 2007/2008 учебного года.

В эксперименте участвовали ученики 2 классов с общим недоразвитием речи III и IV уровней. В каждой группе по 6 человек. Группы одинаковые по возрасту (8-9 лет), по уровням успешности. Были собраны анамнестические данные на детей из экспериментальной группы.

Анализируя данные детей экспериментальной и контрольной группы, можно сделать следующие выводы:

- 50% – воспитываются в неполных семьях.
- Наследственность детей неотягощена, речевая среда в семьях правильная.
- Почти у всех детей не наблюдалось отклонений в моторном развитии. У 50% детей – позднее появление речи.
- Дети экспериментальной и контрольной группы соматически ослаблены;
- Биологический слух и зрение соответствуют норме у всех детей.
- Анамнез у детей экспериментальной и контрольной группы отягощен.

Во время проведения констатирующего эксперимента, была проведена диагностика. В основу исследования устной и письменной речи учащихся младших классов с общим недоразвитием речи были взяты сокращенный вариант тестовой методики по обследованию устной речи Т.А. Фотековой и письменной речи Т.В. Ахутиной.

Это исследование сенсомоторного уровня речи, грамматического строя, исследование словаря и навыков словообразования, а также связной речи, исследование письменной речи.

Констатирующий эксперимент позволил нам, благодаря отобранной методике, определить имеющийся у детей уровень состояния письменной и устной речи. Здесь же была описана коррекционно-педагогическая работа по преодолению дисграфии у младших школьников, также изучения состояния письменной речи у младших школьников (по данным констатирующего эксперимента), описано содержание коррекционной работы по устранению нарушения письма у младших школьников.

Результаты письменных работ учащихся, распределили по группам:

- 1) ошибки, обусловленные нарушением языкового анализа и синтеза;
- 2) ошибки, связанные с нарушением фонематического восприятия;
- 3) ошибки на уровне предложения;
- 4) смешение букв по кинетическому и оптическому сходству;
- 5) аграмматизмы.

В ходе наблюдений за детьми, нами было отмечено, что у них имеются трудности в формировании произвольных процессов (внимания, запоминания, мышления). У детей оказываются неразвитыми ряд учебных навыков и приёмов запоминания, сохранения и воспроизведения. Они с трудом устанавливают причинно-следственные связи, поэтому им трудно постигать смысл воспринимаемого. Нечётко сформированы навыки и умения зрительного ориентирования, восприятия времени, страдают мыслительные процессы.

Анализируя полученные результаты можно сделать выводы:

- а) объём зрительной памяти соответствует норме у 33% учащихся, у 66% учеников объём зрительной памяти ниже нормы;
- б) недостаточно сформировано зрительное восприятие у всех детей экспериментальной и контрольной групп, у двух учащихся ниже нормы.

У всех детей с общим недоразвитием речи имеются специфические нарушения письма и чтения. Для преодоления дисграфии, обусловленной общим недоразвитием речи, надо проводить с учащимися младших классов целенаправленную коррекционно-педагогическую работу подобрать и апробировать эффектив-

ные системы по устранению дисграфии у младших школьников обусловленные ОНР

По итогам констатирующего эксперимента по системе коррекции дисграфии Е.В. Мазановой было разработано тематическое планирование, включающее серию занятий, игр и упражнений по коррекции дисграфии у учащихся младших классов, обусловленной общим недоразвитием речи III и IV уровней. Дети контрольной группы обучались по программе, разработанной методическим объединением логопедов Томского района. Программа по преодолению дисграфии Е.В. Мазановой рассчитана на 2 года. Тематическое планирование рассчитано на 1 год обучения. При разработке тематического планирования учитывались возрастные, психологические и специфические особенности учащихся младших классов.

Условные обозначения в календарно-тематическом планировании даны согласно концепции Е.В. Мазановой. В коррекционной работе были использованы упражнения по самомассажу рук М.С. Аммосовой пальчиковая гимнастика В.В. Цвынтарного и В.Н. Черняковой, а также штриховка по методике Е.Н. Потаповой.

Также были использованы рабочие тетради. Содержание тетрадей адаптировано и рекомендовано с учётом структуры дефекта учащихся 2-3 классов с дисграфией, обусловленное ОНР III уровня.

Заниматься в данных тетрадях можно группой или индивидуально. Задания по дифференциации сходных букв построены с учётом всех требований коррекционного обучения. Задания можно использовать выборочно, либо все (в зависимости от нарушения). Данные тетради могут быть предложены детям с оптической дисграфией и дислексией, а также с ОНР III, в целях профилактики для развития всех психических функций и др.

Данные разработки предназначены для учителей-логопедов и учителей начальных классов.

Педагог может использовать материал на уроках русского языка, чтения, обучения грамоте, ознакомления с окружающим миром, даже на уроках математики. А для учителя – логопеда составлено тематическое планирование.

Весь представленный материал рассчитан на детей 7-9 лет. Но если ребёнок путает цвета, с трудом ориентируется во времени и в пространстве, а зачастую и в схеме собственного тела, то можно и с 6 лет. Ведь гораздо важнее сформировать это у ребёнка ещё до поступления в школу.

После проведения целенаправленной коррекционно-логопедической работы по программе Е.В. Мазановой с учащимися младших классов по преодолению дисграфии, обусловленной общим недоразвитием речи III и IV уровней, была проведена повторная диагностика, в которой использовались те же исследования, что и при первичном обследовании. В результате были получены следующие данные.

Более наглядно результаты повторной диагностики учащихся младших классов, в соответствии с уровнями выполнения тестовой методики, отражены в диаграммах.

Сравнительный анализ результатов первичной диагностики речевых нарушений учащихся младших классов общеобразовательной школы, проведенный после завершения коррекционно-педагогической работы, показал, что у учащихся экспериментальной группы уровень успешности выполнения тестовой методики повысился у 83% человек: 3 детей перешли на 4 уровень успешности, 1 ученица со 2 уровня успешности на 4 уровень, 1 человек со 2 уровня успешности перешел на 3

уровень (Владу Ч. не хватило до 4 уровня всего 1,8 балла), 1 человек с 1 уровня успешности перешел на второй уровень успешности, то есть у учащихся экспериментальной группы отмечена положительная динамика. 1 ребенок экспериментальной группы (Семён Х.) остался на прежнем уровне успешности, лишь улучшив свои показатели. Это произошло из-за того, что Семён часто болел и пропускал логопедические занятия.

Дети контрольной группы тоже улучшили свои показатели, но незначительно. Уровень успешности выполнения тестовой методики повысился у 3 человек: 2 человека перешли с 3 уровня успешности на 4 уровень, 1 человек со 2 уровня успешности перешел на 3 уровень успешности, остальные 3 детей остались на прежних уровнях успешности.

Из полученных результатов видно, что у всех учащихся экспериментальной группы объем зрительной памяти улучшился и стал соответствовать возрастной норме. В результате проведенной коррекционно-педагогической работы у учеников экспериментальной группы произошли значительные улучшения в развитии зрительного восприятия.

Исходя из сравнительного анализа, полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Проведенная коррекционно-педагогическая работа по методике Мазановой Е.В. способствует преодолению дисграфии у учащихся младших классов.

2. На специальных коррекционно-педагогических занятиях дети с общим недоразвитием речи имеют возможность тренировать свои умения (написание, проговаривание и так далее) и применять на уроках русского языка и чтения.

Таким образом, целенаправленная коррекционно-педагогическая работа, составленная по системе Е.В. Мазановой, является эффективной в преодолении дисграфии, обусловленной общим недоразвитием речи III и IV уровней у учащихся младших классов.

ФОРМИРОВАНИЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР II РЕЧЕВОГО УРОВНЯ

Ю. Н. Кожемякина

Томский государственный педагогический университет

Проблема развития речи детей с ОНР становится все более актуальной в современной логопедии. Большое количество детей в наше время имеют общее недоразвитие речи, где нарушаются все компоненты речи, имеющих различную этиологию. Для наиболее эффективной работы по устранению ОНР у дошкольников учитель-логопед должен правильно понимать структуру ОНР, причины, лежащие в его основе, а также наиболее эффективные приемы коррекции речи и предупреждение возможных осложнений в школьном возрасте. Педагог-логопед не только должен проводить коррекционную работу с детьми с ОНР, но также сотрудничать с другими специалистами ДООУ, врачами и родителями детей, уметь организовывать интегрирующие уроки. Для изучения особенностей развития лексики у детей с ОНР были использованы научные работы таких авторов как Л. С. Выгодский, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Н. В. Нищева, Т. Б. Филичева, М. К. Шохор-Троцкая, Г. В. Чиркана, Г. А. Фомичева, Е. Ф. Соболевич, Н. С. Жукова, и др.

У детей с ОНР резко выражено нарушение лексики, одного из компонента речи. Усвоение лексики начинается с усвоения имен существительных (по данным М. Р. Львова). Ребенок называет все то, что его окружает, и то, что составляет части его тела. Поэтому коррекционную работу следует начинать с номинативного словаря, т.к. это не только основной словарь ребенка, который заложен в основе лексики, но еще и один из легкоусваиваемых словарей. Но не смотря на это нельзя резко разграничивать номинативный словарь от предикативного и адъективного. Поэтому параллельно с формированием предметного словаря идет формирование семантического поля детей: накопление словаря прилагательных, глаголов.

Основная цель нашей исследовательской работы – изучить развитие существительных и лексики в целом у детей с ОНР, выстроить и провести коррекционную работу по формированию существительных.

Для обследования лексики у детей с ОНР были рассмотрены и проанализированы методики Коненковой И. Д. «Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития», Жуковой Н. С. «Обследование, анализ и оценка речи дошкольников с ОНР», Козиной И. В. «Схема обследования дошкольников с ОНР», Нищевой Н. В. «Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (4–7 лет)».

Для обследования развития лексики детей с ОНР была взята схема обследования речи Коненковой И. Д.

Данная методика содержит полное обследование всех интересующих учителя-логопеда аспектов – лексического развития детей: словарь предметный, глагольный, признаков, наречий, притяжательных местоимений, а так же многозначность слова, подбор антонимов и синонимов, дифференциации близких по смыслу понятий, уровня обобщения. Несмотря на полноту и охват обследуемого у ребенка лексического запаса эта методика занимает небольшое количество времени, что благоприятно сказывается как на времени учителя-логопеда, так и на психическом состоянии ребенка. Эта методика позволяет сформировать полное представление о лексическом развитии речи ребенка, сформированности семантического поля, а также имеется бальная система оценки, все обследование речи содержится в табличной форме, предлагаются конкретные задания, легка в применении.

Констатирующий эксперимент проводился на базе ДООУ №96 комбинированной вида г. Томска в средней дошкольной группе с детьми с общим недоразвитием речи.

Референтная группа представлена 3 детьми в возрасте 4–5 лет: все мальчики. Эту группу составляют дети с диагнозом ОНР II речевого уровня, взятым из речевой карты.

Таким образом, обследовав, лексический строй речи детей с ОНР II речевого уровня было выявлено, что весь лексический словарь детей намного ниже нормы. Все обследуемые дети из пятибалльной шкалы оценок получили в среднем 2 балла, что свидетельствует о низком уровне развития лексического строя речи. Самые низкие результаты наблюдаются в редкоупотребляемой лексике (предметный словарь), словаре наречий, синонимов, дифференциации близких по смыслу слов. Из этого следует, что у ребенка не только не сформировано семантическое поле, но и имеются большие трудности в номинативном словаре – в самом главном словаре, который формируется в первую очередь.

Коррекционную работу следует начинать с формирования номинативного словаря, т.к. это самый основной словарь ребенка. Параллельно с формированием предметного словаря идет формирование семантического поля детей: накопление словаря прилагательных, глаголов, местоимений, синонимов и антонимов.

Для проведения коррекционной работы с детьми с ОНР II речевого уровня было рассмотрено и проанализировано несколько методик по формированию лексики: методика Н. В. Нищевой, Т. В. Волосовец, О. Е. Громовой, Л. Н. Арефьевой, И. Ю. Кондратенко, С. А. Мироновой и др.

После изучения и анализирования методической литературы нами была разработана стратегия направленности коррекции существительных у детей с ОНР II речевого уровня.

Коррекционная работа по формированию и развитию существительных проводится в следующих направлениях:

1. Накопление существительных по данной лексической теме (предметный словарь), связь с прилагательными и глаголами в словосочетаниях. Методика включает изучение детьми 32-х лексических тем предложенных Н. В. Нищевой.

2. Развитие у детей понимания обобщающего смысла слов и их формирования в словаре ребенка.

3. Развитие понимания отношения «целое и его часть (деталь)», умение называть части предмета.

4. Развитие понимания смысла слов с родовым значением.

5. Формирование антонимов в лексике ребенка

6. Развитие стилистического чутья и формирование синонимов в лексике ребенка.

7. Развитие понимания многозначных существительных в русском языке, накопление этих слов в словаре ребенка (формирование паронимов).

8. Формирование эмоциональной лексики и абстрактных понятий.

9. Формирование временных понятий.

После повторного проведения обследования этих детей было выявлено, что словарь существительных увеличился. Средний балл у детей стал 3,5. Наиболее заметна динамика развития в пассивном словаре, дети узнали названия предметов не только частоупотребляемой лексики, обобщающих слов, но и редкоупотребляемой лексики, синонимов и антонимов. Наиболее трудным для дошкольников оказалось восприятие многозначных существительных. Самыми интересными для детей оказались занятия по формированию эмоциональной лексики. Активный словарный запас у детей формируется медленнее, поэтому развитие активного словаря в отличие от пассивного дало меньшую динамику развития. Из этого следует, что данная коррекционная стратегия эффективна, и если проводить коррекционную работу по формированию существительных как положено при ОНР два учебных года, то лексическое развитие детей с ОНР будет максимально приближено к норме. Следует отметить, что залог хорошего результата в коррекции лексического строя речи также будет зависеть от правильно выстроенной логопедической работы по формированию и обогащению адъективного, предикативного и наречного словарей.

**ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ
КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ
С ЗАИКАНИЕМ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ДОУ**

Ю. П. Комлева

МДОУ «Детский сад КВ № 27» г. Северск

Заикание является широко распространенным речевым нарушением. Оно возникает у детей раннего возраста в период наиболее активного формирования их личности и речи и в дальнейшем препятствует развитию многих личностных характеристик ребёнка, затрудняет его социальную адаптацию. Заикание у детей развивается в тесном взаимодействии с личностными и поведенческими нарушениями и во многом зависит от нервно-психического состояния ребёнка. Изменения в нервно-психическом состоянии детей часто связаны не только, а иногда и не столько с появившемся заиканием, сколько с особенностями развития индивида. Речевое нарушение, как правило, лишь усугубляет проявление тех отклонений в развитии, которые у ребёнка уже наметились.

Степень выраженности заикания обычно определяют по состоянию речи заикающегося. Необходимо также учитывать характер общения, особенности поведения в деятельности и рассматривать тяжесть дефекта следующим образом. **Легкая степень** – дети свободно вступают в общение в любых ситуациях с незнакомыми людьми, участвуют в коллективной игре, во всех видах деятельности, выполняют поручения, связанные с необходимостью речевого общения. Судороги наблюдаются только в самостоятельной речи. **Средняя степень** – дети испытывают затруднения в общении в новых, а также в значимых для них ситуациях, в присутствии незнакомых им людей, отказываются от участия в коллективных играх со сверстниками. Судороги наблюдаются в различных отделах речевого аппарата во время самостоятельной, вопросно-ответной и отраженной речи. **Тяжелая степень** – заикание выражено во всех ситуациях общения, затрудняет речевую коммуникабельность и коллективную деятельность детей, искажает проявление поведенческих реакций.

Именно в дошкольном возрасте заикающимися детям присуще обилие сопутствующих движений (в 47% случаев). Они возникают вследствие распространения (иррадиации) судорог из речевого отдела на другие мышцы тела: в первую очередь на мышцы лица, шеи, предплечья и далее на мышцы туловища, спины, верхних и нижних конечностей. Дети теребят пуговицы, края одежды, носовой платок, покачивают туловищем, рукой, подёргивают плечом, притопывают ногой, часто моргают или закрывают глаза в момент судороги, наклоняют вперёд с усилием голову и пр.

Постепенно у детей появляется своеобразное отношение к своей речи и дефекту. Одни остро чувствуют речевой недостаток, особенно вследствие неблагоприятных воздействий окружающей среды. Другие боятся проявления судорог в речи, им безразлична оценка их речи и поведения окружающими. Третьи критично относятся к заиканию, переживают после неуспешной речевой попытки или после неудач в любой деятельности. Понимание своего речевого недостатка, неудачные попытки самостоятельно избавиться от него или хотя бы замаскировать нередко порождают у заикающихся определённые психологические особенности: стеснительность, вплоть до робости; повышенную раздражительность; обидчивость, плаксивость; негативизм; замкнутость; речебоязнь; чувство угнетённости;

постоянные переживания за свою речь; иногда расторможенность; показную разболтанность; резкость.

И заикание начинает влиять на характер общительности, коммуникабельности детей. Несмотря на то, что среди детей 4-7 лет большинство легко вступает в общение со сверстниками и взрослыми, выделяются дети с неустойчивыми формами общения и дети с негативным и аутистическим поведением.

Дети с неустойчивой общительностью вначале охотно вступают в контакт, проявляют интерес к заданию и деятельности, но затем обнаруживают пассивность, безразличие, невнимание к просьбам взрослого выполнить то или иное задание. Они с после многократных побуждений отказываются выполнять нужное задание.

Дети с негативным отношением к собеседнику замкнуты, стеснительны, иногда агрессивны в поведении. Необходимость выполнить просьбу, задание, особенно в новой обстановке, вызывает у них реакции невротического характера, иногда почти аутистическое поведение. Дети как будто не нуждаются в коллективе сверстников или взрослого. Общение носит строго избирательный характер. Вовлечение таких детей в коллективную деятельность встречает пассивное или активное сопротивление с их стороны.

Группа детского сада для ребенка – источник различных переживаний, как положительных, так и отрицательных. В группе усваиваются навыки социального поведения и нравственные нормы во взаимодействии детей друг с другом в различных видах совместной деятельности – игровой, трудовой, изобразительной и др.

В своей работе по формированию коммуникативных навыков у детей с заиканием я поставила перед собой следующие задачи:

1. Изучить характер взаимоотношений детей с заиканием в логопедической группе ДОУ.
2. Определить основные мотивы, лежащие в основе общения ребенка со сверстниками.
3. Определить степень устойчивости избирательных отношений между детьми.
4. Использовать различные формы работы по формированию коммуникативных навыков у детей с заиканием.

Для выявления характера взаимоотношений детей следует провести социометрический эксперимент, рекомендованный Я.А.Коломенским, определить принципы, по которым одни дети становятся авторитетами, лидерами, а другие оказываются в положении отверженных. Воспитатель должен правильно определить свою роль в формировании правильных норм общения между детьми. Ему нужно провести наблюдения направленные на выявление особенностей тематики и содержания игр и реальных взаимоотношений между детьми, провести беседу с детьми, с целью выявления мотивов игрового общения со сверстниками. В формирующей части эксперимента путем специально организованной совместной деятельности положительным образом повлиять на структуру детских объединений (их состав, стабильность) и характер взаимоотношений в них. А затем уже определить сдвиги в изменении позиции детей, происшедшие под влиянием формирующих опытов. Но воспитателю необходимо самому хорошо изучить группу детей, выяснить, почему этот ребенок оказался отверженным в группе. Найти в нем такое хорошее качество, чтобы дети поняли, что не такой уж он и плохой. А

бывает, что лидером становится совсем не тот ребенок. Здесь также надо хорошо изучить ребенка и дать понять в процессе беседы с детьми, что за такие качества людей не ценят вовсе, а наоборот их нужно перевоспитать.

Исходя из результатов проведенного эксперимента, наблюдений во время совместной деятельности, я сделала вывод, что с заикающимися детьми необходимо проводить работу, направленную на развитие и коррекцию эмоционально-волевой сферы и коммуникативных навыков. Для этого мною был разработан перспективный план по развитию коммуникативных умений и навыков для старшего дошкольного возраста, по которому проводятся занятия в группе. Основная их цель – повысить осознание ребёнком своих эмоциональных проявлений и взаимоотношений и тем самым обеспечить всестороннее гармоничное развитие его личности, эмоциональный комфорт. В соответствии с этой целью формируются следующие задачи:

- ✓ способствовать самопознанию ребёнка, помогать ему осознавать свои характерные особенности и предпочтения;
- ✓ развивать навыки социального поведения, чувство принадлежности к группе;
- ✓ помогать ребёнку прожить определённое эмоциональное состояние, объяснить, что оно означает, и дать ему словесное обозначение;
- ✓ учить видеть эмоциональное состояние другого и собственный эмоциональный образ, соотносить его с конкретной ситуацией;
- ✓ учить ребёнка выражать свою любовь к близким, воспитывать интерес к истории семьи;
- ✓ вырабатывать у ребёнка положительные черты характера, способствующие лучшему взаимопониманию в процессе общения; корректировать его нежелательные черты характера и поведения;
- ✓ учить конструктивным способам управления собственным поведением (снимать напряжение, избавляться от злости, раздражительности, разрешать конфликтные ситуации и др.);
- ✓ развивать творческие способности и воображение в процессе игрового общения.

Как известно, что в дошкольном возрасте игра является одной из основных форм организации детской жизни, в процессе которой дети как-то влияют друг на друга, приобретают для себя жизненные привычки, учатся взаимодействовать. Поэтому развитие коммуникативных навыков у заикающихся детей активно происходит через игры: дидактические, подвижные, игры-драматизации, творческие игры. Все игры предполагают соблюдение определённых правил и действий, что ставит заикающихся детей в равное положение, что способствует воспитанию у детей организующего поведения, самостоятельности, инициативы, чувства товарищества, принадлежности к группе. Помимо развивающих игр в работе с заикающимися детьми использую следующие формы: психогимнастику; упражнения на мышечную релаксацию; этюды; рассматривание рисунков и фотографий; чтение художественных произведений; обыгрывание конфликтных ситуаций и моделирование выхода из них; слушание музыки с определением эмоционального состояния, которое она передаёт; выражение своего эмоционального состояния в рисунке; беседы; сочинение историй.

Речь является самым универсальным средством коммуникации, а главными коммуникативными качествами речи принято считать: правильность, чистоту,

точность, логичность, выразительность и уместность. В связи с этим мною были разработаны «Комплексы на коррекцию заикания и формирование просодических компонентов речи у детей старшего дошкольного возраста». Комплексы включают в себя следующие упражнения:

1. Расслабляющие движения (релаксация). Для достижения состояния спокойствия у детей мною была сделана «Подборка игр и упражнений на снятие эмоционального и мышечного напряжения». Их цель – научить произвольно расслаблять мышцы, освобождаться от избыточного эмоционального напряжения, добиваться состояния общего покоя. Известно, что многие заикающиеся говорят свободно, когда они спокойны. А состояние спокойствия в основном обеспечивается общим мышечным расслаблением. Эмоциональное возбуждение ослабевает при достаточно полном расслаблении мышц.

2. Дыхательные упражнения. Их цель – воспитание навыков правильного полного вдоха и правильного выдоха; навыков фиксированного выдоха со звуком и слогом; формировать навыки носового дыхания; укреплять дыхательный аппарат, выполняя дыхательные упражнения с движением; развивать продолжительный речевой выдох.

3. Голосовые упражнения. Их цель – развивать полновзвучное произношение гласных звуков, отрабатывать слитность, длительность произнесения нескольких гласных звуков.

4. Речевые упражнения. Их цель – развивать умение чередовать повышение и понижение голоса в зависимости от смысла фразы (вопрос, утверждение, восклицание), умение произносить слова мягко, слитно, в умеренном темпе, на выдохе, чётко артикулируя каждый звук, совершенствовать темп и ритм речи (учить двигаться в заданном темпе, сочетать согласованные движения с ритмической организацией высказывания и проговариванием в нужном темпе, проговаривать речевой материал без движений в заданном темпе и ритме), развивать координацию речи с движением.

Любая коррекционная работа с детьми будет мало успешной без поддержки родителей. Как показывают исследования, культура поведения ребёнка во многом зависит от культуры поведения находящихся рядом взрослых (родителей, воспитателей). Воспринимая те нормы и стиль взаимодействия, которые демонстрирует взрослый, ребенок принимает их как естественные и строит их на основе своего собственного стиля общения. Неблагополучные отношения в семье, которые проявляются в непоследовательности и противоречивости воспитания, негативно влияют на психику ребенка. Прививая детям коммуникативные умения и навыки, необходимо параллельно проводить работу с родителями в форме индивидуальных бесед, консультаций, наглядной информации (статьи, ширмы, подборки игр и упражнений), родительских собраний. Используя такие формы работы с родителями, мы, как педагоги помогаем грамотно подходить к вопросам воспитания детей, обучаем их правилам общения с детьми и друг с другом, даем рекомендации о том, как развивать у детей коммуникативные навыки.

В общении детей друг с другом возникают ситуации, требующие согласования действий и проявления доброжелательного отношения к сверстникам, умения отказаться от личных желаний ради достижения общих целей. Оптимальная тактика воспитателя должна состоять в том, чтобы, дав возможность развиваться групповым отношениям детей, вовремя заметить нежелательные поведенческие тенденции и перестроить их не в приказном порядке, а психологическим путём, ис-

пользуя совместные игры и занятия. Таким образом, воспитатель должен понимать и помнить, что ему принадлежит ведущая роль в формировании дружеских взаимоотношений у детей, развитии коммуникативных навыков, т. к. в детском саду закладываются основы всей дальнейшей жизни ребенка. Важно чтобы уже в детском саду он научился ценить дружбу, товарищество, умел соглашаться с наиболее оптимальными решениями, признавать себя правым и несправедливым.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧИ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

М. Г. Косенко

МДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 27»

Литература – это искусство, связанное с речью, важнейшей формой человеческого общения. Детская литература как часть общей литературы является искусством слова. Её особенности определяются воспитательно-образовательными задачами и возрастом детей. Детская литература способствует развитию эстетического сознания ребенка, формированию его мировоззрения. В детстве наиболее ярко проявляется способность слухом, зрением, воображением воспринимать художественное произведение. Дети искренне страдают, возмущаются, радуются вместе с героями произведений. Однако чуткость к прочитанному сама по себе не возникает. Она зависит от того, что именно, как часто и каким образом читают детям.

При ознакомлении детей-логопатов с произведениями художественной литературы возникают трудности, которые обусловлены особенностями их развития. Для всех детей с ОНР характерен пониженный уровень развития основных свойств внимания. У ряда детей отмечается недостаточная его устойчивость, трудности включения, распределения и переключения внимания. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей заметно снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания... Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития детей обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением, обобщением. Эти затруднения во многом определяются недоразвитием познавательных функций речи и компенсируются по мере коррекции речевой недостаточности.

Художественная литература открывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений. Она развивает мышление и воображение ребенка, обогащает его эмоции. Художественная литература является средством умственного, нравственного и эстетического воспитания детей и оказывает огромное влияние на развитие и обогащение речи ребёнка. Дети дошкольного возраста – слушатели, а не читатели, художественное произведение доносит до них педагог. Одна из задач ознакомления детей дошкольного возраста с художественной литературой – развитие умения слушать, понимать и анализировать художественный текст. Особое внимание следует уделять обучению детей умению точно отвечать на поставленный вопрос (одним словом или полным ответом). Усложнение речевых заданий соотносится с коррекционной работой лого-

педа. Необходимо уточнить с логопедом, какие типы предложений должны обладать в соответствующий период обучения, а также уровень требований, предъявляемых к самостоятельной речи детей.

Лексический запас детей с тяжелыми речевыми нарушениями формируется своеобразно: многие слова усваиваются после многократных предъявлений, связаны с конкретной ситуацией. Речевые недостатки детей немного изменяют систему работы с художественной литературой. Особенностью этой системы является то, что перспективное планирование по ознакомлению детей с произведениями художественной литературы составлено в соответствии с особенностями восприятия наших детей и с лексическими темами учителей-логопедов. Таким образом, в нашем ДОО одна лексическая тема на протяжении всей недели проходит через все виды деятельности детей, что позволяет закрепить и активизировать словарь.

Работа с произведениями художественной литературы с детьми-логопатами включает:

- ежедневное чтение произведений разных жанров (сказок, рассказов, стихотворений);
- самостоятельное рассматривание детьми книг;
- специальные занятия;
- свободное общение воспитателя с детьми на основе произведений художественной литературы.

В работе с детьми-логопатами мы используем произведения художественной литературы в разные режимные моменты: на занятиях, в наблюдениях на прогулке, в совместной деятельности с детьми читаем произведения, да и в повседневном общении иногда ссылаемся на события или героев произведений. В течение года детям повторно читаем знакомые рассказы, стихотворения, некоторые сказки, для того чтобы поэтические образы лучше усваивались и не забывались. Запоминание стихов и сказок оказывает большое влияние на развитие словаря детей, его обогащение. Надо стремиться к тому, чтобы слова, услышанные в произведении, входили в их активный словарь. Для этого следует чаще повторять их в самых разнообразных сочетаниях. Задача воспитателя – научить детей понимать слова, которые они произносят; показать, как их можно употреблять в сочетании с другими словами. Если после каждого занятия повторять, закреплять новые слова, преподносить их в самых разнообразных сочетаниях, дети будут лучше усваивать лексику и строй родного языка.

Особо следует отметить работу по пересказу литературных произведений. К пересказу художественных текстов мы приходим после того, как у ребёнка появляется фразовая речь. Тексты должны быть подобраны таким образом, чтобы были доступны детям по своему содержанию, форме изложения и словарному объёму. На разных ступенях обучения применяются различные виды пересказа. После первого прочтения произведения задаются вопросы с целью выяснить, понятен ли детям текст. На начальном этапе обучения ребёнок может лишь вставлять нужные слова или предложения в пересказ педагога. На следующем этапе ребёнок пробует пересказывать сам, а в случае затруднения педагог задаёт наводящие вопросы. Может пересказ организовываться «по цепочке», когда один ребёнок начинает пересказывать, следующий продолжает, а третий заканчивает. Этот вид пересказа помогает выработать у детей устойчивое внимание, умение слушать товарища и следить за его речью. В пересказе детям очень помогают за-

рисовки, схемы, иллюстрации. Часто применяется пересказ в лицах типа простой драматизации. Этот вид очень близок игровому стилю.

При обсуждениях, пересказах, придумывании новых окончаний к произведениям развиваются все психические процессы, и вместе с этим развивается связная речь: ребёнок учится правильно формулировать свои мысли, делать верные выводы, находить выход из создаваемых ситуаций.

В своей работе с детьми-логопатами мы используем разнообразные средства, методы, формы работы. В своей группе я дополнительно провожу занятия кружка «Чудесные сказки». Основная цель кружковой работы – создание дополнительных условий для отработки речевых навыков, активизации связной речи, развития фантазии и воображения у детей, коррекции эмоционально-волевой сферы. Для кружковой работы была выбрана народная сказка как универсальное средство и способ воздействия на ребёнка. Я исходила из того, что сказка дает возможность широко воздействовать на речевую деятельность, эмоционально-волевую сферу ребёнка, опосредованно разрешать противоречия, возникающие в жизни, на чужом – сказочном примере. Сказки ненавязчиво учат ребенка оценивать дела и поступки людей в свете правильных понятий о том, что хорошо и что плохо.

Для детей с тяжелыми нарушениями речи характерна эмоциональная нестабильность, незнание базовых эмоций, состояний человека. В большинстве случаев дети не способны передать положительные и отрицательные эмоции, оречевить их. Одна из задач кружка научить детей понимать не только свои эмоциональные состояния, но и состояния других, передавать их мимически и вербально, то есть научить владеть эмоциями. Я исходила из того, что избежать воздействия отрицательных и положительных эмоций ребёнок не может, поэтому его необходимо научить не отступать перед трудностями, а спокойно и мужественно принимать неудачи или ошибки, адекватно реагировать на ситуации, стремиться к достижению положительных результатов при общении. Сначала это может быть связано с содержанием сказки и действиями героев, а затем умения переносятся в бытовые ситуации.

На занятиях кружка дети знакомятся с народными сказками, учатся их анализировать, инсценировать. Во время работы со сказкой развиваются чувства сострадания и сочувствия сказочным героям, дети имеют возможность вновь вернуться к содержанию сказки, отождествить себя с конкретным персонажем, проявить эмпатию или антипатию. Как один из результатов работы со сказкой – драматизация детьми. Дети и в самостоятельной деятельности возвращаются к сюжету сказки, обыгрывая его при помощи разных видов театра.

Второй этап работы – речетворчество, который рассчитан на детей 6-7 лет подготовительной к школе группы второго года обучения в нашем детском саду. Задания по изменению сюжетов сказок, введению новых героев, событий, направлены на активизацию воображения, развитие творческих способностей. Дети учатся изменять сюжет сказки, характер героев по заданию воспитателя или по собственному замыслу. Этот ТРИЗовский прием помогает детям решать, казалось бы, непоправимые жизненные ситуации, закончить тяжелые страдания героев благодаря чуду или человеческому упорству.

По результатам диагностики к концу обучения у детей группы, посещавших кружок, сформирован устойчивый интерес к сказкам, они отличают их от других литературных произведений и жанров фольклора; дети научились анализировать поступки сказочных персонажей, они умеют выражать в речи свои впечатления,

высказывать суждения; у детей сформированы такие качества, как сочувствие, отзывчивость, справедливость; дети умеют выразительно и последовательно пересказывать любимые сказки, используют средства выразительности (поза, жест, мимика, интонация, движения) при их драматизации.

Таким образом, систематическая работа с художественной литературой позволяет развивать у детей с тяжелыми речевыми нарушениями познавательные интересы, речевые и психические процессы, корректировать эмоционально-волевую сферу, понять мотивы поведения героев и последствия их поступков. Художественная литература оказывает влияние на развитие интеллекта, всех компонентов речи, формирует позитивное отношение к миру, любовь и интерес к книге. Кроме того, дети учатся слушать, понимать и анализировать художественный текст, что очень поможет им в первом классе быстрее адаптироваться к системе школьного обучения.

ПРИЧИНЫ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВ И НЕОБХОДИМОСТЬ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

И. Э. Леонтьева

МДОУ «Детский сад № 55» г. Северск

Среди разнообразных нарушений речи у детей дошкольного возраста одним из наиболее трудных для коррекции является такое особое проявление речевой патологии, как нарушение слоговой структуры слова.

Под понятием «слоговая структура слова» принято подразумевать взаиморасположение и связь слогов в слове.

Этот дефект речевого развития характеризуется трудностями в произношении слов сложного слогового состава, может нарушаться порядок слогов в слове, пропуски, либо добавление новых слогов или звуков, отмечаются искажения, замещения, ошибки воспроизведения стечений согласных.

В онтогенезе овладение слоговой структурой происходит постепенно, через ряд закономерно сменяющихся фаз. К 3 – 3,5 годам при условии нормального развития речи все основные трудности слогаобразования оказываются преодоленными. С этим же возрастным периодом связано появление так называемого «языкового чутья», когда ребенок способен оценивать правильность и выявлять дисгармонию не только своего, но и чужого высказывания (Е. Н. Винарская).

Нарушение слоговой структуры слов обычно выявляется при логопедическом обследовании детей с общим недоразвитием речи, также оно может быть у детей с фонетико – фонематическим недоразвитием. Существует зависимость овладения слоговой структурой слова от состояния фонематического восприятия, артикуляционных возможностей, семантической недостаточности, мотивационной сферы ребенка.

Как правило, диапазон данных нарушений широко варьируется: от незначительных трудностей произношения слов сложной слоговой структуры в условиях спонтанной речи до грубых нарушений при повторении ребенком двух – и трехсложных слов без стечения согласных даже с опорой на наглядность.

Несмотря на то, что к 6-7 годам дошкольник обычно хорошо произносит все звуки родного языка, имеет достаточный, активный словарь, владеет грамматическим строем речи и все же нарушение слоговой структуры слов сохраняется у де-

тей с патологией речевого развития на протяжении многих лет, обнаруживаясь, всякий раз, как только сталкивается с новой звуко – слоговой и морфологической структурой слова (например, экскурсовод, простокваша). В этом случае речь ребенка имеет выраженные отклонения в воспроизведении слогового состава. Данный вид речевой патологии встречается у всех детей с моторной алалией, у которых фонетические нарушения речи не являются ведущими в синдроме, а только сопровождают нарушения лексики.

Существует несколько типов нарушений слоговой структуры: элизии (нарушение количества слогов), персеверации (инертное застревание на каком-либо слоге при произнесении слова, циклическое повторение), антиципации (замена предшествующих звуков последующими или уподобление одного слога другому), интерпритации (добавление, увеличение гласных в словах, где есть стечение согласных или добавление целых слогов), контиминации (смешение слоговых элементов двух слов, то есть слова, которые совсем не напоминают слова родного языка), нарушение последовательности слогов в слове, подобразование слогов, искажение структуры отдельного слога (сокращение стечений согласных), вставки согласных в слог.

По типу поломки слоговой структуры необходимо выяснить уровень речевого развития логопата. Так, элизии обычно соответствуют I уровню общего недоразвития речи. Перестановки чаще всего говорят о III уровне общего недоразвития речи. Все остальные типы нарушений слоговой структуры слова бывают у детей со II уровнем общего недоразвития речи.

В литературе отмечаются причины нарушений.

В первую очередь это кинетическая апраксия – неумение плавно переключаться с одного слога на другой, неумение понять правильную позицию звуков в слове, слов во фразе, перейти от одного слова к другому.

Наличие апраксии свидетельствует о нарушениях подвижности основных, нервных процессов, о застойных очагах возбуждения или торможения в речедвигательном анализаторе.

Признаки кинетической апраксии являются:

1. Невозможность выполнения всего упражнения ребенком.
2. Внезапная потеря упражнения (ребенок – логопат в середине выполнения упражнения может переключиться на свое, потому что так ему легче).
3. Снижение амплитуды движения. Например: не может выполнить упражнение «Индюк» или «Лошадку» пощелкать языком.
4. Наличие сопряженных движений (идут в ход руки, голова и другие органы). Например: при выполнении упражнения «Маляр» дети запрокидывают голову назад.

Главное при апраксии – это улучшить произвольные движения языка, губ, лицевых мышц. Надо показать ребенку, какие мышцы и как их напрягать. Необходимо ежедневно развивать речевой аппарат, формировать фонетический слух, уточнять и коррегировать артикуляцию звуков, способствовать снятию страха перед произнесением трудных и громоздких слов, включать в работу развитие речевого дыхания, голоса.

Нарушение слоговой структуры слов сохраняется у детей с патологией речевого развития на протяжении многих лет.

Работа над слоговой структурой слова кропотливая, длительная, не сразу видна результативность труда, но она должна опережать становление звукопроизношения.

Слоговая структура слова, усвоенная в изолированном произношении, нередко вновь искажается при включении слова во фразу или самостоятельную речь.

Большое значение для правильного произнесения слогового состава слова играет степень знакомства с ним – малознакомые слова искажаются чаще, чем слова хорошо известные ребенку. Согласно рекомендации Н.С. Четверушкиной, усложнение по формированию слоговой структуры слов заключается в наращивании количества различных типов слогов:

1. Двухсложные слова из открытых слогов (ива, дети)
2. Трехсложные слова из открытых слогов (охота, малина)
3. Односложные слова (дом, сыр, кот, мак)
4. Двухсложные слова с закрытым слогом (диван, мебель)
5. Двухсложные слова со стечением согласных в середине слова (банка, ветка)
6. Двухсложные слова из закрытых слогов (компот, тюльпан)
7. Трехсложные слова с закрытым слогом (телефон, бегемот)
8. Трехсложные слова со стечением согласных (комната, ботинки)
9. Трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом (ягненок, половник)
10. Трехсложные слова с двумя стечениями согласных (таблетка, матрешка)
11. Односложные слова со стечением согласных в начале слова (стол, шкаф)
12. Односложные слова со стечением согласных в конце слова (лифт, зонт)
13. Двухсложные слова с двумя стечениями согласных (плётка, кнопка)
14. Четырехсложные слова из открытых слогов (черепаха, пианино)

Несмотря на актуальность данной темы, методические рекомендации по коррекции этого нарушения являются противоречивыми и неполными. О важности данной проблемы говорит тот факт, что своевременное овладение правильной речью имеет большое значение для становления полноценной личности ребенка, а усвоение слоговой структуры слов является одной из предпосылок для овладения грамотой и дальнейшего успешного обучения ребенка в школе.

Нарушение слоговой структуры слов представляет значительную сложность для логопедической работы. Недостаточная степень коррекции данного вида фонологической патологии в дошкольном возрасте впоследствии приводит к возникновению у школьников дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза слов и фонематической дислексии.

Обследование состояния слоговой структуры слов проводится по традиционной схеме с обязательным учетом общего уровня речевого развития ребенка, его интеллектуальных возможностей и возраста.

Следует отметить, что логопедическое обследование ребенка с любой речевой патологией обязательно включает раздел: «Состояние слоговой структуры слов».

Учитель – логопед должен быть и артистом, и режиссером, способным дать исключительно правильный образец «говорения», используя, как образец свою речь доступную, красочную.

ПРИЗНАКИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. А. Мамаева

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова
(Томский филиал)

На признаки дисграфии как патологии письменной речи стали обращать внимание ученые с XIX века.

В современной логопедии дано следующее определение дисграфии. Дисграфия — это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, и обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. [1.]

Исследуя признаки дисграфии, мы обратили внимание на ее симптоматику, описанную в научно-методической литературе. Ученые доказывают, что дисграфия проявляется в специфических ошибках, т.е. ошибках, не связанных с какими-либо правилами орфографии. Эти ошибки носят стойкий и повторяющийся характер и проявляются на письме в виде искажения букв, замены букв, пропуска букв, повторения букв, нарушения границ слов и предложений, аграмматизмов.

В классификации Р.И. Лалаевой выделено пять форм дисграфии: артикуляторно-акустическая, акустическая, оптическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза и аграмматическая дисграфия. [1.]

В нашем исследовании мы определяли ошибки при аграмматической дисграфии. Из теории известно, что аграмматическая дисграфия обычно начинает проявляться с конца второго или начала третьего года обучения. К этому времени у детей, уже овладевших грамотой возникают трудности при изучении грамматических правил. Учащимся начальных классов не удается овладеть правилами изменения слов по числам, родам, падежам, а также правилами словообразования при помощи суффиксов и приставок. Это проявляется в неправильном написании окончаний слов, в неумении согласовывать слова между собой в соответствии с грамматическими нормами языка. У детей наблюдается большое количество аграмматизмов.

Все дисграфические ошибки И.Н. Садовникова разделяет на три группы: ошибки на уровне буквы и слога, ошибки на уровне слова и ошибки на уровне предложения. Недостатки письма, наблюдаемые при аграмматической дисграфии, проявляются на уровне слова и предложения. [3]

По определению И.Н. Садовниковой, на уровне слова, при операции словообразования у школьников наблюдается так называемый «морфемный аграмматизм», — это неправильное употребление корней и аффиксов. При образовании существительных множественного числа школьники часто употребляют неправильный суффикс: «цыпленки» — *цыплята*; не учитывают чередование согласных в корне слова «рукища» — *ручища*; не принимают во внимание выпадение гласного в корне «пени» — *пни*. Нарушение функции словообразования суффиксальным способом отмечаются у детей при попытках образовать прилагательное от существительного «лапа медведя» — «*медведевая*», «*медведьева*». Кроме этого, учащиеся младших классов неверно используют приставки: «наложили ежа в шапку».

На уровне предложения часто наблюдаются нарушение связи слов: согласования и управления. В работах детей многочисленны ошибки согласования существительного и местоимения с прилагательным, числительным и глаголом, на-

пример: *«по мутный воде», «шелковая платье», «один шапка», «пять лисенков», «земля покрыто снегом», «они сорвет цветы»*. Такие аграмматизмы письма проявляются даже в письме под диктовку, при списывании текста. Недостатки грамматических средств языка отражаются и при использовании управления: *«на безрезков зазвенели сосульки», «на земля длинные тени»*.

Причиной этого вида дисграфии является несформированность лексико-грамматического строя речи. А.Н. Гвоздев отмечал, что каждый ребенок еще в дошкольном возрасте должен пройти так называемый «дограмматический период усвоения языка». При полном протекании этого периода ребенок, еще не знающий никаких грамматических правил, постепенно начинает правильно употреблять в своей речи все грамматические формы. Одновременное усвоение всех этих форм невозможно, поэтому в речи всех дошкольников имеются аграмматизмы, представляющие собой вполне нормальное явление и которые, как правило, исчезают к школьному возрасту. Если к началу школьного обучения в устной речи ребенка наблюдаются нарушения согласования слов, то и в дальнейшем они будут отражаться на письме. [2.]

Для выявления у школьников аграмматизмов необходимо провести обследование как устной, так и письменной речи. В устной речи обследуются состояния звукопроизношения, фонематического развития, лексико-грамматического строя речи и чтения. Обследование письма проводится с помощью контрольного списывания, диктанта, составления рассказа по картинке, изложения или сочинения; содержание и сложность материала будут зависеть от возраста и возможностей школьника.

С целью выявления признаков аграмматической дисграфии было проведено исследование в СОШ №4 им. И.С.Черных г.Томска, в котором приняли участие 12 школьников вторых классов с ОНР третьего уровня. Для обследования письменной речи были использованы контрольное списывание, диктант, и составление рассказа по картинке, в ходе которых у детей были выявлены дисграфические ошибки. Детям предлагалось письменно образовать множественное число существительных, качественные и притяжательные прилагательные, глаголы с помощью приставок и вставить в предложения пропущенные окончания прилагательных. Во всех заданиях были даны образцы и устно приведено еще по несколько примеров.

В контрольном списывании у школьников наблюдалось большое количество орфографических ошибок; пропусков букв и слов; недостатков грамматического оформления речи не выявлено.

В диктантах у восьмерых второклассников обнаружилось 11 ошибок согласования глагола с именем существительным, преимущественно в среднем роде. Встретились также ошибки согласования существительного с прилагательным и с местоимением.

При составлении рассказа по сюжетным картинкам было выявлено большое число ошибок. Они проявились в несоблюдении границ предложения; в неправильном порядке слов; в пропусках букв и слогов; в различных аграмматизмах.

Учащиеся допускали ошибки при образовании множественного числа следующих существительных: сосна, ведро, платье, перо, пень, платок, щенок, цыпленок. У всех детей выявлено 33 ошибки. Самые распространенные аграмматизмы: *«ведры» – ведра, «платьи» – платья, «перы» – перья, «пени» – пни, «цыпленки» – цыплята*.

Второе задание содержало в себе образование пяти относительных и двух притяжательных прилагательных: платье из шелка, ложка из стали, башня из камня, варенье из клубники, сок из слив, хвост лисы, лапа медведя. При обследовании выявилось 37 ошибок на образование прилагательных суффиксальным способом. Кроме этого второклассники допустили большое количество нарушений согласования прилагательных с существительным. Наблюдались следующие аграмматизмы: «сталина», «сливный», «лисиный», «лисыстый», «лисье», «лисиные», «медведевая», «медведьева». Прилагательное *сливовый* часто заменялось на «сливочный».

Следующее задание было на образование глаголов префиксальным способом. Для образования глаголов с помощью приставок на доске были написаны инфинитивы. *Птицы весной...а осенью...* . *Солнце за тучу ..., а из-за тучи...* . *Воду в стакан..., а из стакана...* . *Самолет из аэропорта..., а в аэропорт...* . Несмотря на то, что на доске были написаны инфинитивы, учащиеся использовали другие слова и допустили 22 неправильного употребления приставок: *Солнце за тучу «уходит», «прячица», а из-за тучи «приходит», «вылизуют»; самолет в аэропорт «влетает», «залетает».*

Согласование прилагательных с существительными привело к еще большим трудностям, а именно к 40 ошибкам. Школьникам предлагалось вставить пропущенные окончания у шести прилагательных. В этом задании нет типичных ошибок, они отличаются большим разнообразием. Например было дано такое предложение: *Высокая рябинка стоит у узенькой тропинки. Прилагательные имели такие окончания: «высокий», «высокие», «высоко», «узеньких», «узенькие», «узенькая».*

Наше исследование подтвердило, что аграмматическая дисграфия обусловлена несформированностью лексико-грамматического строя речи и проявляется в виде большого количества аграмматизмов на уровне слова, словосочетания предложения и текста. Как показало исследование, использование диктанта и контрольного списывания недостаточно для качественной диагностики грамматического средств языка. Для выявления аграмматизмов письма необходимо использовать самостоятельную речь детей. Это может быть составление рассказа по сюжетным картинкам, изложение или сочинение. Более подробно, на наш взгляд нужно исследовать грамматический строй речи, структурные компоненты предложения: порядок слов, их место, смысловые и грамматические изменения при перестановке слов во фразе.

Литература

1. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников учебное пособие / Р.И. Лалаева. – СПб.: Союз, 2003. – С. 15-23.
2. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. / Л.Г. Парамонова. – С-Пб.: Союз, 2001. – С.66-68.
3. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, – 1997. – С.34-38.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ РЕЧИ БОЛЬНЫХ С МОТОРНОЙ АФАЗИЕЙ И ХАРАКТЕРИСТИКА ИХ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

Е. В. Манузина

Московский государственный гуманитарный университет им. Шолохова

(Томский филиал)

Наиболее частым последствием инсульта, черепно-мозговой травмы, нейрохирургического вмешательства и др. являются нарушения речевой функции, проявляющиеся в форме афазий. Клинические картины афазий неоднородны. Различия между ними обусловлены, прежде всего, локализацией очага поражения. Афферентная моторная афазия обусловлена поражением нижних отделов постцентральной зоны мозга. Центральным расстройством является нарушение кинестетической афферентации произвольных оральных движений. Эфферентная моторная афазия обусловлена поражением нижних отделов премоторной зоны, в результате возникает патологическая инертность артикуляторных актов, появляются perseverации, препятствующие свободному переключению с одной артикуляционной позы на другую.

Изучением этого вопроса занимались многие ученые А. Р. Лурия, Т. Г. Визель, Е. Н. Винарская, М. К. Шохор-Троцкая, Л. С. Цветкова. Более подробной, на мой взгляд, является методика нейропсихологического обследования речевой деятельности Т. Г. Визель. Для исследования импрессивной речи автором предлагаются задания на понимание речи: ситуативный и неситуативный диалог – ответы на вопросы, выполнение устных инструкций (закройте глаза; откройте рот; поднимите руку; сожмите руку в кулак; положите кулак на голову). Методика предусматривает соотнесение названия с предметом – показ предметов и частей тела по названиям (покажите окно; покажите дверь; покажите потолок; покажите пол; покажите нос; покажите глаза). Исследование понимания сложно построенной речи – объяснение логико-грамматических конструкций (покажи карандашом книгу; покажи книгой карандаш).

Для исследования экспрессивной речи в методике Т. Г. Визель рекомендуется использование следующих проб:

Автоматизмы порядковой речи – порядковый счет до 10, перечисление дней недели, месяцев, оканчивание хорошо известных пословиц, фраз с жестким контекстом, чтение упроченных с детства стихов, пение хорошо известных песен со словами.

Для исследования функции повторения предъявляются звуки и слоги, из разных по месту и способу образования групп: губные (п, б, м); переднеязычные (г, к, х); среднеязычный (й); свистящие (с, з, ц); шипящие (ш, ж, ч), дифтонги с й (я, е, ё, ю). Одни из них произносятся как изолированные звуки (ш, ж, я ...), другие как слоги (ма, ми, су, се ...). Для исследования повторения слов и фраз предъявляются слова и фразы различной степени лингвистической сложности.

Слова: мама; лапа; каша; кот; дом; лес; кошка; ложка; парта; молоко; собака; машина; комната; квартира; серебро; половник; полковник; поклонник.

Фразы: Собака лает; Кошка ловит мышку; Ребенок бежит к маме; Продавец стоит за прилавком; По улице едут машины; Врач осматривает больного в кабине.

Для исследования функции называния предлагаются хорошо знакомые предметы, действия с использованием наглядного материала.

Спонтанная речь исследуется в монологе (пересказе, рассказе, импровизации).

При обследовании больных с афазией обязательна диагностика состояния письменной речи, предлагаются тесты для обследования процессов чтения и письма.

1. Чтение – букв, слов, фраз, текстов.
2. Глобальное чтение – указывание и показывание заданных слов, раскладывание подписей к картинкам.
3. Понимание прочитанного.
4. Письмо – букв, слов, фраз, текстов.
5. Списывание.
6. Диктант.
7. Самостоятельное письмо.

Таким образом, нейропсихологическое обследование позволяет выявить не только вид речевого дефекта как устного, так и письменного.

Обследование больных проводилось на базе ОГУЗ ТОКБ неврологического отделения «Инсультный центр» г. Томска с 05.11.08 – 30.11.08 г.г. в острый период течения заболевания. По результатам нейропсихологического обследования у первого больного (мужчина 66 лет) импрессивная речь как функция сохранна. В показе частей тела отмечается отчуждение смысла слова. Резко сужен объем слухоречевой памяти. Такие нарушения можно объяснить явлениями патологической инертности в речевой сфере, которые мешают быстрому и пластичному переключению с одного образа на другой. Отчуждение смысла слова сочетается с нарушением понимания сложных инструкций, многоступенчатых. Это обусловлено невозможностью полноценной опоры на проговаривание при восприятии на слух соответствующих слов и фраз. Больной не в состоянии также понимать развернутую монологическую и диалогическую речь окружающих. Фонематический слух при этом первично не страдает. Отмечаются грубые парафазии, доступен только абрис слова. У данного больного первичным дефектом является нарушение повторения отдельных звуков и слогов, т. е. распад артикулем. Этот дефект лежит в основе системных расстройств в виде негрубых дефектов понимания, трудностей актуализации слов и фраз, чтения и письма, т. к. не обеспечивает артикуляционных подкреплений различных речевых действий. Локализация очага поражения при афферентной артикуляционной апраксии и, следовательно, афферентной афазии – постцентральная (нижнетеменная) область левого полушария.

Неспособность называния предметов целиком, а только договаривание является специфическим нарушением мнестических процессов. Спонтанная речь практически отсутствует, использует только служебные части речи. Отмечается наличие фонетических искажений, т. е. искажение артикуляционных схем, поиски артикуляций. В речи больного присутствуют аффективно окрашенные автоматизмы: «а там»; «что-то это». Больной широко пользуется жестами и мимикой. Чтение невозможно, поскольку имеет место распад ассоциативной связи «графема – артикулема». Письмо – грубо нарушено. Больной в состоянии написать лишь свою фамилию.

По результатам нейропсихологического обследования было выявлено грубое нарушение речевой деятельности по типу афферентной моторной афазии, наличие сенсорного компонента, нарушения нейродинамики.

У второй больной (женщина 45 лет) выявлены нарушения понимания речи из-за отсутствия полноценных опор, а также инертности в области переключения слухового внимания. Отмечается непонимание речевых конструкций, в которых грамматические элементы несут существенную смысловую нагрузку. Изолированно звуки больная не произносит, опирается на образ звука и договаривает слово. Нарушение повторения серии звуков и слогов является первичным при моторной афазии эфферентного типа. Нарушены внутренние артикуляционные подкрепления различных речевых действий. Также характерны нарушения слоговой структуры слова, базирующиеся на ритмической основе. Распад же «кинетики» слова является причиной нарушения ритмической структуры слова.

Называние доступно только высоко частотных номинаций, артикуляционное выражение которых является высоко упроченным преморбидно. Вместе с тем называнию серьезно препятствует персеверация внутри слова. В спонтанной речи отмечается динамический компонент, больная произносит слово целиком, не задумываясь без произносительных трудностей. Динамический компонент объясняется топической близостью центров. Чтение отдельных букв и слов доступно. Чтение фраз с искажениями, вызванными персеверациями, приводящими к застреванию на отдельных словах и невозможностью переключаться на следующее. При письме под диктовку более сложных слов и фраз больная допускает ряд искажений, в основном в виде пропусков и «персевераторных» добавок элементов текста. Трудности преодоления стойких персевераций говорит о заинтересованности заднеязычных структур.

По результатам нейропсихологического обследования речевой функции было выявлено грубое нарушение речевой деятельности по типу эфферентной моторной афазии с элементами динамической и легкой сенсорной, нарушения нейродинамики.

При изучении степени поражения устной и письменной речи у больных с моторной афферентной и эфферентной афазией было выявлено, что первичным дефектом при афферентной моторной афазии будет являться распад артикулем, т.е. нарушение повторения отдельных звуков, а при эфферентной моторной афазии первичным дефектом является нарушение повторения серии звуков и слогов. Вторичными нарушениями будет являться не только нарушения понимания речи, но и грубые нарушения письменной речи. В связи с этим двое больных показали разные результаты речевой деятельности при изучении нарушений устной и письменной речи. В зависимости от степени нарушения речи будет зависеть методика восстановительного обучения, с учетом мотивации и структуры дефекта.

ФОРМИРОВАНИЕ ИМПРЕССИВНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ПРЕДДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

А. Г. Микова

ДОУ № 33 г. Томска

Задержка в развитии понимания ребенком речи является достаточно тревожным сигналом, который может свидетельствовать об отставании в умственном развитии, о значительном снижении слуха, о наличии серьезных речевых расстройств или, наконец, о крайней степени педагогической запущенности. В связи

с этим, импрессивную речь необходимо развивать как можно раньше, а именно в дошкольном возрасте.

Актуальность проблемы стимулирует постоянный поиск новых идей и технологий, позволяющих оптимизировать коррекционную логопедическую работу.

Эффективным и перспективным средством развития понимания речи детей с задержкой речевого развития, на наш взгляд, является использование логоритмических упражнений.

Целью данной статьи является пропаганда использования логоритмических элементов в развитии импрессивной речи детей и оказание помощи в организации педагогического процесса по развитию понимания речи посредством логопедической ритмики.

Логопедическая ритмика – это одна из форм активной терапии, которая ставит перед ребенком цель: преодоление речевых нарушений путем развития, воспитания и коррекции у детей с речевой патологией двигательной сферы в сочетании со словом, музыкой. Занятия логоритмикой способствуют:

- формированию двигательных умений и навыков, воспитывает правильную осанку, походку, грацию движений, развитию ловкости, силы, выносливости, координации движений, ориентировки в пространстве; укреплению костно-мышечного аппарата;
- развитию дыхания, моторных функций, слухового, зрительного внимания, памяти, мимики лица;
- развитию чувства ритма, темпа, просодики, фонематического слуха, способности восприятия музыкальных образов и умения ритмично, выразительно двигаться в соответствии с данным образом;
- умению расслабиться, снять напряжение;
- воспитанию личностных качеств, чувства коллективизма, решительности, уверенности в себе, смелости.

Нашей целью стало максимально возможное преодоление в дошкольном возрасте задержки речевого развития с нормальным слухом и сохранными предпосылками интеллектуального развития на основе формирования у них импрессивной стороны речи средствами логопедической ритмики в условиях направленного коррекционного обучения.

Необходимость такого раннего начала работы в ясельных и младших группах вызвана насущной потребностью устранения недоразвития речи, при котором нарушения импрессивного словаря является ведущим дефектом.

Нами разработана система коррекционной работы с применением логоритмики, которая представлена в данной статье.

При разработке данной системы были использованы некоторые приёмы и методы рекомендованные Нищевой Н. В., Слюсарь К. Н., Картушиной М. Ю., Елецкой О. В., Вареница Е. Ю, В. В. Гербовой и др.

Разрабатывая содержание коррекционной работы, мы исходили:

1) из главных дидактических принципов, на основе которого строились наши занятия с маленькими детьми (применение наглядности в сочетании со словом).

2) Отталкиваясь от ведущей деятельности детей раннего возраста, занятия были построены в игровой форме, а также опирались на манипулятивную деятельность. Игра и обучение сочетались так, чтобы одно не мешало, а помогало

другому. Конечно, решающая роль в этом принадлежал эмоциональной выразительности логопеда.

3) Материал распределен от простого к сложному, т. к. занятия дают положительные результаты при условии плановости их проведения. Соответственно от одного занятия к другому усложняются и требования взрослого к детям.

4) С детьми раннего возраста следует говорить короткими фразами, избегая лишних слов, так как длительные, многословные объяснения не доступны их пониманию.

5) Очень важным было включение упражнений на развитие ручной умелости (их регулярное повторение способствует развитию внимания, мышления, памяти, оказывает благоприятное влияние на речь ребенка).

6) В занятия были включены музыкальные моменты, целями которых являлись ослабить лишнее возбуждение, перевести настроение из грустного в хорошее, придать бодрость и снять усталость.

7) Кроме этого, большое значение имела правильная организация детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Занятия проводились в трех подгруппах по три ребенка в каждой. При этом уделялось внимание каждому ребенку, обеспечивался индивидуальный подход.

Первая группа (Группа 1) объединяла 3 детей с задержкой речевого развития в возрасте 18 – 24 месяцев.

Вторая группа (Группа 2) объединяла 3 детей с задержкой речевого развития в возрасте 24 – 30 месяцев.

Третья группа (Группа 3) объединяла 3 детей с задержкой речевого развития в возрасте 30 – 36 месяцев.

Основными направлениями работы являются:

I. Речевое направление.

1. Развитие лексического строя речи:

- Обучение соотносению предметов, изображений, признаков предметов, действий с их словесным обозначением.
- Формирование в речи наречий.
- Формирование умения выполнять инструкции.
- Обучение пониманию обобщающих слов: игрушки, обувь, одежда, животные (домашние и дикие), домашние птицы, продукты питания, овощи, фрукты, транспорт, мебель, посуда, и т.д.

2. Формирование и совершенствование грамматического строя речи осуществлялось по следующим параметрам:

- Формирование понимания и различения существительных с уменьшительным значением.
- Формирование у детей глаголов во множественном числе.
- Согласование числительных с существительными мужского и женского рода. Развитие элементарных математических представлений. Формирование в речи числительных один, два, много.
- Согласование местоимений с существительными в роде, числе, падеже, например:

3. Развитие фонематической системы речи:

- Формирование фонематических представлений, развитие слухового внимания.

4. Подготовительные упражнения к развитию экспрессивной речи содержали в себе достижения следующих целей:

- Выработка правильного речевого диафрагмального дыхания, активизация речевого подражания.

- Развитие просодической стороны речи.

- Упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции.

- Формирование умения договаривать за логопедом слова, словосочетания.

- Формирование внимания к неречевым звукам, развитие чувства ритма.

- Речевые упражнения без музыкального сопровождения.

- Пение (подпевание).

II. Развитие неречевых функций.

- Развитие координации движений, ловкости, общей моторики.

- Развитие конструктивного праксиса, мелкой моторики.

В ходе проведенного исследования состояния импрессивной стороны речи детей с задержкой речевого развития нами было выявлено следующее:

1. Номинативный пассивный словарь детей стал соответствовать возрастной норме (значительно улучшились результаты по пробам на понимание название детенышей животных и птиц, на понимание значений существительных с суффиксами уменьшительности);

2. Значительно улучшилось понимание значений слов, обозначающих действия (глаголы), значений единственного и множественного числа глаголов;

3. В предикативном пассивном словаре отмечена тенденция к улучшению понимания дифференциации категорий числа и рода прилагательных;

4. Увеличился результат в понимании наречий с противоположными значениями (близко-далеко, низко-высоко и др.);

5. Дети стали более эмоциональны, общительны, с удовольствием принимали участия в деятельности с другими детьми, в которой ранее были пассивны. Сверстники начали принимать ребятшек к себе в коллективную работу, перестали обижать их, стали относиться доброжелательно.

6. Малыши стали подвижнее, заметно улучшилась координация движений, дети перестали быть скованными, с удовольствием принимали участие в музыкальных и физкультурных занятиях.

Данная система работы нами была апробирована на базе школы – сада № 61 г. Томска. Изучение опыта работы показало широкие возможности использования логоритмических упражнений в развитии понимания речи детей с ЗРР дошкольного возраста, а также высокую его эффективность.

ПОДГОТОВКА АРТИКУЛЯЦИОННОГО АППАРАТА ДЕТЕЙ С РИНОЛАЛИЕЙ К ПРОИЗНОШЕНИЮ СОНОРНЫХ ЗВУКОВ

С. С. Михалькова

Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова

(Томский филиал)

Ринолалия (от греч. rhinos – нос, lalia – речь) – нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата. При ринолалии артикуляция звуков, фонация существенно отличаются от нормы. При фонации в норме во время произнесения всех звуков речи

кроме носовых у человека отделяется носоглоточная и носовая полости от глоточной и ротовой.

В логопедической литературе в зависимости от характера нарушения функции нёбно-глоточного смыкания ринолалии представлена в трех формах – открытой, закрытой и смешанной. По этиологии она может быть органической и функциональной [1].

В данном исследовании будут рассмотрены случаи открытой органической врожденной ринолалии, причинами которой являются врожденное расщепление мягкого или твердого неба, укорочение мягкого неба.

Из теории известно, что расщепление губы и неба обычно сочетается с различными зубо-челюстными деформациями. Продолжительность и объем лечебных мероприятий зависят от тяжести врожденной патологии и требует длительного, согласованного лечения. Хирургическое лечение осуществляется в несколько этапов: хейлопластика; велопластика; уранопластика.

Хейлопластика – операция по коррекции верхней губы – проводится в первые месяцы жизни ребенка; велопластика – пластика мягкого неба; уранопластика – пластика твердого неба. Эти операции проводят в различные сроки с учетом общего и физического состояния ребенка. Основной целью оперативного вмешательства является восстановление анатомической структуры и как следствие – функции неба. Это должно создать анатомо-физиологические условия для формирования правильного произношения. После пластики неба у детей сохраняется патологическая поза языка в полости рта, нарушение деятельности мышц мягкого неба, смешанный фонационный выдох. Все это ведет к расстройству тембра голоса и специфическому нарушению звукопроизношению. Следовательно, систематическое, последовательное комплексное воздействие необходимо [3].

В литературе отмечается, что открытая форма ринолалии характеризуется повышенным носовым оттенком – гипернализацией ротовых звуков. В результате расщелин неба у детей формируются компенсаторные изменения в функционировании мышечной системы артикуляционного аппарата:

- 1) мимической мускулатуры;
- 2) снижение жизненной емкости легких, укорочение фонационного выдоха;
- 3) недостаточное участие губ при произнесении лабиализованных гласных, губно-губных, и зубно-губных согласных;
- 4) высокий подъем корня языка;
- 5) сдвиг корня языка в заднюю зону ротовой полости;
- 6) перемещение артикуляционных зон.

Учеными доказано компенсаторное перемещение артикуляционных зон ведет к поискам удобного артикуляционного участка, в результате чего образуются неправильные способы овладения звуками.

При произнесении гласных звуков отмечается недифференцированная артикуляция с затушевыванием противопоставлений по их признаку высоты, ряда, огубленности.

При произнесении согласных отмечаются разнообразные нарушения.

Нарушение функции мягкого неба, и значит, неполноценность нёбно-глоточного затвора, а также последующее понижение давления воздуха в ротовой полости и утечка его через носовую полость ведут к стиранию противопоставленности звуков по признаку "ротовой-носовой", затушевыванию различий в артикуляции их по месту и способу образования.

Анатомический дефект артикуляционного аппарата ведет к серьезным расстройствам звукопроизношения, которые требуют профилактической работы для предотвращения вторичных отклонений.

Врожденная расщелина способствует "прочному приспособлению", а именно неправильному положению языка, его корня, причем свободным остается лишь кончик языка, который оттянут в среднюю часть полости рта, корень языка поднят вверх, прикрывает собой расщелину и одновременно глоточное пространство. Вследствие этого нарушается ротовой выдох, отсюда возникает носовой оттенок. Для нормализации его тембра нужно опустить корень языка [3].

Необходимым условием появления правильного звука является достаточный уровень готовности артикуляционного аппарата. Ребенка следует научить чувствовать и контролировать двигательные акты.

Таким образом, работа по устранению назального оттенка голоса проводится параллельно с подготовкой артикуляционного аппарата к произношению звуков.

У детей сформированы звуки: [п], [п'], [м], [м'], [н], [н'], [т], [т'], [д], [д'], [г], [г'], [х], [х'], [к], [к'], [в], [в'], [ф], [ф'], [ш], [ш], [ж], [с], [с'], [з], [з'], [й].

Но произнесение губно-губных – смазано из-за рубцовых стяжений. Смазаны и лабиализованные гласные. Несформированными остаются звуки [ч], [ц], [р], [р'], [л], [л'].

Появлению сонорных звуков препятствует патологическое строение артикуляционного аппарата, корень языка отодвинут кзади, а для появления [р], [р'], [л] [л'], необходимо перевести кончик языка вперед.

Для звука [р] необходима сложная работа всех мышц языка: кончик языка и его передняя часть подняты к альвеолам, напряжены, кончик языка вибрирует в проходящей воздушной струе. Средняя часть языка опущена, его боковые края прижаты к верхним коренным зубам. Воздушная струя должна быть сильной, направленной.

Звуки [л] и [л'] произносятся с назальным оттенком, то есть воздушная струя идет не по краям языка, а через нос.

В литературе указывается, что до операции можно создать предпосылки для формирования правильной речи. Работа складывается из воспитания направленного ротового выдоха в сочетании с одновременным созданием полноценных артикулем речевых звуков.

Необходимым условием успеха является обязательное привлечение зрительного контроля.

Главной задачей в подготовительном периоде является организация ротового выдоха, поэтому все артикуляционные упражнения осуществляются без включения голоса. Ребенок еще не знает, что это артикулемы, логопеду представляется возможность уточнять и улучшать уклад артикулем.

Все упражнения по созданию артикуляций звуков являются одновременным обучением ротовому выдоху, то есть служат приемом воспитания речевого дыхания и гимнастикой для речевого аппарата.

После операции к занятиям обычно приступают на 21 сутки.

Существует несколько принципов, лежащих в основе как в дооперационном периоде, так и в послеоперационном. Это перенесение центра тяжести при вызывании звуков на здоровые отделы речевого аппарата с возможно меньшей нагрузкой на дефектное небо. Также это избегание грубых артикуляционных упражнений и использование физиологического взаимодействия и взаимосвязанности

мышечных групп всего речевого аппарата. До закрепления правильной артикуляции не следует фиксировать внимание ребенка на звуке, для того чтобы старая привычная артикуляция его не мешала закреплению вновь появившемуся правильно произношению. [2]

У детей сформированы звуки [ш] и [д], с помощью которых возможна постановка звуков, а так же верхний подъем языка, добавив вибрацию к нем, можно получить звук, используя метод разложения артикуляций и механическую мощь.

Работа проводится следующим образом:

Подготовка артикуляционного аппарата к произношению сонорных звуков [р] и [р'], [л] [л'] происходит параллельно с работой по устранению назального оттенка голоса.

Развитие орального праксиса происходит на материале (специфических) артикуляционных упражнений для перемещения языка в передние отделы ротовой полости.

Формирование правильного артикуляционного уклада звука [р] предполагает:

- проведение артикуляционной гимнастики для звуков [т], [д], [ш], [ж], создающих артикуляционную базу для звука [р];
- проведение артикуляционной гимнастики для звуков [ф], [в], [с], [з], создающей условия для формирования направленной воздушной струи, идущей по середине языка.

Начинаем работу с массажа органов артикуляции (губ, языка, мягкого неба). Используя стихотворное сопровождение, выполняем основные приемы массажа: Поглаживание, растирание, разминание, вибрацию. Вследствие этого повышается эластичность и активность мышц.

После массажа для подготовки артикуляционного аппарата к звукопроизношению выполняются такие упражнения, как: например, “Парус”, “Гармошка”, “Грибок и гармошка”, “Часики”, Игра “Лошадки”, “Машина”.

Выработке воздушной струи способствуют упражнения “Погреем ладошки”, “Подуть, как ветерок”, “Паровоз”, “Насос”.

Работа по коррекции звуков [л] и [л'] начинается с логопедической зарядки, в которую входят:

А) Артикуляционные упражнения для языка;

Б) Массаж языка шпателем, зондами;

В) Болтушка языка;

“Уколоть” иголкой руку (узким, напряженным языком).

Узким, напряженным языком “уколоть” верхнюю губу, верхние зубы;

Затем переходим к постановке звука. Для этого необходимо расслабить язык, положив его на нижнюю губу, делать похлопывания шпателем от кончика до края языка и обратно, справа-налево. Расслаблению языка способствует массаж языка губами: “пя, пя, пя”, зубами: ”тя, тя, тя” (от кончика языка до корня и обратно, покусывание боковых краев языка коренными зубами).

Массаж сопровождаем песенкой:

Похлопали..,

Пошлепали..,

Погладили меня...

Когда ребенок научился удерживать кончик языка в расслабленном состоянии, переходим к следующему этапу в работе: отработка подъема кончика языка вверх.

Этой цели способствуют следующие упражнения:

- “дождик стучит по крыше”... (кончиком широкого языка стучать по твердому небу);
- упражнение “Маляр” (широким языком погладить небо от зубов до мягкого неба);
- “Иголка” (кончиком широкого напряженного языка “уколоть” руку);
- “Качели” (кончиком широкого языка упираться в верхние и нижние альвеолы, постепенно увеличивая раствор рта);
- упражнение “Лошадки” способствуют укреплению мышц языка и выработке подъема кончика языка вверх (приоткрыть рот и пощелкать кончиком языка, как цокает копытами лошадка).

Таким образом, упражнения подготовили артикуляционный аппарат к звукопроизношению, произошло ослабление патологических проявлений в органах артикуляции, они становились более подвижными и пластичными (увеличилась подвижность языка и губ, движения стали менее ограниченными, мышцы более расслабленными, укрепился кончик языка, опустился его корень, повысилась тактильная чувствительность в коже верхней губы).

Звуки [л] и [л'] поставлены и вводятся в речь. Работа по подготовке органов артикуляции к произношению соноров [р] и [р'] продолжается – вызыванием вибрации подъязычной складки.

Литература

1. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений. 3е изд., переработанное и дополненное / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1998. – С. 131.
2. Волкова, Л. С. Хрестоматия по логопедии / Л. С. Волкова, В. И. Селиверстов. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1997. – С. 132, 136-139.
3. Соболева, Е. А. Ринолалия / А. Е. Соболева – М.: Астрель, 2006. – С. 32, 36-39.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, ОБУСЛОВЛЕННЫМ ДИЗАРТРИЕЙ

Т. С. Мозина

МДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 27»

Дизартрия характеризуется нарушениями звукопроизношения и просодической стороны речи, которые обусловлены наличием неврологической микросимптоматики. В основе нарушения при этом расстройстве могут лежать остаточные нарушения иннервации артикуляционного, голосового, дыхательного аппарата, которые выявляются только при углубленном неврологическом исследовании. В речевой симптоматике при дизартрии, помимо нарушения звукопроизношения и фонематического слуха, наблюдаются просодические нарушения: речь монотонна, маловыразительна, тембр низкий, голос тихий, темп речи замедленный или ускоренный.

Лопатина отмечает, что фонетическая сторона речи представляет собой тесное взаимодействие основных ее компонентов: звукопроизношения и просодики.

Разнообразные фонетические средства оформления высказывания (темп, ритм, ударение, интонация) тесным образом взаимодействуют, определяя как смысловое содержание, так и отношение говорящего к содержанию. У детей с общим недоразвитием речи, обусловленным дизартрией нарушения просодики влияют на разборчивость, внятность, эмоциональный рисунок речи.

Формирование просодических компонентов речи должно быть направлено

- 1) в первую очередь на развитие темпо-ритмических речевых характеристик,
- 2) далее — на совершенствование плавности произношения и развитие интонационной выразительности.

Развитие темпо-ритмических структур проводится в неречевом и в речевом плане. Для развития **темпо-ритмических структур** вне речи ребенку предлагается воспроизвести хлопками или ударами ладонью по столу заданный ритм. Эта задача для детей с дизартрией часто является очень сложной. Если у ребенка есть выраженные трудности, начинают с обучения воспроизводить только один хлопок. Далее его учат различать и воспроизводить один хлопок и два хлопка, может потребоваться опора на логический уровень. Ребенку предлагается считать количество воспринимаемых и воспроизводимых хлопков. В дальнейшем ему разъясняют, что последовательность хлопков может быть ритмичной или аритмичной: «Я хлопнула один раз, подождала, а потом хлопнула еще два раза». Развитию темпо-ритмического чувства способствует работа с ритмическими схемами. Детям предлагается воспроизвести прослушанный ритмический рисунок с помощью выкладывания палочек на столе, а затем — хлопками с опорой на эту схему. Далее к хлопкам присоединяется произношение звуков. Например, теплоход сигналил: у — у-у. Затем ребенку предлагается воспроизвести темпо — ритм, заданный речевыми звуками, слогами. После этого предлагается воспроизведение слов, словосочетаний с акцентом на ударном слоге, с определенным ритмическим рисунком.

В дальнейшем переходим к работе над четкостью произношения — **дикцией и интонационной выразительностью речи**.

В норме **интонационной выразительностью** речи дети овладевают преимущественно к пятилетнему возрасту. Как правило, это происходит естественным путем в процессе общения со взрослыми. Иначе складывается картина у детей с общим недоразвитием речи, в частности с диагнозом дизартрия. Целесообразно использовать методику формирования интонационной выразительности речи, учитывающую современные лингвистические представления об интонации, а также особенности интонационной структуры предложений в речи детей — логопатов, разработанную такими авторами как Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В.

Работу по развитию выразительности речи целесообразно проводить последовательно, в два этапа: сначала формировать навыки восприятия интонации, затем — навыки ее использования в собственной речи.

Первый этап. Формирование интонационной выразительности в импрессивной речи

Для привлечения внимания детей к **мелодике** (основному тону голоса) и показа ее значимости можно использовать такой прием, как "рассказ проблемной истории": "Вчера я была в магазине. Там купила яблоки, груши, бананы. Это фрукты". (Утверждение, тон голоса понижается.) После паузы спросить: "Почему вы мне ничего не ответили?" Предположительный ответ детей: "Вы нас не спра-

шивали!" – "Хорошо, слушайте дальше. А еще я купила огурцы и помидоры. Это овощи?" – "Да, конечно!" – "Как вы узнали, что в первый раз я вас не спрашивала, а во второй раз спросила?" Скорее всего, дети не дадут правильного ответа, но выскажут предположение, что изменился голос.

Педагог объясняет, что человеческий голос может изменяться – "подниматься и спускаться с горки" (при работе со старшими дошкольниками можно ввести термины "голос повышается", "голос понижается").

При объяснении следует использовать наглядный материал: карточки, на которых повышение мелодики будет обозначено стрелкой, направленной косо вверх, а понижение мелодики – стрелкой, направленной косо вниз.

Эффективным является прием дирижирования, при котором повышение и понижение голоса сопровождается плавными движениями руки вверх или вниз.

Речевым материалом могут служить:

- серии звуков и слогов
- повествовательные предложения – произносятся спокойным голосом, к концу предложения ровно понижающимся (На поляне зреет земляника. После дождя появилась радуга.);
- вопросительные предложения – слово, содержащее вопрос, произносится высоким голосом, к концу предложения мелодика понижается (Кто разлил молоко? Андрей пришел из школы?);
- восклицательные предложения с так называемой оценочной интонацией – произносятся с повышением мелодики (Как красиво осенью! Как страшно в темноте!);
- восклицательные предложения с так называемой "звательной" интонацией – слова обращения, приветствия произносятся высоким голосом, а к концу предложения мелодика понижается (Здравствуйте, Наталья Сергеевна! Света, пойдем гулять в парк!), и побудительной интонацией – на слове, которое содержит просьбу, приказ, голос звучит высоко, а к концу предложения ровно понижается (Бабушка, налей молока! Стой, кто идет!).

Более сложным считается задание, в котором дети, слушая речевой материал, должны поднять над головой карточку с обозначением соответствующей мелодики (игры "Составь схему", "Точка", "Восклицательный знак", "Диктант").

Одним из приемов, используемых в работе, является сопоставительный анализ двух образцов высказываний с различной мелодикой. Этой цели могут служить игры типа "Вопрос-ответ".

Наиболее сложными являются задания на восприятие фраз с переломом мелодического рисунка (голос сначала повышается, а затем понижается). В процессе восприятия этого речевого материала детям сначала предлагается, дирижуя рукой, показать изменения мелодики, а затем выложить на столах схему из двух карточек с изображением стрелок (игры "Вопросы", "Вопросительный знак", "Позовем вместе", "Просьба", "Воздушный шарик").

Работа над **логическим ударением** (выделение главного по смыслу слова во фразе) начинается со знакомства с этим понятием, с уточнения звуковых средств его выражения (обычно в высказывании логически ударное слово выделяется путем более громкого и напряженного его произнесения или тихого и растянутого). Дошкольникам объясняют: те слова, которые считаются особенно важными, произносят громче и (или) медленнее (растянуто) остальных слов в предложении.

При восприятии на слух слов-носителей логического ударения очень важно привлечь внимание детей к смыслу каждой фразы и организовать анализ и оценку текста. При выполнении упражнений следует:

- прослушать речевой материал и назвать слово-носитель логического ударения, объяснить, почему это слово выделено;
- прослушать речевой материал; при повторном его воспроизведении, услышав выделенное слово, хлопнуть в ладоши (топнуть, присесть и т.д.); объяснить, почему это слово выделено;
- прослушать речевой материал; при повторном его воспроизведении выбрать из набора картинок и показать ту, которая изображает слово-носитель логического ударения; объяснить, почему это слово выделено.

При затруднении детям можно оказывать помощь в виде наводящих вопросов, напоминать о средствах выражения логического ударения в устной речи.

Речевым материалом для упражнений могут служить как отдельные фразы, так и знакомые связные тексты, небольшие по объему. Значительно усложнит выполнение заданий использование незнакомых текстов, а при анализе отдельных фраз – однократное воспроизведение образца.

В работе над *логической паузой* (деление фразы на смысловые отрезки) важно не только понять значение пауз, но, самое главное, приучить себя делать фактические остановки. Работа над интонацией проводится на материале звуков, слов, предложений, небольших текстов, стихотворений.

Второй этап. Формирование интонационной выразительности в экспрессивной речи

Упражнения по отработке интонационной конструкции, выражающей завершенность в повествовательном предложении

1. Отработка конструкции с интонационным центром в конце предложения: Это мой стол. Его зовут Саша. Я спешу домой. Сегодня на улице сыро.
2. Отработка конструкции с передвижением интонационного центра в неконечную позицию: Я хожу в детский сад. И мой друг ходит в детский сад. Он уехал на дачу. И его соседи уехали на дачу. В моей комнате стоит стол. И в комнате сестры стоит стол.

Упражнения по отработке интонации вопросительного предложения

1. Резкое повышение тона в односложном слове: твой(?) -твой и т.д.
2. Резкое повышение тона в многосложном слове с ударением на среднем слоге: в столовой (?) – он в столовой(?); снежинка(?) – летит снежинка(?) и т.д.
3. Резкое повышение тона с ударением на первом слоге: этот(?) – этот сад(?); очень(?) – очень вкусно(?); и т.д.
4. Резкое повышение тона в многосложном слове с ударением на последнем слоге: письмо(?) – вам письмо(?); хорошо(?) -здесь хорошо? и т.д.
5. Выделение интонацией вопроса слова в начале, середине и конце предложения: Можно взять санки? Вам все понятно? и т.п.
6. Выделение интонацией вопроса вопросительного слова в начале предложения: Кто пришел? Сколько тебе лет? Когда вы спите? и т.д.
7. Выделение интонацией вопроса вопросительного слова в середине предложения: Тебе сколько лет? Ты когда будешь есть? Ты что будешь делать? И т.д.

8. Закрепление вопросительной интонации в стихах (сопряженно с логопедом, но подражанию и самостоятельно): – Что такое? Что случилось? Отчего же все кругом Завертелось, закружилось И помчалось колесом?

Упражнения по отработке интонации восклицательного предложения

1. Отработка восклицательной интонации на материале междометий с использованием картинок, стихов.
2. Читаются стихи, дети проговаривают с восклицательной интонацией только междометия, звукоподражания.
3. Отработка интонационной конструкции, выражающей обращение, требование, восклицание: проговаривать сопряженно с логопедом, повторять за ним, произносить самостоятельно: Саша! Смотри! Соня, дай сумку! Спутник летит! Как хорошо здесь! Какая красивая кукла! Пусть всегда будет солнце! Пусть всегда будет небо! И т.д.
4. Закрепление восклицательной интонации в стихах (сопряженно с логопедом, по подражанию, самостоятельно):

*Дифференциация интонационной структуры предложений
в экспрессивной речи*

Проводится на материале считалок, диалогов, игр-инсценировок, сказок, разыгрываемых по ролям: "Дядя Степа" (С.Михалков), "Волк и лиса", "Разговор лягушек" (переводы английских баллад С.Маршака) и т.д.

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ

А. Ю. Посадская

МДОУ «Д/С» КВ № 28, г. Северск

Обучение и воспитание в детском саду для детей с нарушением зрения направлено на раннюю коррекцию и компенсацию отклонений в развитии. Проводятся лечебно-восстановительная работа по исправлению косоглазия и амблиопии, а также подготовка детей к обучению в школе. Успешность решения всех этих задач зависит от правильно спланированной системной работы и тесной взаимосвязи всего педагогического коллектива. В саду реализуется образовательная программа для специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида, под редакцией Л.И. Плаксиной. Решением задач данной программы занимаются воспитатели и специалисты: учитель-дефектолог, учитель – логопед, педагог – психолог, физ. инструктор, муз. руководитель и медсестры ортоптысты.

Перспективно то, что содержание программы помогает реализовывать принципы коррекционно-педагогического и образовательного процессов: учет общих, специфических индивидуальных особенностей развития детей с нарушением зрения; комплексный (клинико-физиологический, психолого-педагогический) подход к диагностике и коррекционной помощи детям с нарушением зрения; перераспределение учебного материала (увеличение сроков обучения) и изменение темпа его прохождения при соблюдении дидактических требований соответствия содержания обучения познавательным возможностям детей; дифференцированный подход к детям в зависимости от состояния их зрения и способов ориентации в познании окружающего мира; создание офтальмо-гигиенических условий в групповых комнатах и лечебных кабинетах и специального распорядка жизни, лечения, воспитания и обучения детей с учетом их интересов и потребностей.

В программе обозначена конечная цель пребывания ребёнка в детском саду – это – стабилизация всего хода психофизического развития для успешной интеграции его в общеобразовательную школу и общество сверстников.

Каждый ребенок с нарушением зрения при поступлении в наше специальное (коррекционное) образовательное учреждение проходит систематическое комплексное медико-психолого-педагогическое обследование в сентябре, мае, а при необходимости и в январе месяцев каждого года. Детей осматривает врач-офтальмолог. Результаты осмотра врача-офтальмолога подробно заносятся в карту развития ребенка. Также проводятся консультации с медсёстрами – ортопристками, которые в свою очередь дают рекомендации, по каждому ребёнку учитывая патологию зрения. После обследования детей специалисты планируют коррекционно-развивающую работу на учебный год, учитывая остроту зрения, познавательные развитие и индивидуальные способности ребёнка. Вся последующая работа с детьми по формированию зрительного восприятия проходит на основе специальных методов и приёмов. В период восстановления остроты зрения важно организовать систематическую упражняемость амблиоптичного глаза на выделение формы, цвета, величины предметов и их изображений. В зависимости от рефракции (близорукости или дальнозоркости) система работы по повышению остроты зрения неодинакова. При дальнозоркой рефракции рекомендуется усиленная зрительная нагрузка, и применяются пособия и материалы мелкого размера. При близорукости не допускается зрительная перенагрузка, и пособия и материалы даются более крупного размера. В период плеоптопического лечения, направленного на повышение остроты зрения, врачи-офтальмологи предлагают проводить с детьми занятия по нанизыванию бус, обводку через кальку контурных изображений, выкладывание рисунков из мозаик и т.д. В период ортоптического лечения по исправлению косоглазия и выработки фузии (т.е. видение обоими глазами) рекомендуются упражнения на совмещение двух изображений, составление из частей целого предмета или изображения, работа с вкладышами, игра в бильярд, кегли, игра с мячом и т.д. Если у ребёнка сходящее косоглазие, то целесообразно, чтобы материал выкладывался на вертикальную поверхность (наборное полотно, фланелеграф, маленький фланелеграф). При расходящем косоглазии коррекционная работа проводится на горизонтальной поверхности.

На занятиях по зрительному восприятию согласно календарному планированию дети учатся узнавать, различать и называть цвет, форму, величину и т.д.. Выполнение задания предлагается в игровой форме, учитывая возрастные особенности ребёнка. Задачи развития зрительного восприятия на соответствующих коррекционных занятиях сводится к тому, чтобы научить ребенка производить сенсорную обработку визуальной информации.

В работе по восприятию цвета у детей в раннем возрасте возникают сложности в соотнесении по цвету и оттенку; узнавание, называние цветов; соотнесение цвета с реальным объектом; группировка по цвету; в младшем среднем и старшем возрасте сложности в сериации по насыщенности цвета. Задачи работы педагога заключается в следующем:

- научить узнавать и различать основные цвета – игра «Разложи карандаши по своим коробочкам», «Наведи порядок игра с пуговицами».
- научить называть и выбирать заданный цвет из ряда других цветов (игра «Волшебная радужка»);
- научить соотносить цвет с реальным объектом;

– научить различать оттенки основных цветов.

В работе по восприятию формы у детей возникают сложности в различении, назывании плоскостных и объёмных фигур, соотнесении эталона формы с объектом, соотнесение формы и предметного изображения, дифференциации сходных форм (группировка). Задания направлены на:

- знакомство с геометрическими фигурами плоскостными и объёмными;
- учить с помощью моделей отличать плоские геометрические фигуры от объёмных;
- развивать способы зрительного и осязательного обследования формы геометрических фигур (игра «Геометрические бусы», игра «Плоские фигуры»);
- упражнять в классификации предметов по заданному сенсорному эталону.

В работе по восприятию величины возникают сложности в словесном обозначении величины. Задания должны:

- развивать умения сравнивать предметы по величине путём наложения, прикладывания одного предмета к другому;
- научить словесному обозначению параметров величины.

В работе по восприятию и воспроизведению сложной формы осуществляется закрепление цвета, закрепление плоскостных фигур, учатся проводить анализ и конструирование образца из геометрических форм.

Исходя из особенностей развития детей с нарушением зрения выделяется ряд требований к наглядным материалам, используемых в коррекционной работе на занятиях. Поэтому следует при подборе демонстрационного и раздаточного материала подходить с особой осторожностью, учитывая эти рекомендации:

1. Объёмные игрушки предъявляются требования передачи характерных признаков изображаемых предметов (например, модель машины.). Важно соблюдение правильных пропорций и соотношения частей предмета.

2. Натуральные наглядные пособия (предметы ближайшего окружения (одежда, обувь, посуда, мебель, животные, растения, овощи, фрукты и т.д., т.е. предметы которые можно рассмотреть в группе, на площадке и т.д.)

3. Объёмные наглядные пособия (муляжи, чучела животных и птиц, модели, макеты, геометрические тела).

4. Дидактические игрушки – используемые на занятиях для ознакомления детей с какими-то предметами быта также выступают в качестве моделей и должны отвечать тем же требованиям (т.е., быть с четко выделенными основными деталями, характеризующими изображаемый предмет, например, ручки, конфорки и духовка – у плиты). Игрушки, изображающие человека или животное, должны передавать все части тела и правильное их пропорциональное соотношение.

5. Изобразительной иллюстративной наглядности- предполагает следующее:

а) Четкое выделение общего контура изображения; б) усиление цветового контраста изображения (яркость от 60 до 100 %); в) выделение контуром, разными линиями, штрихами, цветом главного в изображении. г) уменьшение количества второстепенных деталей; д) в многоплановых сюжетных изображениях – выделение переднего, среднего и заднего планов.

Как известно, зрение играет важную роль в при ориентации человека в окружающей действительности. В связи с этим знание особенностей нарушения зрения позволяет понять, какие трудности могут возникать при тех или иных глазных заболеваниях. В целом занятия по развитию зрительного восприятия включает в себя развитие всех психических процессов – память, внимание, мышление,

воображение, восприятие. Важно чтобы ребёнок развил чувственный опыт – сенсорный опыт.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ К ШКОЛЕ

Т. А. Разбегаева

МДОУ «Детский сад компенсирующего вида №27»

Дошкольное образование является не только первой и необходимой, но и самой важной ступенью в системе образования.

Приоритетами развития образования являются обеспечение общедоступности образовательных услуг для всех слоев населения; создание условий для повышения качества дошкольного образования; обеспечение преемственности дошкольного и общего начального образования.

Основным видом деятельности нашего ДОУ является обеспечение воспитания, обучения, дифференциальной диагностики и коррекционно-развивающей помощи детям с тяжелыми речевыми нарушениями в возрасте от 5-ти до 7-ми лет (в особых случаях – от 3-х лет).

Основной целью деятельности дошкольного учреждения – организация взаимодействия участников педагогического процесса ДОУ по развитию и коррекции речевой и неречевой деятельности детей.

Задачи, реализуемые МДОУ, условно разделены по участникам педпроцесса на 3 блока:

I. Работа с детьми.

Ведётся по двум направлениям, так как реализовываются не только коррекционно-развивающие задачи, но и общеобразовательные, поскольку дети из учреждения компенсирующего вида далее поступают в массовые школы.

II. Работа с сотрудниками направлены на

2.1 Понимание и определение роли и места каждого участника педагогического процесса в ДОУ.

2.2 Создание коллектива единомышленников, работающих на единый результат.

2.3 Совершенствование профессионального роста каждого педагога.

III. Работа с семьями воспитанников направлены

3.1. Вовлечение семьи в образовательный и коррекционно-развивающий процесс ДОУ.

3.2. Оказание помощи семьям в вопросах воспитания, развития и коррекции воспитанников ДОУ.

Воспитанники нашего ДОУ имеют сложные речевые расстройства всех компонентов языковой системы – фонетики, лексики, грамматики, связной речи. У большинства имеются проблемы общения со сверстниками и взрослыми. Страдают психические функции – у части детей детским психиатром дано заключение вторичная ЗПР. Недостаточно развита познавательная мотивация. У большинства детей имеются серьезные проблемы в состоянии здоровья. Дети с нормальным интеллектом, посещавшие другие детские сады, зачастую переживали неуспех в разных видах деятельности, что отрицательно сказывается на их общем эмоциональном благополучии. Это приводит к появлению таких нежелательных черт личности, как неуверенность, излишняя застенчивость, постоянная неудовлетво-

ренность собой или неоправданная самоуверенность, агрессивность, тревожность, невротизация. Кроме того, ДОУ поставлено в условия временного дефицита пребывания детей: большинство поступает на 1-2 года обучения, за которые нужно помочь им не только исправить ведущий дефект, но и качественно подготовить к школе.

Спецификой ДОУ КВ выступает программно-методическое обеспечение (коррекционно-развивающиеся программы, сочетающиеся с общеобразовательными). В нашем коррекционном ДОУ реализуются комплексная «Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А.Васильевой, В.В.Гербовой, Т.С.Комаровой и парциальные: «Программа коррекционного обучения и воспитания детей 5-7 летнего возраста с ОНР» Г.В.Чиркиной, Т.Б.Филичевой, «Программа коррекционного обучения заикающихся детей правильной речи» С.А.Мироновой. Эти программы, на наш взгляд, максимально сочетаются друг с другом в содержании, дидактических методах, приемах, оценке качества усвоения программного материала.

Коррекционная работа с воспитанниками нашего ДОУ строится с учетом основных принципов:

1. Комплексности, в тесном взаимодействии всех специалистов ДОУ: воспитателей, учителей-логопедов, музыкальных руководителей и руководителя по физ. воспитанию, медицинских работников.
2. С опорой на актуальный уровень развития ребенка и зону его ближайшего развития.
3. С учетом возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка.
4. Интеграции усилий ближайшего социального окружения ребенка (обязательного включения родителей в процесс коррекции).
5. Деятельностного подхода к развитию личности ребенка. Принцип реализуется в рамках ведущей деятельности и в соответствии с интересом ребенка.
6. С учетом единства диагностики и коррекции.
7. Доступности, повторяемости и концентричности предложенного материала.

В структуре коррекционно-развивающей работы нашего ДОУ можно выделить следующие этапы:

1. Диагностический – сбор анамнестических данных на основе комплексного логопедического обследования, диагностирования уровня развития и усвоения «Программы воспитания и обучения в детском саду» под ред. М.А.Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой, бесед с родителями. Полученные сведения фиксируются в индивидуальной карте развития ребенка и в сводных таблицах мониторинга. В заключении, на основании критериев обследования, определяется уровень развития ребенка. На основании этих данных составляется индивидуальный план коррекционно-развивающей работы с каждым ребенком на небольшой временной период – 3 – 4 месяца. В индивидуальной карте отражаются основные направления коррекции и конкретные задачи по формированию умений и навыков на предстоящий период. По истечению установленного срока действия индивидуального плана коррекции подводится итог работы, намечают планы дальнейшей работы, которые утверждаются на ПМПк ДОУ.

2. Коррекционно-развивающий – предполагает организацию ежедневных фронтальных (подгрупповых) и индивидуальных занятий со специалистами ДООУ. Занятия проводятся в соответствии с учебным планом. Воспитатели групп тесно сотрудничают с учителем-логопедом, выполняя его рекомендации по каждой теме, зафиксированные в тетради взаимосвязи. В этой тетради отражаются не только необходимые задачи периода и лексической темы, но и даны определенные задания (игры и упражнения) для каждого ребенка. Эффективность работы оказывается под большим вопросом, если в коррекционный процесс не включены родители. Поэтому для родителей предусматриваются консультации (групповые и индивидуальные) по эффективному взаимодействию с ребенком. Также родителям предоставляется возможность присутствовать на занятии с целью обучения их приемам коррекции. Для родителей также заводятся тетради взаимосвязи (тетради для домашних заданий).

3. Итоговый (контрольный этап) предполагает определение динамики развития каждого ребенка по критериям диагностики. Количественные и качественные показатели отражаются в сводных таблицах мониторинга. По результатам коррекционно-развивающей работы отмечается положительная динамика в развитии речи, уровне усвоения «Программы...». Сочетание программ, как показывает практика нашего ДООУ, позволяет качественно подготовить детей к школе.

Качество образовательных результатов в детском саду оценить достаточно сложно, в силу не всегда объективной педагогической диагностики.

Видение этой проблемы – необъективности педагогической диагностики – привело нас к необходимости разработки технологии отслеживания результатов и динамики развития, как целой группы детей, так и каждого ребенка.

Речевая деятельность оценивается исходя из ведущего речевого дефекта по психолого-педагогической классификации (общее недоразвитие речи, заикание). Учителями-логопедами модифицирована система комплексного логопедического обследования на основе методик ведущих специалистов в этой области.

Сложнее обстояла работа по отбору методик, определяющих качество образования в других видах детской деятельности: познавательной, математической, изобразительной, музыкальной, конструктивной и др. На основе «Программы воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А.Васильевой, В.В.Гербовай, Т.С.Комаровой разработаны задания, позволяющие оценить качество результатов, которые демонстрируют воспитанники.

По результатам такой диагностики конкретный ребенок может показать низкий уровень развития на начало и конец учебного года в течение коррекционного периода.

Если исходить из уровневых показателей, то ребенок как бы не получил развития, «остановился в нем». На практике же каждый ребенок проявляет индивидуальную динамику роста, реализует свою индивидуальную «программу развития».

Такой подход коррекционной и общеобразовательной работы позволяет определять достижения детей, как всей группы, так и продвижение каждого ребенка от более низкого к более высокому уровню развития. Единая педагогическая диагностика способствует более объективной оценке качества полученных результатов того или иного вида деятельности, и избежать субъективизма со стороны педагога.

Также главной задачей нашего МДОУ является – обеспечение качества дошкольного образования как готовности выпускника дошкольного учреждения к вхождению в школьную жизнь. В качестве требований к уровню подготовки выпускника выступает модель выпускника, которая определена Образовательной программой ДОУ. Качество работы нашего ДОУ доказывается успешностью обучения выпускников в начальной школе, а так же удовлетворенностью результатами работы родителями выпускников. По данным опроса: родители считают, что у детей развиты по возрасту способности и интересы; к концу пребывания в ДОУ они приобретают самостоятельность мышления и действий; способны к самореализации. У детей сформированы разные уровни школьной готовности (мотивационной, эмоционально-волевой, интеллектуальной), школьно-значимые умения (умение планировать, доводить дело до конца, получать позитивный результат). Большинство родителей отмечает, что дети умеют общаться, используя разные вербальные и невербальные средства.

Взаимодействие между нашим ДОУ и школами осуществляется на основе сотрудничества. Основной целью взаимодействия ДОУ и школы становится обеспечение взаимосвязи и преемственности в воспитании и обучении детей в подготовительных к школе группах и первом классе школы. Сотрудничество осуществляется на уровне планирования работы, анализа содержания программ и проведения методических и практических мероприятий.

Наше ДОУ реализует те же формы сотрудничества со школами, что и массовые ДОУ: совместные собрания, мероприятия, педагогические советы, обмен информацией специалистов по отдельным детям, недели открытых дверей (взаимопосещения уроков и занятий). Отличие заключается в том, что тесное сотрудничество ведется с педагогами специализированных классов (речевых, компенсирующего обучения). Учителя-логопеды и учителя начальных классов, наблюдая за работой в ДОУ, перенимают методы и приемы, дающие положительную динамику в развитии детей. Педагоги ДОУ, в свою очередь, учатся взаимодействию взрослых и детей на более высокой ступени обучению и учитывают приобретенный опыт в своей работе.

Сложность в вопросах преемственности ДОУ КВ и школы в том, что наше учреждение принимает детей не микрорайона, а всего города, поскольку комплектуется ДОУ городской ПМПК. Наши выпускники поступают в школы по выбору родителей: по месту жительства, по престижности (статусному престижу) ОУ, по рекомендациям городской ПМПК для отдельных детей. Право родителей заключается в принятии или не согласии с рекомендацией. Большинство детей посещают ту школу, которую выбрали изначально. Бывают исключения: родители не соглашались с рекомендациями педагогов, завышая возможности ребенка. Как правило, по итогам первого полугодия 1 класса родители переводят ребенка в другую школу или класс с традиционной программой обучения. Эти случаи редки и скорее являются исключением: в ДОУ проводится большая консультационная и просветительская работа с родителями.

Таким образом, опираясь на «Концепцию организации, содержания и методического обеспечения подготовки детей к школе», разработанную Федеральным институтом развития образования при Министерстве образования и науки РФ; на условия созданные в ДОУ; направления преемственности между дошкольным и школьным образованием, мы можем утверждать, что одна из актуальных задач образовательной политики России – обеспечение равных стартовых возможно-

стей для детей при поступлении в школу, наше дошкольное учреждение полностью решает.

ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ

Е. А. Сантуева

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время важнейшая роль в развитии общества принадлежит информатизации. Приоритетными задачами обозначены внедрение новых форм обучения, информатизация образования, выход на международные глобальные коммуникационные сети. Информационные технологии в образовании призваны, в первую очередь, повышать эффективность и качество учебного процесса.

Электронные средства обучения позволяют систематизировать работу логопеда, сократить время на подбор материалов для занятий, разнообразить приемы и методы обучения. С развитием электронно-вычислительной техники, программирования появилась возможность создания и использования электронных средств, помогающих подготовить ребёнка к обучению в школе, и в частности, развить лексико-грамматический строй речи у детей.

Целью исследования явилось создание программного продукта, обеспечивающего анализ специфических ошибок каждого ребенка и построение индивидуального плана работы в системе коррекционно-развивающей работы в логопедических группах для детей с общим недоразвитием речи в возрасте 5–6 лет, а также создание обширной базы приемов работы с использованием практического наглядного материала по лексико-грамматическим категориям.

Проведя анализ методической литературы по формированию правильной речи детей, и изучив требования, предъявляемые к занятиям логопедов и педагогов, сделан вывод о целесообразности создания вспомогательного электронного средства обучения, которое позволит использовать его на занятиях с детьми по формированию лексико-грамматического строя речи.

Для создания электронной программы были использованы программы коррекционно-развивающей работы Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, Н.В. Нищевой, методики проведения обследования дошкольника О.Б. Иншаковой, С.Д. Забрамной и О.В. Боровик, Т.А. Ткаченко, разнообразный практический наглядный материал.

Работа по активизации лексико-грамматического строя речи у ребенка с моторной алалией с использованием данной программы проводилась поэтапно.

1 этап – проведение обследования речевого развития.

Была проведена диагностика ребенка, с использованием программной схемы обследования, к которой прилагалась подробная инструкция и наглядный материал. После заполнения электронной речевой карты и занесения всех данных о речевом развитии ребенка, программа проанализировала параметры, сравнивая их с речевой нормой, характерной для данного возраста. Далее полученные результаты о характерных ошибках сопоставлялись с системой коррекционно-развивающей работы в логопедической группе для детей с ОНР. В конечном анализе логопеду был предложен список трудных лексико-грамматических категорий с перечнем ссылок, в которых были указаны периоды планируемых фронтальных занятий по данным темам.

В ходе работы выявлены специфические ошибки:

- 1) образование приставочных глаголов (2 период);
- 2) трудности в понимании обобщающего значения слов, некоторых родовых и видовых обобщающих понятий – «Посуда» (1 период);
- 3) неправильное согласование числительного с существительными в роде, числе, падеже (1 период);
- 4) трудности в подборе антонимов(1 период).

2 этап – анализ системы коррекционно-развивающей работы в логопедической группе.

Основой календарного планирования коррекционной работы в соответствии с требованиями Программы является тематический подход, поэтому система коррекционно-развивающей работы включает в себя примерный перечень лексических тем и набор грамматических категорий, которые входят в план обучения. Логопед по ссылке находит в плане работы необходимые категории, которые предлагаются программой с перечнем приемов по темам и наглядным материалом.

Использование программы предполагает доступ ко всем лексическим темам, предусмотренных системой работы. В базе данных собран наглядный материал из картинок и фотографий реальных предметов, подобранных в приблизительном едином художественном стиле. Соотношение масштаба изображений, используемых в сюжетных картинах, соответствует реальным размерам объектов. Работа с наглядными материалами рассчитана на возможность редактирования: разделение предмета на части, изменение цвета, и, при необходимости, распечатывания его для раздаточного материала. Программа является накопительным продуктом, логопед может самостоятельно пополнить базу данных новыми упражнениями или изображениями.

По плану коррекционно – развивающей работы на первом периоде ребенку предстоит усвоить лексические темы:

«Осень» «Овощи». «Огород». «Фрукты». «Сад». «Грибы». «Ягоды». «Лес». «Одежда». «Обувь». «Игрушки». «Посуда».

В частности, тема «Посуда» имеет видовые обобщающие понятия – кухонная посуда, столовая посуда, чайная посуда, которые необходимо ввести в активный словарь. Каждое видовое понятие содержит перечень названий предметов, объектов, их частей:

- чайная посуда: чашка, блюдце, стакан, чайник, сахарница, молочник, бокал, кружка, сухарница, конфетница.
- столовая посуда: тарелка (мелкая, глубокая), хлебница, масленка, солонка, салатница, перечница, рюмка, супница, соусница, селедочница.
- кухонная посуда: кастрюля, сковорода, половник, миска, мясорубка, тарелка, бидон, бутылка, кружка, банка, кухонный нож, кувшин, дуршлаг.
- столовые приборы: ложка (столовая, чайная), вилка, нож.
- детали посуды: ручка, доньшко, стенка, дно, крышка, носик, горлышко.

Программа предлагает варианты приемов работы над трудными для ребенка категориями:

- обобщающего значения слов, некоторых родовых и видовых обобщающих понятий – конструирование «живой картины»: кухню с на-

бором картинок кухонной посуды, стол с материалом по чайной и столовой посуде; карточки с наложенными и «зашумленными» изображениями предметов; настольно-печатные игры «Узнай по контуру», «Чья тень?»;

- выделение частей предметов, объектов – создание разрезных картинок, пазлов одного или нескольких предметов; настольно-печатные игры «Чего не хватает?», «Узнай по деталям».
- образование существительных с помощью суффикса – иц-: салатница, супница, сахарница, сухарница, конфетница, хлебница, перечница, супница, соусница, селедочница – соотнесение изображений продуктов питания с емкостями.
- образование приставочных глаголов – серия картин одного сюжета; изображение определенного места с набором предметных картинок различной тематики; настольно-печатные дидактические игры «Ходит, плавает, летает».
- согласование числительного с существительными в роде, числе, падеже – наборное полотно, игры – «ходилки».
- подбор антонимов – настольно-печатные дидактические игры «В гостях у великана и гнома»; «В стране Наоборот»; пары предметных картинок и целые сюжеты разной тематики.

3 этап – разработка индивидуального плана работы.

Логопед включает в индивидуальные занятия необходимые упражнения на активизацию лексико-грамматических категорий.

Параллельно с активизацией лексико-грамматического строя речи программа решает не менее важные вопросы развития ребенка:

- развитие глазомера в упражнениях и играх,
- развитие восприятия предметов, их свойств; сравнение предметов;
- развитие цветовосприятия и цветоразличения, умение различать цвета по насыщенности, формирование представлений о расположении цветов в радуге;
- ознакомление с геометрическими формами и фигурами; использование в качестве эталонов при сравнении предметов плоскостные и объемные фигуры;
- развитие зрительное внимание и память в работе с разрезными картинками и пазлами по всем изучаемым лексическим темам;
- развитие мышления в упражнениях на группировку и классификацию предметов по одному или нескольким признакам (цвету, форме, размеру, материалу);
- развитие воображения и на этой основе формирование творческих способностей;
- расширение представления о предметах ближайшего окружения, их назначении, деталях и частях, из которых они состоят; материалах, из которых они сделаны, о профессиях, трудовых действиях взрослых;
- формирование первичных экологических знаний.

Работая над программой, мы пришли к следующим выводам:

1. Целесообразно создание электронного средства обучения, которое позволяет логопедам и родителям использовать его на занятиях с детьми.
2. Программа позволяют создать четкую, направленную, а главное индивидуальную работу по активизации лексико-грамматических категорий.

3. Применение данной программы позволяет формировать лексико-грамматический строй речи и ликвидировать трудности усвоения нового материала детьми.
4. Использование данной программы позволяет создать обширную базу приемов активизации лексико-грамматического строя речи с перечнем упражнений и наличием разнообразного наглядного материала.
5. Необходимо продолжить работу над программным продуктом с целью его доработки, а также включение недостающих разделов по формированию компонентов устной речи.

Таким образом, создание данной программы значительно облегчает работу логопеда по активизации лексико-грамматического строя речи и способствует решению одной из важных практических проблем – созданию систематизированной базы всей информации о приемах и видах работы с детьми с ОНР.

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Л. Н. Тесленко

МДОУ № 1 г. Томска

Известно, что у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи несформированными оказываются все компоненты языковой темы – фонетика, лексика, грамматика, связная речь. Поэтому одним из обязательных направлений работы с детьми будет формирование фонематического слуха и восприятия, как часть комплексного подхода к устранению системного недоразвития речи. Об этом есть рекомендации таких ученых, как Р.Е. Левина, Г.А. Никашина, Г.А. Каше и других. Они отмечали, что для формирования всех важных компонентов речи необходима основа – хорошо сформированное фонематическое восприятие, под которым они понимали способность ребенка воспринимать и различать звуки речи (фонемы).

Профессор Р.Е. Левина писала, что при выборе путей и средств преодоления и предупреждения речевых нарушений у детей необходимо ориентироваться на узловые образования, от которых зависит нормальное протекание не одного, а целого ряда речевых процессов. Таким узловым образованием является, по ее мнению, фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез.

Цель указанного направления логопедической работы – развитие фонематического восприятия, то есть умения узнавать любой звук в слове и отличать его от сходных по месту и способу образования.

Мы считаем, что для достижения этой цели можно использовать методику Т.А. Ткаченко, позволяющую до начала реализации практической работы решить следующие задачи:

- провести обследование речи, включая фонематические процессы;
- определить структуру дефекта;
- выбрать оптимальные технологии коррекционно-развивающего обучения.

При обследовании детям предлагается выполнение нескольких заданий.

Задание № 1. Определить наличие или отсутствие заданного звука в слове. Например, просят ребенка ответить на вопрос: «Есть ли звук «Р» в слове «РАК»?»

Задание № 2. Показать картинки с заданным звуком. Взрослый показывает картинку, а ребенок отбирает те, в названии которых есть заданный звук. Например, звук «Л».

Задание № 3. Ребенку предлагают послушать предложение и найти слова с заданным звуком. Например, «Ворона сидит на пеньке». В каком слове есть звук «Р»?

Задание № 4. Предлагается ребенку подобрать картинки к словам-паронимам. Логопед показывает пары картинок, отличающихся одним звуком. Например, нужно показать, где нарисован ЛУК, а где ЛЮК? Где КОТ, а где ГОД?

Результаты фиксируются в речевых картах ребенка.

Практический опыт показывает, что в начале учебного года у детей с ОНР восприятие звуков затруднено. Многие не понимают заданий. Поэтому работу делим на три периода, выстраивая педагогический процесс на принципах от простого к сложному.

В первом периоде обучения на фонетических занятиях изучаются звуки легко и правильно произносимые большинством или всеми детьми. Это звуки А, У, И, М, Н и другие.

В этот период важно на занятии не столько автоматизировать звук, сколько научить воспринимать его на слух, вычленять в речевом потоке:

- в ряде звуков;
- в слоговых сочетаниях;
- в предложениях;
- находить в стихах;
- выделять в тексте рассказа и т.п.

На занятиях проводится и слуховая дифференциация пар легко произносимых звуков (А – У, У – О, К – Т).

Во втором и третьем периоде изучаются более сложные по акустике и артикуляции звуки (Ы, Й, Л). Они часто искажаются, нуждаются в постановке и автоматизации, дифференциации. Работа проводится как на наглядной основе, так и без опоры на нее.

Весь речевой материал подбирается так, чтобы изучаемый звук (или пара звуков) встречалась как можно чаще. Как показывает опыт, дети с ОНР нуждаются продолжительное время в зрительной опоре. Такой опорой являются зрительные символы звуков. Для гласных – геометрические фигуры красного цвета, для согласных твердых – синего, для согласных мягких – зеленого.

При таком подходе к концу третьего периода видна положительная динамика в развитии фонематического восприятия. Как правило, большинство детей может хорошо определять наличие заданного звука в слове, подбирать к ним картинки, находить место заданного звука в слове – в начале, середине, конце.

В этой работе преследуем также решение и лексико-грамматической стороны речи. При планомерной работе дети начинают четче воспринимать окончания, приставки, суффиксы; понимать образование однокоренных слов.

Литература

1. Лозбякова, М. И. Учимся правильно и четко говорить / М.И. Лозбякова. – М.: Вента-Графт, 2003.
2. Ткаченко, Т.А. Если дошкольник плохо говорит / Т. А. Ткаченко. – СПб: Акцидент, 1998.

3. Ткаченко, Т. А. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. Логопедическая тетрадь / Т. А. Ткаченко. – СПб: Детство-Пресс, 1998.

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АРТИКУЛЯЦИОННОГО ПРАКСИСА
ПРИ МИНИМАЛЬНЫХ ДИЗАРТРИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЯХ И ДИСЛАЛИИ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Н. Ю. Филиппова

Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова
(Томский филиал)

Проблема выявления и коррекции стёртой дизартрии продолжает оставаться актуальной и на сегодняшний день. В литературе имеются указания на то, что в логопедической практике у детей наблюдаются недостатки произношения, которые зачастую связаны с нарушением артикуляционного праксиса, которые так же имеются и при дислалии, но будут иметь более сложную и длительную динамику устранения.

Сам термин «стертая форма дизартрии» впервые был употреблен Токаревой О.А., по мнению которой дети, страдающие данной патологией, большинство звуков могут произносить правильно, но в спонтанной речи их слабо автоматизируют и дифференцируют.

Е.Ф. Архипова выделяет стёртую форму дизартрии как минимальное дизартрическое расстройство.

Стёртая дизартрия – это речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонематического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающая вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга (Л.В. Лопатина). При органический церебральных нарушениях звукопроизношения наблюдается недостаточная подвижность отдельных мышечных групп речевого аппарата (губ, мягкого нёба, языка).

Термин праксис обозначает целенаправленное, произвольное практическое (предметное) действие.

Праксис – способность осуществлять сложные целенаправленные движения и действия.

Учение о праксисе было создано немецким неврологом К. Липманном, который развил и уточнил положения, которые выдвинул еще антрополог П. Брока.

Артикуляционная апраксия является наиболее сложным видом апраксии и состоит в неспособности членораздельно говорить, несмотря на отсутствие параличей или парезов органов артикуляции.

Несостоятельность в воспроизведении единичных поз носит название афферентной (кинестетической) апраксии. Характерными проявлениями кинестетической апраксии являются поиски позы. Несостоятельность в воспроизведении серии движений обозначается как кинетическая, эфферентная апраксия. Больные с кинетической, эфферентной, апраксией затрудняются в воспроизведении серии практических актов, сливающихся в единое действие или представляющих собой определенную двигательную программу.

В исследованиях П.Б. Бизюк и Е.Д. Хомской, А.Р. Лурия, Т.Г. Визель и др. учёных отмечается, что причинами нарушения праксиса (апраксия и диспраксия) являются различные поражения головного мозга. Учеными было выявлено, что кинетическая артикуляционная апраксия возникает при поражении премоторных

полей (поля 6,8 по Бродману). Кинестетическая апраксия или апраксия позы наблюдается при поражении постцентральных полей (1, 2, 3, 5 и частично 7) по Бродману.

В декабре 2008г. на базе МДОУ № 96, было проведено исследование состояния артикуляционного праксиса у детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими проявлениями и дислалией.

На сформированность артикуляционного праксиса было обследовано 10 детей 5-6 лет, из них 5 детей со стёртой формой дизартрии и 5 детей с дислалией.

Для исследования были использованы методики обследования состояния артикуляционного праксиса Е.Ф. Архиповой и Г.А.Волковой. Были выбраны из перечисленных методик более приемлемые и часто повторяющиеся упражнения для исследования праксиса позы и динамического праксиса у детей с минимальными дизартрическими проявлениями и дислалией.

Обследование артикуляционного праксиса проводилось в игровой форме, индивидуально с каждым ребёнком. Ребёнку предлагалось выполнить то или иное задание по словесной инструкции, либо по зрительному образцу, с использованием зеркала или без него.

В ходе исследования оценивалось:

- длительность удержания артикуляционной позы (достаточная, быстрая истощаемость);
- последовательность выполнения движений;
- возможность переключения с одного движения на другое;
- инертность движения, персеверации;
- темп движений;
- амплитуда движений (объем движений достаточный, ограниченный);
- точность выполнения движений (точное выполнение, приближенное, поиски артикуляции, замена одного движения другим);
- наличие синкинезий, гиперкинезов, тремора, саливации;

Результаты обследования показывают, что у детей с минимальными дизартрическими нарушениями имеются нарушения артикуляционного праксиса как статического, так и динамического характера.

У детей со стёртой дизартрией отмечались следующие нарушения артикуляционного праксиса: нарушения мышечного тонуса; ограничение подвижности мышц органов артикуляционного аппарата (языка, губ, мягкого неба), а также лицевой мускулатуры; наличие синкинезий в артикуляционной мускулатуре; нарушения четкости кинестетических ощущений; тремор языка, гиперсаливация во время выполнения всех упражнений. Кроме того, данные нарушения артикуляционного праксиса являются характерными проявлениями дизартрической симптоматики.

Исследования показали, что артикуляционный праксис у детей со стёртой формой дизартрией нарушен значительно сильнее, чем с дислалией.

Дизартрические особенности артикуляционного аппарата у детей со стёртой формой дизартрии мы представили следующим образом:

1. У Юры И. и Валентина Г. наблюдается паретичность мышц органов артикуляции, которая проявляется в следующем: лицо гипомимично, мышцы лица при пальпации вялые; позу закрытого рта дети не удерживают, т.к. нижняя челюсть не фиксируется в приподнятом состоянии из-за вялости жевательной мускулатуры. Губы у детей этой группы вялые, углы их опущены. Во время речи гу-

бы остаются вялыми и необходимой лабиализации звуков не производится, что ухудшает просодическую сторону речи. Язык при паретической симптоматике тонкий, находится на дне полости рта, вялый, кончик языка малоактивный. При функциональных нагрузках (артикуляционных упражнениях) мышечная слабость увеличивается

2. У Ярика К. фиксировалась спастичность мышц органов артикуляции, которая проявлялась в следующем: лицо амимично, мышцы лица при пальпации твердые, напряженные. Губы у такого ребенка постоянно находятся в полуулыбке: верхняя губа прижимается к деснам.

3. У Валентина Г., Ярика К. и Андрея К. были выявлены гиперкинезы, которые проявились в виде дрожания, тремора языка и голосовых связок.

4. У Валентина Г. в артикуляционном аппарате выявилась апраксия, которую можно охарактеризовать как невозможность выполнения определенных движений или при переключении от одного движения к другому.

5. У Андрея К. можно было наблюдать признаки кинетической апраксии, когда ребенок не мог плавно переходить от одного движения к другому. У Ярика К. были видны признаки кинестетической апраксии, при которой ребенок производит хаотические движения, «нащупывая» нужную артикуляционную позу.

6. У Юры И и Валентина Г. отмечалась девиация кончика языка в сторону, что указывает на нарушение функции подъязычного нерва (парез).

У большинства детей со стертой формой дизартрии гиперсаливация (повышенное слюноотделение) определялось лишь во время речи.

Таким образом, даже у детей с которыми занимается логопед второй год, можно выявить признаки стёртой формы дизартрии. У детей с дислалией отмечается лишь незначительная неточность выполнения артикуляционных упражнений, неполный объём движений, в силу недостаточной натренированности некоторых движений языка, губ.

Следовательно, необходимо подобрать приёмы работы по отработке артикуляционных навыков и устранению нарушений артикуляционной моторики.

НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ВЗРОСЛЫХ БОЛЬНЫХ С МОТОРНОЙ АФАЗИЕЙ

Е. А. Чернявская

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова
(Томский филиал)

Афазия – это системное нарушение речи, состоящее в полной потере или частичной потере речи и обусловленное локальным поражением одной или более речевых зон мозга. В большинстве случаев афазия возникает у взрослых людей, однако возможна и у детей, если поражение мозга произошло после того, как речь хотя бы частично сформировалась. Сам термин происходит от греч. «fasio» (говорю) и приставка «а» (не) и означает дословно «не говорю».

Причинами возникновения являются нарушения мозгового кровообращения (геморрагическое и ишемическое), травмы, опухоли, инфекционные заболевания головного мозга.

Во время наблюдения за больными в практике отмечается, что наиболее часто встречаются моторные формы афазии.

При афазии системно нарушаются все функции речи, все стороны слова (фонетическая, семантическая, к которой относится: значение слова, смысл, предметная отнесенность). Сложность речевого расстройства зависит от локализации поражения и величины очага поражения. Больные испытывают грубейшие трудности как в разговорной речи, так и в ее понимании. Как правило, отмечаются нарушения письма, чтения, счета и счетных операций.

Формы афазии, как правило, находятся в прямой зависимости от расположения очага поражения в доминантном полушарии головного мозга. Моторная форма – недостаточная совокупность двигательных артикуляционных реакций. Моторная афазия подразделяется на две формы – афферентную и эфферентную. В настоящее время многие ученые в ходе наблюдения выявляют смешанные формы (комплексная моторная афазия).

Эфферентная моторная афазия – речевые нарушения, возникающие при поражении верхних отделов в премоторной области; существенно затрудняет протекание речевых процессов. В тех случаях, когда поражение распространяется на нижние (специализированные) отделы премоторной зоны, общие явления распада двигательных схем могут заметно ослабляться, но нарушение функций начинает отчетливо проявляться во внутренней динамике речевого акта.

Как слово, так и фраза, являющиеся динамическим единством мысли и речи, здесь распадаются, и активная речь становится невозможной. Распад динамической схемы фразы выражается в том, что больной, который уже начинает произносить отдельные слова, оказывается не в состоянии уложить их в плавную и правильную схему грамматически построенной фразы. Существующим ядром является распад серийной организации речевого акта с появлением патологической инертности изолированных артикуляторных импульсов на первых этапах заболевания и нарушение внутренней речи с распадом единства предложения и моторным аграмматизмом.

При афферентной моторной афазии речь больного становится неловкой и замедленной, больной не в состоянии сразу найти позу языка. В наиболее грубых случаях ни один звук (особенно согласный) не может быть произнесен больным, и только длительное обучение позволяет ему овладеть артикуляцией. Основное нарушение сводится к апраксии поз артикуляционного аппарата и поискам нужных артикуляций, к дезавтоматизации плавной речи и повышенной инертности артикуляционных штампов. Распад обобщенных артикуляционных схем приводит к резкому нарушению письма. Такой больной чаще всего затрудняется обозначить нечеткий для него звук нужной буквой, иногда он вовсе отказывается выполнить эту задачу, иногда дает типичные замены звуков по типу (б: м, д, л, н). Эти литеральные ошибки номинируются в письме. Пропуски и перестановки звуков в слове и персеверации найденного звука играют в письме этого больного меньшую роль, чем в письме больного с эфферентной моторной афазией.

Аграфия – (от греческого А – приставка со значением отрицания и grapho – пишу) – нарушение письма. Как правило, аграфия обусловлена поражением речевого отдела коры больших полушарий головного мозга и является симптомом речевых расстройств, связанных с нарушениями звукового анализа слов при овладении звуковым составом слова.

Аграфия – это сложное и неоднородное расстройство письменной речи, и проявляется в разных формах, которые условно можно разделить на две группы, в

основе которых лежат нарушения разного психологического содержания и разные механизмы:

- речевые аграфии, в основе которых лежат расстройства речи.
- гностические (неречевые) формы аграфии, в основе которых лежат расстройства разных видов гнозиса.

Первая группа аграфий протекает в синдромах различных форм афазии, вторая группа – в синдромах форм агнозии, где выделяется:

- оптическая аграфия (литеральная);
- оптико-пространственная;
- оптика – мнестическая.

Речевые формы аграфии протекают в синдроме соответствующих форм афазий. Моторные виды аграфии в настоящее время в отечественной нейропсихологии рассматриваются не как однородная группа речевых расстройств, как это представлялось раньше, а как две различные по механизму возникновения по клинической, нейропсихологической картине протекания форм афазии и, соответственно, аграфии. В их основе лежат разные нейрофизиологические, психофизиологические, психологические механизмы.

Соответственно и локализация поражения мозга, которая ведет в моторным афазиям и аграфиям, – разная.

Письмо нельзя отнести только к речи, к процессам письма, процессом зрительного восприятия и моторики. Письмо является сложным психическим процессом, включающим в свое содержание как вербальную, так и невербальную форму психической деятельности – внимание, зрительное акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки, предметные действия.

У взрослого человека, обладающего высокоразвитым письмом, преимущественно действует первый, психологический, уровень, причем осознанно, в то время как два других уровня работают как бы в автоматическом режиме.

Центральным механизмом, лежащим в основе эфферентной моторной аграфии, является нарушение кинетической организации моторной стороны устной речи и дефекты своевременной иннервации и последующего речевого акта или акта письма. Этот механизм ведет к дефектам переключения с одного звука (слова, предложения) на другой в процессе устной речи и с одного знака на другой – письменной речи. Нарушение процесса переключения является центральным дефектом в эфферентной моторной аграфии. В клинической картине аграфии этот дефект проявляется в целом ряде ошибок при письме, вплоть до его грубого распада.

Центральным механизмом нарушения письма при афферентной моторной аграфии являются дефекты кинестетических ощущений, которые приводят к нарушению тонких артикуляторных движений и к невозможности четкой дифференцировки звуков по их кинестетическим основам, что и ведет к главному дефекту при письме – нарушению письма отдельных звуков, отдельных букв из-за дефектов артикуляции соответствующих им звуков, т. е. близких по способу и месту образования (таких, как б – п – м – губно-губные, смычные; ф – в – губно-зубные, щелевые и т. д.).

Имеются нарушения в звене формирования артикулем, вследствие чего больные «не чувствуют» тех букв, которые они должны записать. При попытке написать диктуемое слово или звук соответствующими буквами больной пытается проговорить его, но нарушенные речевые кинестезии не дают ему возможности

правильно повторить услышанный звук, и поэтому в его собственной речи одни звуки замещаются другими и соответственно происходит замена букв.

В ходе исследования на базе реабилитационного центра г. Томска в отделение реабилитации по выявлению аграфии принимали участия следующие больные:

№ 1. 40 лет. В неврологическом статусе отмечается правосторонний гемипарез, эфферентная моторная афазия, аграфия. Дефекты письменной речи протекают на фоне сохранного фонематического слуха и понимания обращенной речи. К началу обучения у больного полностью отсутствовало самостоятельное письмо. Написав на слух 1—2 буквы диктуемого слова, он отказывался писать дальше. Списывание было более сохранным. Лишь списывая по буквам и проговаривая слово поэлементно. Основными ошибками в письме больного были: пропуск гласных и согласных при их стечении, перестановка букв и пропуск целых слогов из середины слова, недописывание слов.

№ 2. 45 л. Диагноз больного: Ишемический инсульт в средней мозговой артерии слева средней степени тяжести; эфферентная моторная афазия. Проявляется в искажении структуры слова; списывание сохранно.

№ 3. 57 л. Диагноз больного: Ишемический инсульт в бассейне средней мозговой артерии слева комплексная моторная афазия. Затруднена мелодика речи, паузы в словах.

Опираясь на проговаривание, старался не допускать ошибок при письме под диктовку.

№ 4. 53 года. Диагноз больного: Смешанный ишемический, геморрагический инсульт в средней мозговой артерии слева. Менингиома. Комплексная моторная афазия, аграфия.

Нарушение проявляется в заменах, искажениях структуры слова. Списывание сохранно, наблюдаются пропуски, перестановки, замены, слияние двух букв в одну.

№ 5. 56 л. Диагноз больного: Ишемический инсульт в бассейне средней мозговой артерии слева (афферентная моторная афазия). Правосторонний гемипарез. Понимание речи сохранно. В письме персеверации, нарушена связь фонемы и графемы. Постоянная опора на проговаривание.

№ 6. 75л. Диагноз больной: Ишемический инсульт в бассейне средней мозговой артерии слева (грубая афферентная моторная афазия). Письмо под диктовку доступно, только буквы, и то не в полном объеме. Прослеживаются персеверации.

№ 7. Наиболее подробно остановимся на характеристике речи этого больного. Ему 49 лет. До болезни – весьма успешный руководитель. Диагноз больного: Ишемический инсульт в бассейне средней мозговой артерии слева комплексная моторная афазия. Нарушение проявляется в заменах, искажениях структуры слов и предложений, персеверациях, пропусках букв, слов.

Для выявления аграфии у данных больных была использована методика Л.С. Цветковой, были даны следующие задания:

1. Списывание отдельных букв, слогов, слов, фраз, текстов разной степени сложности.

2. Письмо на слух под диктовку отдельных букв, слов, фраз текстов разной степени сложности.

3. Разбить слова на слоги, выкладывая соответствующее количество картонных квадратиков.

4. Складывание слов из букв разрезной азбуки и поэлементное проговаривание слова, затем списывание его.

Результаты констатирующего эксперимента, полученные с помощью данной методики, качественно представлены выше.

В ходе исследования были выявлены нарушения письменной речи проявляется у каждого больного по-разному в силу специфики дефекта и степени выраженности.

На основе предложенных заданий было выявлено:

Что страдает звукобуквенный состав слова, больные допускают большое число пропусков в слове, выявляются персеверации, пропуски не только согласных, но и гласных букв. Основными ошибками в письме больного № 1. были: пропуск гласных и согласных при их стечении, перестановка букв и пропуск целых слогов из середины слова, недописывание слов. Текст на данном этапе недоступен. № 2. Проявление нарушения в искажении структуры слова; списывание сохранно. № 3. Опираясь на проговаривание, старался не допускать ошибок при письме под диктовку. № 4 Списывание сохранно, наблюдаются пропуски, перестановки, замены, слияние двух букв в одну. № 5. В письме персеверации, нарушена связь фонемы и графемы. При письме под диктовку слова крот пишет труп. Предложение «Я люблю гулять», пишет «Я люблю гулеть». Постоянная опора на проговаривание.

№ 6 Доступно письмо под диктовку только букв, и то не в полном объеме. Слоги под диктовку недоступны; при списывании прослеживаются персеверации. Письмо слов под диктовку с самостоятельным проговариванием невозможно как при диктанте, так и при списывании. Предложение проговаривает хорошо, без затруднений повторяет вслед за логопедом, но не может выполнить задание письменно. Текст недоступен на данном этапе. № 7. Давалось задание: составить предложение по опорным словам: Собака – хозяин – паводок, Лес – дым – ветер, Рыбак – лодка – причал, Костер – туристы – привал. Пример самостоятельного письма больного: Собака по зову хозяина своего за поводок. Лес был едкий дым по этому пришлось зашить ветер. Рыбак подгрел на своем причале. Костер погасла угли готовка картошка. Таким образом, логопедическая работа с больными в реабилитационном центре подтверждает полностью теоретические положения: взрослые по-разному владеют навыками письма. Состояние письменной речи зависит от локализации, степени поражения, возраста больного, общих установок на восстановление высших психических функций.

ЗНАЧЕНИЕ ДИАГНОСТИКИ И СВОЕВРЕМЕННОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Е. В. Чех

Томский государственный педагогический университет

Проблема изучения ранней детской речи в настоящее время в мировой психологии и педагогике является одной из ведущих. Во многих странах существуют сильные исследовательские коллективы, разрабатывающие эту тему; предлагаются новые концепции, пересматриваются считавшиеся прежде незыблемыми позиции. Исследователи находят проявления многих принципов организации и функ-

ционирования речевого механизма, изучая дословесный этап, появление первых слов в речи ребенка, ранние формы возникновения грамматики.

Ранний возраст является наиболее важным в развитии всех психических процессов, а особенно речи, поэтому проблема выявления задержки речевого развития на ранних этапах онтогенеза давно стала одним из важнейших направлений логопедической работы.

Речевая деятельность формируется и функционирует в тесной взаимосвязи со всей психикой ребенка, с различными её процессами, которые протекают в интеллектуальной, сенсорной, моторной, эмоциональной и других сферах.

Л.С. Выготский указывал, что в развитии ребенка существуют оптимальные сроки для каждого вида обучения. Мнение о том, что чем старше ребенок, тем легче его обучать, по сути своей неверно. Сроки обучения определяются сензитивными периодами в развитии каждой функции. Именно в эти периоды обучение оказывается наиболее легким, экономным и плодотворным. Оптимальные сроки обучения для каждого ребенка определяются зоной его ближайшего развития, то есть обучение опирается не только и не столько на созревшие функции ребенка, сколько на созревающие (Растягайлова Л.И., Дунаева З.М.).

Как в норме, так и при патологии развитие детской речи представляет собой сложный и многообразный процесс. Дети не сразу и не вдруг овладевают лексико-грамматическим строем, слоговой структурой слов, звукопроизношением, словоизменением и т.п. одни языковые группы усваивают раньше, другие значительно позже. Поэтому на различных этапах развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие ещё не усвоенными или усвоенными только частично. Отсюда такое разнообразие нарушений разговорных норм детьми, особенно в раннем возрасте.

Дети с ограниченным словарным запасом, имеющие нормальный слух и сохранённые предпосылки интеллектуального развития, достаточно сильно выделяются среди своих сверстников уже в раннем возрасте. Главной особенностью их речи О.Е. Громова назвала выраженную дефицитарность экспрессивного словаря и связанную с ней задержку речевого развития (ЗРР).

Наличие ряда работ, посвященных проблеме изучения детей с ЗРР, хотя и создает впечатление ее проработанности, но не дает представления о проблеме в целом, отражает лишь некоторые стороны процесса изучения речевого развития детей с ЗРР в раннем детстве. При этом недостаточно изученными остаются вопросы выявления причин и механизмов возникновения ЗРР, определения структуры дефекта, исследования ЗРР во взаимосвязи с другими высшими психическими функциями, а также с эмоционально-волевой и личностной сферами ребенка.

Решение всех этих вопросов становится возможным лишь при специально организованном изучении структуры дефекта ЗРР, причин и механизмов ее возникновения, как органического, так и социального генеза.

Для предупреждения тяжелых форм общего недоразвития речи в дошкольном возрасте важное значение имеет не только ранняя диагностика нарушений речевого развития у детей, но и своевременно оказанная им медико-педагогическая помощь.

Своевременная организация адекватной ранней коррекционной помощи или педагогического сопровождения позволит предупредить вторичные нарушения у детей группы риска.

Одним из важнейших условий результативности коррекционно-развивающего обучения детей с проблемами в развитии является выявление характера отклонений и их коррекция в раннем возрасте. Возможности компенсации и развития психических функций во многом зависят от времени начала коррекционных мероприятий. Наиболее эффективным оказывается коррекционное воздействие, которое проводится в период интенсивного развития корковых структур головного мозга, то есть в первые три года жизни ребенка (Серебрякова Н.В).

Для реализации оказания ранней помощи детям с проблемами в развитии сотрудниками Института раннего вмешательства Санкт-Петербурга (Е.В. Кожевниковой, Н.П. Лемке, Л.И. Леушиной, 1996) адаптирована программа «Абилитация младенцев»; разработаны приёмы коррекционной работы по преодолению речевых нарушений у детей раннего возраста (Е.М. Мастюкова, 1997); создана система работы с детьми младенческого возраста с нарушениями психомоторного развития в условиях депривации (Ю.А. Разенкова, 1997); предложена система коррекционной помощи детям раннего возраста с органическим поражением ЦНС в группах кратковременного пребывания, разработкой которой занималась группа авторов под руководством Е.А. Стребелевой, (2003).

Хотя в настоящее время и уделяется активное внимание разработке методик по ранней диагностике и коррекции речевых нарушений, но проблема создания комплексной системы логопедической работы по устранению ЗРР у детей двух-трех летнего возраста остается актуальной.

Для достижения положительной динамики необходим комплексный подход к изучению и преодолению у детей задержки речевого развития, что достигается совместными усилиями врачей, психологов, педагогов, логопедов, дефектологов, родителей. Необходима тщательная диагностика развития детей уже в раннем возрасте, что позволит более продуктивно и точно выстроить коррекционную работу, тем самым, предотвратив появление более тяжелых вторичных и третичных отклонений развития детей.

При проведении диагностики, коррекции речевых нарушений и оценки результатов необходимо учитывать не только компенсаторные возможности малыша, но и осуществлять личностно-ориентированный подход: учитывать особенности развития каждого ребенка на этом возрастном этапе, так как отсутствие интересов, мотивации может свести все усилия педагогов на «нет». На эту точку зрения указывали многие ученые и практики, в том числе и А. В. Запорожец: «...различия в решении сходных интеллектуальных задач определяются не только уровнем развития интеллектуальных операций, но и своеобразием мотиваций». Конечно же, эти особенности следует учитывать не только при диагностике, интерпретации полученных результатов, но и в процессе коррекционно-образовательной работы.

Только своевременность принятых мер позволяет сгладить, скорректировать дефект согласно компенсаторным возможностям ребенка, что помогает малышу успешно развиваться, обучаться, легко адаптироваться в дошкольной, затем в школьной среде, а впоследствии и в окружающей жизни взрослых.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ

Л. А. Шумейко

Томский государственный педагогический университет

Развитие пространственного восприятия, умение ориентироваться в пространстве, сформированность оптико-пространственных, пространственно-временных представлений во многом обуславливает качество и динамику развития младшего школьника, а так же зависит успешность не только адаптации ребенка в школе на первых этапах, но и эффективность овладения письменной речью, чтением, письмом, рисованием и другими видами учебной деятельности. Проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей и в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. С каждым годом в начальной школе увеличивается количество детей с различными видами дисграфии.

В последние годы в связи с увеличением рождаемости детей встала проблема оформления детей в дошкольное учреждение из-за недостатка свободных мест в детских садах. Данная категория детей не посещала дошкольное учреждение, а значит не проходила специальное обучение, предусмотренное программой дошкольного образования. Таких детей видно сразу, придя в школу, у них отмечается нарушения не только произношения, но и лексико-грамматических средств языка, а также наблюдается зрительно – пространственных нарушение (зрительного гнозиса, анализа, синтеза, пространственного гнозопраксиса).

Научить детей читать и писать – задача не из легких. Перешифровка звука в букву при письме и буквы в звук при чтении являются для детей самым сложным процессом.

А если ребёнок дошкольного возраста, до момента обучения его грамоте, не приобрёл умение сравнивать предметы по величине и форме; плохо ориентируется в пространственном расположении предметов по отношению к себе и друг к другу (путает правую и левую стороны, ошибается в понимании значений и употреблении предлогов, обозначающих расположение предметов в пространстве), то ему будет сложно усвоить и раздифференцировать тонкие различия оптически сходных букв.

Необходимо сказать о том, что именно процесс обучения письму вызывает особые трудности при адаптации ребёнка к школе. Все мы знаем, что буквы русского алфавита, как печатные, так и прописные состоят из небольшого набора одних и тех же элементов. Эти элементы по-разному комбинируются между собой (по количеству, по расположению в пространстве) и образуют различные буквы. В процессе освоения навыка письма, ребёнок должен усвоить не только понятие о звуках и соответствующих им буквах, но научиться их слышать и различать, а также освоить различные начертания букв (уметь записывать печатные, письменные, прописные и строчные буквы).

Расстройства письма, обусловленные недоразвитием оптико-пространственных и временных представлений, особенностями зрительно-моторной координации и межполушарных взаимодействий нередко приводят к возникновению оптической формы дисграфии. К оптической форме нарушений письма традиционно относят и зеркальное письмо.

С первых дней обучения в школе многие дети сталкиваются с рядом трудностей. Особенно это касается учащихся с ведущей левой рукой: они с трудом ориентируются на плоскости тетрадного листа, путают понятия «влево – право», «верх – низ», при чтении и письме смешивают сходные по написанию буквы, неправильно изображают и допускают зеркальное написание, как отдельных элементов, так и букв. В результате дети не успевают выполнять письменные задания, страдает их общая успеваемость, вырабатывается негативное отношение к процессу обучения и школе в целом.

Учащиеся с низким уровнем развития анализа пространственных отношений с трудом осваивают конфигурацию букв, не могут понять соотношение их частей, расположение на строке. У этих детей наблюдаются замены букв по принципу оптического сходства и искаженное их написание. Эти трудности имеют явно «зрительное» происхождение — у учащихся нет отчетливых представлений образов букв, что заставляет постоянно колебаться в их выборе. Леворукие дети хуже справляются со зрительно – пространственными заданиями, чем со словесными. Для них трудны схемы, т.к. они путают правую и левую сторону, верх и низ. Зеркальное письмо, как правило, бывает у левшей, явных или скрытых. Гиперактивностью правого полушария, нередко сопровождающая левшество, обуславливает то, что полушарный диалог задерживается, протекает напряженно. Правое полушарие включается в процесс овладения письмом и чтением, как бы подменяя левое – и «поворачивает» буквы, как ему удобно.

Формировать пространственные представления – значит формировать способность понимать, воспринимать образ предмета или явления в соответствии с образом.

К оптическим ошибкам, как уже упоминалось, относится замена и смещение букв по оптическому сходству: букв, отличающихся количеством элементов либо пространственным расположением элементов букв, искаженное воспроизведение букв (в том числе и зеркальное письмо).

Ещё одной предпосылкой для возникновения зеркального письма является слишком быстрое обучение младших школьников письму печатных и письменных букв, что влечёт за собой не полное закрепление зрительного и графического образа букв (графем) с их фонемами. Причина кроется в самом процессе письма. Этот процесс психологически и физиологически достаточно сложен для детей 6-7 лет, так как включает в себя зрительный и слуховой анализ, артикуляцию, формирование и сохранение зрительно-двигательного образа, каждого графического элемента, а также сложные механизмы координации и регуляции движений.

Такие ошибки у некоторых детей имеют очень устойчивый характер и не исчезают без специальной работы над ними.

В процессе логопедической работы по развитию пространственных представлений необходимо учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе, психологическую структуру зрительно-пространственного гнозиса и праксиса, состояние пространственного восприятия и пространственных представлений у младших школьников.

Пространственная ориентировка включает два вида ориентировок, тесно связанных между собой: ориентировку на собственном теле, дифференциацию правых и левых его частей; ориентировку в окружающем пространстве. Ребенок нау-

чается различать правую и левую руку раньше, чем ориентироваться в окружающем пространстве. Развитие пространственных представлений опирается на дифференциацию правых и левых частей тела, в первую очередь на выделение ведущей руки. Учитывая особенности развития ребёнка, следует вспомнить, что ребёнок учится различать правую и левую руку раньше, чем ориентироваться в окружающем пространстве. Развитие же пространственных представлений опирается на дифференциацию правых и левых частей тела и, в первую очередь на выделение ведущей руки. На определённой стадии развития, в результате постоянных действий правой (или левой) рукой в коре головного мозга ребёнка вырабатываются условные зрительно-двигательные связи, способствующие выделению правой (левой) руки, как ведущей. Дальнейшая дифференциация сторон тела формируется на основе умения выделять ведущую руку. У ребёнка «правши» различие левой руки происходит через правую руку (у «левши» – наоборот). Используя длительные ощущения своих рук, ребёнок начинает различать правые и левые части своего тела (в 3-3,5 года). Примерно к 5-ти годам происходит развитие речевых пространственных дифференцировок. Ориентировка детей в окружающем пространстве также формируется в определённой последовательности. Первоначально положение предметов (справа, слева) ребёнок определяет лишь в том случае, если предмет расположен сбоку (т.е. ближе к правой или левой руке). При этом дифференциация направлений сопровождается двигательными реакциями глаз и рук вправо или влево, которые в дальнейшем затормаживаются и исчезают. Позднее происходит различие правой и левой сторон предмета, который находится непосредственно перед ребёнком. Труднее всего дети определяют правую и левую части тела, сидящего напротив человека, так как именно в этом случае необходимо мысленно представить себя в другом пространственном положении.

В последние несколько лет в первый класс всё чаще стали приходить дети с проблемами зеркального письма.

В связи с этим, возникла потребность в специальной коррекционной работе по преодолению оптико-пространственных нарушений у младших школьников с дисграфией. Эти занятия направлены на: развитие зрительно пространственных восприятий и представлений; развитие буквенного гнозиса, развитие зрительного восприятия и узнавания, в том числе и буквенного; уточнение и расширение объёма зрительной памяти; развитие пространственного восприятия и представлений; развитие зрительного анализа и синтеза; формирование и расширение речевых обозначений оптико-пространственных отношений; дифференциацию смешиваемых букв.

На первом этапе, занятия по преодолению оптико-пространственных нарушений представлены заданиями на: узнавание различных предметов в усложнённых условиях (например: по контурам, перечёркнутых изображений, недорисованных предметов, наложенных изображений); закрепление (развитие) представлений о форме и величине предметов. Здесь ведётся работа по сопоставлению предметов с различными геометрическими телами и узнаванию этих форм в окружающих ребёнка предметах; распределению предметов по величине; сравнение предметов (антонимы). Необходимо уделить внимание работе над пространственными предлогами, при помощи которых выражается расположение предметов в пространстве и по отношению друг к другу. Развитие и закрепление пространственных ориентировок, включающих в себя два вида ориентировок тесно связанных между собой: ориентировку на собственном теле, дифференциацию правых и

левых его частей; ориентировку в окружающем пространстве (в том числе и на листе бумаги). Этой работе должно быть уделено особое внимание, так как именно несформированность у ребёнка умений ориентироваться в правой и левой сторонах пространства и собственного тела, является основной причиной возникновения зеркального письма.

На втором этапе, занятия представлены заданиями на: определение пространственных соотношений элементов графических изображений букв. Здесь дети учатся определять сходства и различия между графическими изображениями букв; зрительно разделять буквы на составляющие их элементы; узнавать недописанные, перечёркнутые, наложенные друг на друга изображения букв; показывать правильную букву среди пар букв, изображённых правильно и зеркально и т.д. Для лучшего усвоения буквы, в занятия включены задания на ощупывание и узнавание рельефных букв; лепка букв из пластилина; вырезание; обведение контуров; срисовывание; письмо букв в воздухе. На каждом занятии проводится работа по закреплению зрительных образов букв (буквы сравниваются с каким либо предметом). Используются стихи и загадки о буквах.

Успех работы учителя-логопеда так же во многом зависит от тесного контакта с учителями начальных классов и родителей. При целенаправленном коррекционно-логопедическом воздействии по преодолению оптико-пространственных нарушений у младших школьников симптоматика дисграфии постепенно сглаживается.

ВЫЯВЛЕНИЯ ОШИБОК ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕЧЕВОГО КЛАССА И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Э. В. Ярославцева

Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова
(Томский филиал)

Приоритетным направлением современной логопедии является разработка современных корригирующих, обучающих, развивающих и диагностических методик. В связи с этим остается актуальной проблема предупреждения, выявления и коррекции нарушений письменно-речевой деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Умение учащихся грамотно и последовательно излагать свои мысли в устной и письменной форме в настоящее время выходит за рамки уроков чтения и русского языка и является одной из задач всего процесса обучения.

Целью коррекционно-развивающей и общеобразовательной работы в начальной школе является обеспечение качественного и своевременного образовательного процесса и интеграцию, в массовую общеобразовательную школу, детей имеющих различные формы речевой патологии. Это возможно за счет развития познавательной деятельности, формирования речи как средства коммуникации, повышения интереса к учебной деятельности.

Письменная речь и письмо является базой дальнейшего обучения и вызывает немало трудностей у младших школьников с недоразвитием речи, что, в свою очередь, оказывает отрицательное воздействие на усвоение школьной программы и влияет на процесс их социальной адаптации в целом.

В статье мы приводим данные исследования, целью которого явилось изучение нарушений письменной речи у младших школьников.

Объект исследования: особенности развития письменной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: методы и приемы изучения письменной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Исследование проводилось на базе обих работ по проблеме школьной дисграфии, а также в подборе диагностических методик для выявления дисграфических ошибок у учащихся начальных классов.

Практическая значимость исследования состоит в экспериментальном изучении и анализе ошибок на письме учащихся 4 класса и дальнейшем планировании коррекционной работы; сравнении описанных типичных ошибок при нарушении письменной речи у школьников с реальными ошибками учеников 4 класса с тяжелыми нарушениями речи.

Подробное исследование специфических ошибок в письменных работах учеников проводилось по методике Р. И. Лалаевой, которая выделяет различные виды специфических ошибок: ошибки фонемного распознавания, ошибки языкового анализа и синтеза, смешение графически сходных букв. При этом фиксировались пропуски гласных, согласных и слогов, перестановки, вставки. У учащихся были проанализированы контрольные работы (списывание и диктант).

При анализе работ учащихся 4 класса наиболее распространенными оказались ошибки на замены согласных и гласных, на правописание безударных гласных в корне слова, пропуски и слитное написание слов, искажение букв. Выявление преобладающих типов ошибок при различных видах письма у всех учащихся показало, что при письме под диктовку дети допускают наибольшее количество ошибок. Распространенными являются замены согласных и гласных, нарушение слоговой структуры слова и правописание безударных гласных в корне слова. А также распространены лексико-грамматические ошибки: слитное написание слов.

Наименьшее число ошибок было сделано при списывании. Характерными явились замены и пропуски согласных и гласных и нарушение слоговой структуры слова. Встречались пропуски слов и искажения букв.

Сопоставления среднего количества наиболее распространенных ошибок в разных видах письменных работ дали следующие результаты. Такие ошибки как пропуски букв, слитное написание слов, можно связать с несформированностью произвольной регуляции действий, то есть проблемы с удержанием произвольного внимания.

Практически во всех работах наблюдается тенденция к фонетическому письму («радсно» вместо «радостно»), нарушения порядка букв. Некоторым детям очень сложно ориентироваться в плоскости тетрадного листа. Есть трудности в удержании строки. Постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру, раздельное написание букв внутри слова.

Все перечисленные особенности легко находят свое объяснение в одном механизме – трудностях оперирования оптико-пространственной информацией.

Таким образом, письменные ошибки имеют разную природу. Так, по нашему мнению, слитное написание слов может быть связано с недостаточностью анализа языкового материала из-за трудностей программирования и контроля, с трудностями формирования целостного образа написанного слова. У большинства детей имеются ошибки разного рода происхождения.

Анализ письменных работ выявил необходимость проведения логопедической работы. В ходе устранения дисграфии основными коррекционно-развивающими задачами должны являться:

- 1) формирование фонетико-фонематического слуха с обязательным проговариванием вслух при письме;
- 2) формирование представления о звуко-буквенном составе слова;
- 3) формирование навыков анализа и синтеза звуко – слогового состава слова;
- 4) уточнение лексических значений слов и дальнейшее обогащение словарного запаса;
- 5) развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации;
- 6) формирование зрительного-двигательного образа буквы.

При проведении занятий, направленных на восполнение пробелов в развитии психических предпосылок к вленной работа в развитии устной речи – как звуковой, так и смысловой ее стороны. В связи с этим проводилась работа по нормализации звуковой стороны речи. На этих занятиях происходило развитие фонематического слуха, постановка и закрепление звуков, формирование психических предпосылок к полноценной учебной деятельности (умение переключаться с одного вида деятельности на другой, умение слышать и слушать логопеда, темп работы). На уроках применялись задания на развитие общей и мелкой моторики рук, развитие и уточнение пространственных представлений. Следили, чтобы постоянно происходило развитие внимания, так как оно важно для определения «ошибкоопасных» мест в слове [2, 5, 6].

Вся коррекционная работа учитывала направления, соответствующие основным видам ошибок на фонематическом, лексическом и синтаксическом уровне.

В заключении хотелось отметить, что для определения механизма ошибок необходимо учитывать не отдельные ошибки, т. е. «чистые» формы дисграфии, а весь симптомокомплекс особенностей письма каждого ребенка. Трудности овладения письмом, иначе говоря, различные виды дисграфий в начальной школе – нередкое явление. Они обнаруживаются в первом классе и в значительном числе случаев сохраняются и позднее проявляются при повышении требований к письменной речи. Эффективное преодоление трудностей письма требует понимания их механизмов. Коррекционная работа должна строиться с учетом качественного своеобразия высших психических функций данного ребенка, сильных и слабых звеньев функциональной системы письма [1].

Литература

1. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие// под. общ. ред. канд. пед. наук, доцента О. Б. Иншаковой – М.: Московский психологический институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – 240 с.
2. Визель Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод. пособие/ Т. Г. Визель – М. : АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. – 125 с.
3. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М. : Просвещение, 1991. – 156 с.
4. Зеgebарт Г. М. Учение без мучения. Коррекция дисграфии. Учебно-методическое пособие для психологов, учителей и родителей. – М. : Генезис, 2007.
5. Российская Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е. Н. Российская. – 2-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2005 г.

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

ОБЩИЙ ИГРОВОЙ КРУГ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАБОТЫ В ГРУППАХ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Т. А. Абатина

Томский государственный педагогический университет

Многолетний опыт Школы Совместной деятельности (МОУ СОШ №49 г. Томска) позволил выделить педагогические формы, технологии, приёмы, направленные на построение открытого совместного действия педагога и ребёнка. В школе разработан и реализуется проект образовательной программы «Построение открытого совместного действия педагога и ребенка в начальной школе».

Признаками открытости являются:

- а) эмоциональная открытость участников;
- б) коммуникативная открытость как свобода высказываний, обсуждений, как сопонимание, «озвучивание растолковывания», разговор на одном языке»;
- с) деятельностная открытость как свобода выбора, передвижений в пространстве, возможность его изменения самими участниками [1].

Одной из педагогических форм по построению открытого совместного действия в начальной школе является общий круг, реализующий эмоциональное погружение. Общий круг, как средство эмоциональной вовлеченности детей в совместную деятельность, предполагает:

- разговор о настроении, интересах;
- игры-разминки;
- актуализация знаний по теме, личного житейского опыта детей;
- игры, песни, шутки, музыка [2].

При организации образовательного процесса в группе подготовки детей к школьному обучению, открытой на базе Школе Совместной деятельности, мы использовали опыт начальной школы. Дети, как участники педагогического процесса, активно исследуют окружающую среду, выполняют вместе со взрослыми учебные и развивающие задания, играют, и осуществляют другие виды деятельности, отражающие их интересы и потребности. Преобладание тех или иных видов деятельности зависит от индивидуальных особенностей детей конкретной группы, их готовности к школьному обучению. Важное значение играет взаимодействие друг с другом и взрослыми.

Общий игровой круг, позволяет организовать эмоционально-позитивное погружение в учебное занятие. Место проведения: холл коридора школы. Детям предлагаются разнообразные игры. При этом дети не просто играют, а выполняют действия, цель которых развитие пространственной ориентировки, развитие вни-

мания, эмоций, ориентировки тела в пространстве, математических представлений, творческого воображения, движения под текст, упражнения на развитие мелкой и общей моторики. Подбираются задания на развитие речевого аппарата и произносительной стороны речи, использование скороговорок и чистоговорок позволяет совершенствовать устную речь детей, способствует развитию фонематического слуха. Детям предоставляется возможность самостоятельно выбирать игры из уже знакомых. Подобранные задания активизируют умственную деятельность, развивают воображение. Во время проведения педагог показывает, как выполнять упражнения, по мере необходимости оказывает индивидуальную помощь.

Структура занятия:

1. Вводная часть

Цель: создание эмоционально-положительного доверительного отношения к сверстникам и педагогам.

Приветствие: дети здороваются друг с другом, взрослым и Дружком (мягкий игрушечный персонаж),

Пример: – *Что означает слово здравствуйте?* (пожелать друг другу здоровья); *а как еще можно поздороваться?* (привет, добрый день, добрый вечер).

- с помощью передачи игрушки по кругу дети считают в прямом и обратном порядке, перечисляют дни недели, месяцы, времена года и т.п.;
- рассказывают друг другу об интересных новых событиях, произошедших с ними с прошедшей встречи (занятия проводятся два раза в неделю).

Пример реплик детей:

Андрюша Н.: – Мы с мамой купили новую куртку, а еще у меня скоро будет день рождения.

Семен М.: – Я научился сегодня в садике делать кораблик и сегодня к нам придет мой друг Паша.

Ярослав В.: – Я сегодня пришел в школу, и мы с Вами встретились, а еще что наступили весна и скоро будет лето.

Дети говорят добрые пожелания всей группе или индивидуально ребенку, у которого может быть плохое настроение в начале занятия для его улучшения;

Матвей В.: – Я желаю, что бы у Андрюши все было хорошо, что бы он слушался маму и папу, здоровья и хорошего настроения.

Настя М.: – Я желаю здоровья, хорошего настроения, и пусть Андрюша улыбнется, что бы все хорошо было.

2. Основная часть

Цель: снять напряжение и утомление, настроить детей на активную совместную работу.

полуподвижные игры, игры на развитие мелкой и общей моторики, упражнения на развитие фонематического слуха, самомассаж и т.д.

«Полслова за вами»

Цель: развитие речи дошкольников, пополнение словарный запас, развитие фонематического слуха.

Содержание: педагог произносит начало слова (название предмета), дети заканчивают слово. Слова можно подбирать по определенным темам, возможно использование иллюстраций.

«Опиши предмет»

Цель: знакомство с понятиями «свойства и признаки предметов», формирование умения угадывать предмет по его признакам.

Содержание: педагог или ребенок задумывает предмет, окружающие задают наводящие вопросы, пытаясь по признакам угадать задуманное.

«Я знаю пять имен»

Цели: развитие речи обучающихся, пополнение словарного запаса, развитие наблюдательности и внимания.

Содержание: педагог или ребенок, используя мяч, проговаривает следующий текст:

– Я знаю пять имен мальчиков:

Саша – раз

Далее мяч передается следующим игрокам. Они называют:

Дима – два

Игорь – три,

Денис – четыре,

Володя – пять.

Шестой называет следующие пять предметов. Это могут быть любые предметы (игрушки, цветы, деревья и т.д.).

«Дед Мазай и зайцы» (пантомима)

Цель: развивать внимание наблюдательность, речь.

Содержание: с помощью считалки выбирают Мазая, он встает в круг (домик). Дети, уединившись от Мазая, совместно решают, какие действия они будут изображать, не произнося никаких звуков. Дед Мазай должен догадаться и сразу догнать «зайцев», которые убегают в свой домик, очерченный мелом на полу. Кто первым пойман, становится Мазаем.

«Скажи наоборот»

Цель: развитие речи, умения сосредоточиться на поиске необходимого понятия.

Содержание: Учитель называет слово, дети – противоположное ему по значению: «День – ночь, сладкий – кислый» и др.

«Колокольчики»

Цель: заключается в поиске звонких согласных в словах, произносимых педагогом. Дети изображают колокольчики, которые звенят на каждый звонкий согласный звук. Игра способствует развитию внимания и фонематического слуха детей.

«Ухо-нос»

Цель: развитие внимания.

По команде «Ухо» дети должны схватиться за ухо, по команде «Нос» – за нос, «Плечи» – за плечи, «Колени» – за колени и т.п. Педагог совместно с детьми выполняет действия по команде, но через некоторое время начинает делать ошибки. Команды даются в разбивку и в разном темпе.

«День и ночь»

День – дети (мыши) бегают по холлу. По сигналу «Совы» (педагог или ребенок) дети должны замереть в той же позе, в которой были в момент сигнала, так как наступила ночь. Проигрывает тот, кто шевелится, его забирает к себе «сова», и он выбывает из игры.

«Повторяй за мной».

Цель: развитие внимания.

Под любую считалку (например: «Аты-баты, шли солдаты ...») ритмично выполняются простые движения. Например, хлопки в ладоши, по коленям, топание ногой, кивание головой. Дети повторяют движения за вами. Неожиданно для них движение меняется, и тот, кто вовремя не заметил это и не сменил движение, выбывает из игры.

«Съедобное – несъедобное»

Цель: развитие внимания.

Водящий бросает мяч, называя любой предмет. Мяч надо ловить только в том случае, если предмет съедобный.

«Опиши по памяти»

Цель: развитие памяти.

На короткое время показывается детям игрушка или картинка, а затем они по памяти отвечают на вопросы: какие у куклы волосы, какое платье, какие глаза, были ли банты, туфельки, носочки, в какой позе она была?

«Паучок»

Цель: развитие мелкой моторики.

Соединив пальцы рук (мизинцы с большими), поочерёдно их разъединяя, «плести паутинку» со словом:

Паучок всё вверх ползёт.

Паутинку он плетёт.

Паутиночка тонка,

Крепко держит мотылька.

Паутинка рвётся, мотылёк смеётся.

3. Итог занятия

Цель: зафиксировать положительное эмоциональное состояние, обеспечить плавный переход к проведению занятия в классе.

Дети переходят в класс, выполняя различные дидактические задания:

- сосчитать сколько цветочных горшков в холе школы, тихо сказать об этом педагогу и зайти в класс с правой ноги;
- дотронуться правой рукой до деревянного предмета и зайти в класс, взявшись за руки в количестве больше двух, но меньше четырёх;
- построится в количестве больше одного, но меньше трёх, и зайти в класс с левой ноги ласково назвав друг друга по имени.

Данная форма позволяет:

- позволяет организовать эмоционально позитивное погружение в занятие, вовлечь детей в совместную деятельность;
- стать педагогу участником совместной деятельности;
- перейти взрослому в позицию консультанта, помощника;
- даёт детям возможность проявить инициативу в выборе задания, способе его выполнения, проявить сотрудничество в обучении (дети обучают друг друга);
- даёт возможность дошкольникам включиться в разные виды деятельности, овладеть простейшими умениями, необходимыми для формирования навыков учебной деятельности;
- стать собеседниками в разговорах о личных переживаниях и пожеланиях;
- свободно использовать внеучебное пространство.

Это способствует построению открытого взаимодействия педагога и ребёнка, которое обеспечивает вовлечение и влияние разных участников на совместную деятельность.

Литература

1. Поздеева, С. И. Концепция развития открытого совместного действия педагога и ребёнка в начальной школе / С. И. Поздеева. – Томск, 2005. – 25 с.
2. Поздеева, С. И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе / С. И. Поздеева. – Томск, 2004. – С. 232–237.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ В РАБОТЕ ВОСПИТАТЕЛЯ С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ

Т. Н. Яркина, А. С. Беляева

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время остро встала проблема роста количества детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями в поведении, а также в психическом и личностном развитии. Эмоциональная система детей дошкольного возраста еще незрелая, поэтому в неблагоприятных ситуациях у них могут возникать неадекватные эмоциональные реакции, поведенческие нарушения, которые являются следствием сниженной самооценки, переживаемых чувств обиды, тревоги. Хотя чувства раздражения и гнева являются нормальными человеческими реакциями, детям трудно научиться адекватно выражать отрицательные эмоции. В последнее время изучение проблемы агрессивного поведения человека стало едва ли не самым популярным направлением исследовательской деятельности педагогов и психологов всего мира. В последние годы в связи с экономическими и социальными изменениями, происходящими в нашем обществе, произошла демократизация общества и повышение степени свободы личности в сфере ее социальной активности. Все это усилило негативные проявления острых проблем, связанных с ростом насилия, конфликтности и напряженности между людьми в современном обществе. Наибольшую тревогу вызывают проявления агрессивности в поведении детей, которые в любом государстве определяют его будущий статус и направление движения – в сторону развития или деградации. Именно поэтому исследование особенностей агрессивности детей, разработка способов ее коррекции, а главное – профилактики является одной из самых актуальных задач современной психолого-педагогической науки.

В последние годы научный интерес к проблеме детской агрессивности возрос. В зарубежной литературе тема агрессии и агрессивности обсуждается очень широко. Многие отечественные и зарубежные психологи внесли свой вклад в изучение данной проблемы: Берковитц, А. Бандура, Д. Доллард, З. Фрейд, К.Лоренц, В. Окландер, А.А. Реан, К. Бютнер, В. Клайн, Э. Фромм, Р. Берон, Д. Ричар, Х. Хекхаузен, Р. Кратчфилд, Н. Левинсон, Й. Заградова, Р.С. Хоманс, Л.М. Семенюк, Т. Г. Румянцева, Заградова, Осинский А.К., Левитов Н.Д. и др.

Агрессия – это намеренные действия, направленные « на причинение ущерба другому человеку, группе людей или животному» [6]. В науке принято различать два основных типа агрессивных проявлений: целевая и инструментальная агрессия. Первая выступает как осуществление агрессии в качестве заранее спланированного акта, цель которого – нанесение вреда или ущерба объекту. Вторая совершается как средство достижения некоторого результата, который сам по себе

не является агрессивным актом. Так же хочется отметить, что каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности, так как агрессия является неотъемлемой характеристикой активности и адаптивности человека.

Общепринятым считается, что у детей дошкольного возраста отмечается в основном доброкачественная агрессия, которая представлена псевдоагрессией и оборонительной агрессией [5]. 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” 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 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.

По данным доктора психологии, специалиста по семейному и детскому консультированию В. Оклендера, агрессивное поведение ребенка связано в первую очередь с окружением, а не с его внутренними побуждениями, с каким-то внутренним стремлением поступать так, а не иначе [2]. Однако именно окружение (а не внутренние трудности) провоцируют ребенка; если ему чего и недостает — так это способности справиться с окружением, которое возбуждает в нем чувство страха и гнева. В. Оклендер подчеркивает, что обучение культурным формам выражения гнева является профилактической мерой и способом работы с агрессивным поведением.

Дети черпают знания о моделях агрессивного поведения в основном из двух источников: семья и сверстники. Семья может одновременно демонстрировать модели агрессивного поведения и обеспечить его подкрепление. Вероятность агрессивного поведения детей зависит от того, сталкиваются ли они с проявлением агрессии у себя дома. Агрессии они также обучаются при взаимодействии со сверстниками, зачастую узнавая о преимуществах агрессивного поведения во время игр [3].

Агрессивные дети, как правило, вырастают в семьях, где дистанция между детьми и родителями огромна, где мало интересуются развитием детей, где не хватает тепла и ласки, отношение к проявлению детской агрессии безразличное или снисходительное, где в качестве дисциплинарных воздействий предполагают силовые методы, особенно физические наказания.

Мыслью о том, как отгородить себя и детей от данной проблемы задаются многие родители, но зачастую они недостаточно осведомлены как именно нужно вести себя в том случае, если ребенок уже проявляет какие-либо стороны агрессивности и не знает, куда обратиться за помощью. Некоторые родители по каким-либо причинам не спешат обратиться к детскому психологу за консультацией, и проблема подчас остается нерешенной. Работа воспитателя по снижению агрессивности у дошкольников является незаменимой и подчас основной в таких случаях.

Небогатый «арсенал» конкретных методических инструментов в этой области подчас оставляет данную проблему не до конца решённой.

В психолого-педагогической литературе предлагаются следующие методы и приемы работы с агрессивными детьми:

- использование физического препятствия перед назревающей вспышкой гнева (например, удерживать за плечи, схватить занесенную для удара руку и т.д.);
- отвлечение внимания малыша интересной игрушкой или каким-либо занятием;
- мягкое физическое манипулирование (взять ребенка на руки и унести его с места конфликта);
- удаление из группы объекта фрустрации ребенка;
- обучение агрессивных детей способам выражения гнева в приемлемой форме(существует два направления в работе при обучении агрессивных детей конструктивным способам выражения гнева, описанных В. Квинн: учить детей прямо заявлять о своих чувствах и выражать гнев в косвенной форме, с помощью игровых приемов);
- обучение детей приемам саморегуляции, умению владеть собой в различных ситуациях (релаксационные упражнения, приемы обретения самоконтроля);
- отработка навыков общения в возможных конфликтных ситуациях (научить выходить из конфликтных ситуаций, обучать конструктивным навыкам взаимодействия);
- формирование таких качеств, как эмпатия, доверие к людям и т.д. (например, совместное чтение взрослого и ребенка).

Известно, что любая коррекционная работа с детьми не будет эффективной без участия родителей. Нужно учить взрослых понимать ребенка. Работу с родителями целесообразно проводить в двух направлениях:

- информирование (о том, что такое агрессия, каковы причины ее появления, чем она опасна для ребенка и окружающих);
- обучение эффективным способам взаимодействия с сыном или дочерью.

Полезна наглядная информация, размещенная в группе, вестибюле или другом удобном месте.

Также, в коррекции детской агрессивности бывают очень успешны нетрадиционные формы работы. Такие как, например, арт-терапия. По результатам многочисленных исследований (В.М. Бехтерев, С.С. Корсаков, Б.В. Асафьев, Л.С. Брусиловский, В.С. Шушарджан и др.), было выявлено, что воспитатель детского сада вполне успешно может использовать в своей работе такие методы арт-терапии как: сказкотерапия, музыкотерапия, терапия с помощью изобразительного искусства и другие. Все они являются очень эффективными в работе по снижению агрессивности у детей дошкольного возраста, так как позволяют ребенку попытаться эмоционально отреагировать на негативные жизненные ситуации, после чего найти новые конструктивные формы поведения.

Таким образом, использование педагогами различных методов и приемов работы способствует снижению агрессивных проявлений у детей дошкольного возраста.

Литература

1. Бюттер, К. Жить с агрессивными детьми / К. Бюттер. – М. : Педагогика, 1991. – 122 с.
2. Кузнецова, Л. Н. Психолого-педагогическая коррекция детской агрессивности // Начальная школа. – 1999. – № 3. – С. 24-26.
3. Лютова, Е. К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Молина. – СПб. : Речь, 2001. – 190 с.
4. Паренс, Г. Агрессия наших детей / Г. Паренс. – М. : ЮНИТИ, 1997. – 125 с.
5. Румянцева, Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 81-88.
6. Реан, А. А. Агрессия и агрессивная личность / А. А. Реан. – СПб., 1996.
7. Семенака, С. П. Пути преодоления детской агрессивности // Педагогический вестник. – 2000. – № 3. – С. 10.
8. Смирнова, Е. О. Агрессивные дети / Е. О. Смирнова, Г. Р. Хузеева // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 4.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.А. Бичан

«Детский сад ОБ № 48» г. Северск

В своей работе музыкального руководителя МДОУ я беру за основу программу М.А. Васильевой и опыт педагогов-новаторов Т. Боровик, Т. Тютюнниковой, элементы программы «Ладушки» И. Каплуновой, И. Новоскольцевой, «Ритмическая мозаика» Л. Бурениной, «Танцевальная ритмика» Т. Суворовой. Кроме того, использую новинки из периодических журналов «Музыкальный руководитель», «Музыкальная палитра», сборника «Колокольчик». Своей главной задачей на протяжении многих лет работы в дошкольных учреждениях считаю максимальное развитие музыкальных способностей детей: умение активно слушать музыку, быть предельно ритмичным и выражать свои музыкальные впечатления в осмысленных пластических движениях и действиях.

Ввиду отсутствия дополнительного хореографического образования, раздел «Танцы» был для меня сложным. Я считаю, этот раздел требует достаточно серьёзной профессиональной подготовки. Поэтому я обратилась к программе «Ритмическая мозаика» А. Бурениной. Данная программа меня привлекла тем, что в ней сконцентрирован богатый методический материал по данной теме: ритмопластика для детей от 3 и до 7 лет. Другая, и, пожалуй, наиболее важная для меня особенность этой программы – подбор музыкального сопровождения. Это детские песни и мелодии, известная музыка из художественных фильмов. Сейчас мои дети не только поют свои любимые песни, но и с удовольствием танцуют под них аккомпанимент. Это заставило обратить большое внимание на развитие творческих способностей детей: умению сочинять несложные танцевальные композиции, импровизировать в драматизации, развитию воображения, фантазии. В своей работе использую также речевые и пальчиковые игры, пластические этюды, ритмодекламации, коммуникативные игры, упражнения и танцы, дидактические пособия с играми на развитие чувства ритма, звуковысотности, динамики (приложение). Чтобы занятия проходили интересно, увлекательно, стараюсь их строить в форме игрового сюжета. Темы занятий у нас бывают самые разнообразные: «Путешествие на Луну», «В Африку», «На Необитаемый остров», «В сказочный лес», где мы совершаем различные превращения. Движения под музыку помогает сделать эмоцию видимой, пережить её в телесных ощущениях. Слаженные ритмические дви-

жения обладают колоссальным терапевтическим эффектом. Поэтому темой представленного опыта на научно-практической конференции: «Современное образование: качество, эффективность, доступность» я выбрала: «Особенности развития музыкально-ритмического воспитания детей дошкольного возраста».

Немаловажная роль в развитии музыкальных способностей детей отводится взаимодействию с семьёй. К родительским собраниям я подготавливаю фотовыставки: «Праздники и праздничное общение». Чтобы лучше узнать семьи наших воспитанников, мы проводим вечер развлечения «Семейные традиции». Ярким впечатлением остался в памяти детей и родителей осенний праздник «Покровские посиделки» в народных обрядовых традициях. К Всероссийскому празднику «День Матери» коллектив детей подготовительной группы и педагогов организовали концерт «Покровские посиделки» для ветеранов Дома престарелых «Виола». Жители дома «Виола» были в полном восторге. Ведь тема народных песен и танцев им так близка и понятна. Тёплая обстановка всегда царит и на праздниках в честь наших мам и бабушек. Одним из ярких праздников стал «Коса – девичья краса». Дети исполняют хороводы и упражнения с цветами, девочки демонстрируют причёски, которые им сделали бабушки и мамы. Одним из туров этого праздника был «Парад шляп». Шляпы они изготовили дома со своими родителями. Шляпа «Фруктовая» сменяет Шляпу «Цветочную», «Большая» – «Маленькую», самая «Высокая» – «Смешную». Каждой девочке был присвоен титул: «Весеннее очарование», «Солнечная грация», «Королева бала» и др. Родители – наши помощники во всех добрых делах и хороших начинаниях. Они помогают оформить зал к празднику, шьют костюмы, участвуют в инсценировках сказок. Для родителей по теме «Ритмопластика» я подготовила консультации и рекомендации: «И танцы лечат», «Приобщение ребёнка к музыкально-ритмичным движениям», «Игры между делом», «Использование музыки в играх детей».

Частые гости нашего детского сада – артисты Томской филармонии, Северского музыкального театра, Театра для детей и юношества. Многие дети продолжают своё музыкальное образование. Они ежегодно поступают в музыкальную школу, вокальные и хореографические студии и коллективы. Дети нашего сада стали финалистами городского конкурса «Северские колокольчики» (июнь 2008 г.). Приняли участие в конкурсе «Музыкальная карусель» (ноябрь 2007 г.).

Опытом своей работы я делилась на Межрегиональной конференции ТОИПКРО: «Детский сад и семья» (октябрь 2008 г.). Тема моего доклада была: «Праздники в ДОУ, их влияние на организацию взаимодействия с семьёй». В 2008 году я участвовала в областном конкурсе «Знайкина сказка» (ТОИПКРО). Сценарий развлечения «Весна – красна на весь свет» был отмечен дипломом 3 степени. Приняла участие в проведении ГМО: «Хореография в детском саду». Выступила с докладом «Особенности развития музыкально – ритмического воспитания детей дошкольного возраста». Мой опыт работы получил признание коллег, но я вижу свои резервы по дальнейшему развитию музыкально-ритмического воспитания детей дошкольного возраста.

**ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ
НА ОСНОВЕ СПОСОБА «БРАСС» ФИЗИЧЕСКИ
ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

М. Ю. Виноградова*, Н.А Лялина, Е.В. Олина****

*МДОУ «Центр Развития Ребенка» д/с №57 «Росинка» » г.Северск

**МОУ ЗАТО Северск ДОД СДЮСШ-олимпийского резерва «Янтарь» г. Северск

В статье рассмотрено применение спортивных технологий в дошкольном плавании, схема выявления и определения природного комплекса физических способностей у детей.

Важным фактором здоровьесберегающих технологий являются для дошкольников занятия по плаванию. Купание, плавание, игры и развлечение на воде – один из самых полезных видов физических упражнений, они способствуют оздоровлению детей, укрепляют их нервную систему. Умение плавать не только полезно для укрепления детского организма, но и является необходимым жизненным навыком. Отсюда большое значение приобретает массовое обучение плаванию детей, начиная с дошкольного возраста. Вместе с тем обучение плаванию в раннем возрасте помогает более широкому вовлечению детей в массовые виды спорта. Поэтому необходимо как можно раньше обнаружить способности ребенка к спортивному плаванию.

Учитывая статистику несчастных случаев на воде девиз «плавать раньше, чем ходить» не просто дань моде, а необходимость сегодняшнего дня. И поэтому родители заинтересованы в обучении детей плаванию с раннего возраста. В быденной жизни широко известны передвижения в воде способом «по-лягушачьи», данный вид имеет ряд параметров, приближенных к способу плавания «брасс». «Брасс» – один из наиболее популярных способов плавания. Возможности его применения многогранны. Хорошо известно оздоровительное значение плавания способом «брассом», его благоприятное оздоровительное воздействие на организм, также является отличным корригирующим упражнением, применяемым при нарушении осанки, исправления свода стопы. «Брасс» является одним из видов физических упражнений, позволяющим легко чувствовать себя психологически комфортно при переходе из бассейна на незнакомый водоем, не опуская лицо в воду, сохраняя произвольное дыхание, просматривая водную поверхность, что немаловажно для дошкольников.

Мы заметили, что некоторые дети обладают природной способностью выполнять одноименные симметричные движения руками и ногами, так называемое упражнение «Медуза плывет», а с 5-летнего возраста могут освоить элементы плавания способом «брасс», поэтому в практической деятельности нами учитывался имеющийся у ребенка двигательный опыт и физические данные.

Для реализации направления и создания программы была создана творческая группа инструкторов по плаванию МДОУ г. Северска и тренеров – преподавателей СДЮСШ-олимпийского резерва г.Северска.

Творческой группой были сформулированы задачи программы, ее содержание, порядок применения упражнений, подготовлено оборудование, спланированы занятия.

Реализация программы рассчитана на 2 учебных года, в объеме 72 часов.

Проект программы предусматривал:

1. Апробацию методики обучения плаванию способом «басс» в условиях ДОУ;

2. Совершенствование системы индивидуального обучения плаванию детей с особенностями в развитии;

3. Повышение оздоровительного значения плавания, как одного из видов корректирующих упражнений.

В проекте участвовало 128 детей старшего дошкольного возраста [65 чел. – экспериментальная группа, 63 чел. – Контрольная группа]. Занятия проводились 1-2 раза в неделю, продолжительностью 25-30 минут.

Для выбора контрольной и экспериментальной групп использовалась методика с применением суммарной оценки по комплексу показателей:

- Гибкость голеностопных суставов;
- Горизонтальная плавучесть;
- Длина скольжения;
- Медицинская диагностика о наличии хронических заболеваний компенсированного и некомпенсированного типа;
- Показатели Жизненной Емкости Легких и Динамометрии;
- Антропометрические данные.

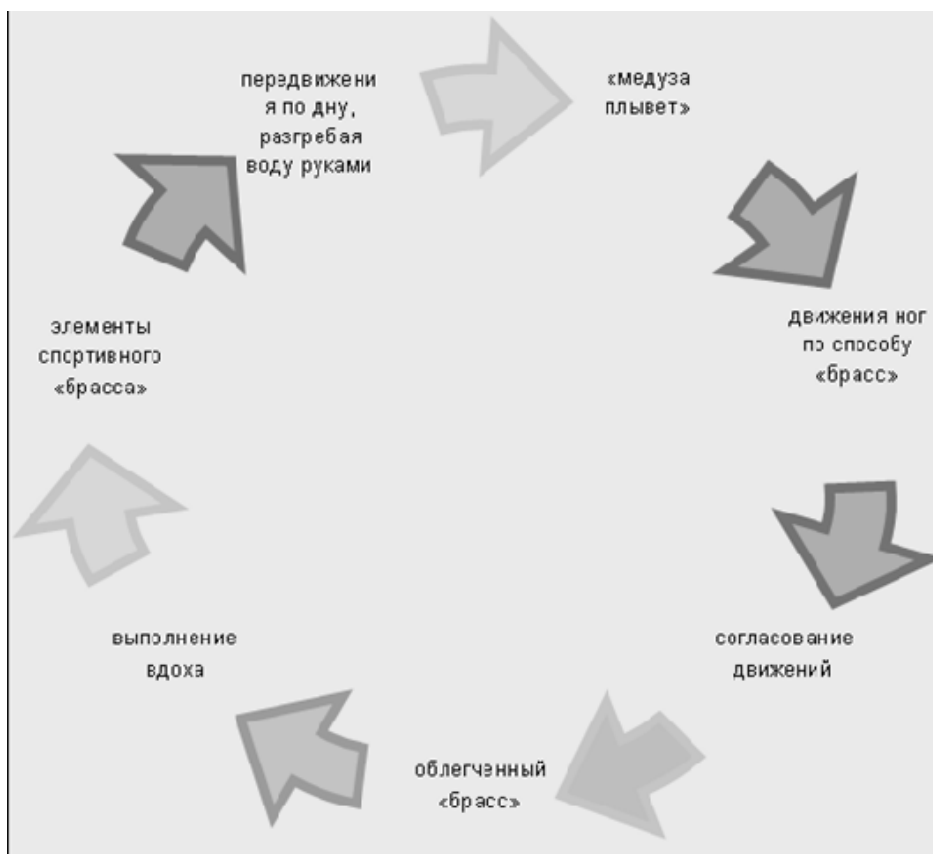
Данные тестирования были занесены в «Матрицу определения потенциальной перспективности».

Матрица определения потенциальной перспективности

Ф.И.О. ребенка	Точный возраст	Рост	Вес	Группа здоровья	№ тестов						Сумма баллов	Максимально возможное количество баллов	% соотношение
					1	2	3	4	5	6			
					Гибкость голеностопных суставов	Горизонтальная плавучесть «Звезда»	Скольжение на груди	Медицинская диагностика	ЖЕЛ	Динамометрия			

Для формирования экспериментальной группы проводился специфический отбор:

1. Определение и выявление природного комплекса двигательных и медицинских показателей [гибкость голеностопного сустава в процессе свободной плавательной деятельности; преобладание симметричных движений руками и ногами; зрелость нервных процессов];
2. Прогнозирование одаренности на основе стабильности физических качеств, специальной работоспособности, наследственных влияний;
3. Рекомендации родителям попробовать силы ребенка в освоении плавания стилем «Басс».



При проведении итогов мы использовали специфический мониторинг:

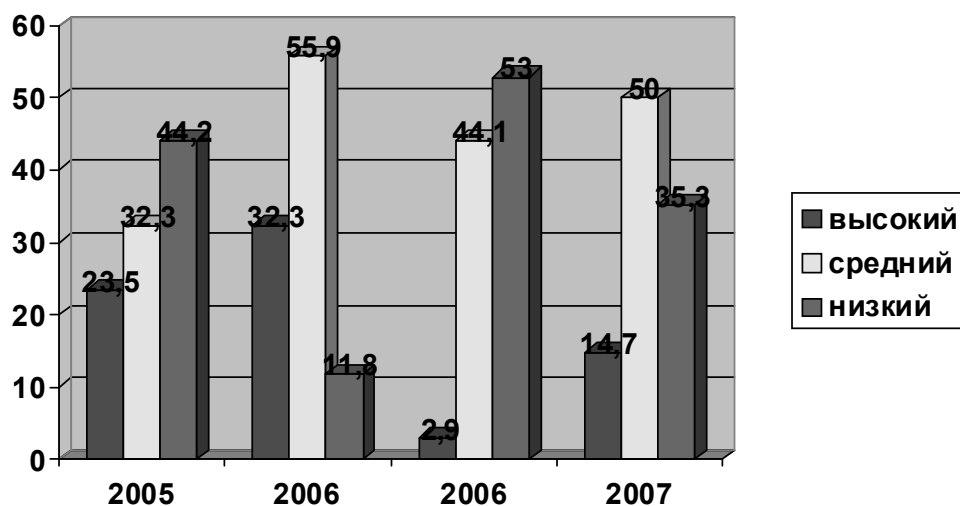
1. Оценка плавательных умений и навыков [где прослеживается уровень усвоения программного материала от низкого уровня к среднему и далее к высокому];
2. Устойчивый интерес к занятиям спортом;
3. Рост физиологических и медицинских показателей.

Методические особенности:

Цель данной разработки заключается в том, чтобы познакомить практиков, работающих в бассейне, с возможностью обучения одаренных детей дополнительному способу плавания «брасс». В программе представлено учебное планирование, организационно – методические указания, подбор упражнений на суше и в воде, игры.

Создан последовательно систематизированный ряд упражнений, обеспечивающий эффективность обучения опорным движениям – методическая цепочка: от передвижения по дну бассейна прыжками, до согласованных движений ногами и укороченным гребком руками.

анализ работы



Полученные данные говорят о том, что одаренные дети способны выполнять программу и осваивать плавание способом «брасс» соответственно своему возрасту, что говорит об эффективности тренировочного процесса и целесообразности его использования для детей со специфическими особенностями.

Апробация методики обучения плаванию способом «брасс» в условиях ДООУ показала, что выявление и отбор одаренных детей является необходимым звеном в педагогической практике инструкторов ФК бассейна, так как помогает более широкому вовлечению детей в массовые виды спорта. Поэтому необходимо как можно раньше обнаружить способность ребенка к спортивному плаванию.

Формирование двигательных навыков в детском возрасте происходит особенно успешно. Именно в этот период важно заложить основы правильной спортивной техники.

Мы надеемся, что содержание данной программы позволит инструкторам и учителям по плаванию реализовать принцип дифференцированного подхода в работе с детьми 5–7 лет.

Литература

1. Левин, Г. Плавайте с малышами/ Мн.: Полымя, 1981. – 144с., ил.
2. Еремеева, Л.Ф. Научите ребенка плавать/ Программа обучения плаванию детей дошкольного возраста: Методическое пособие. – СПб.: Издательство «Детство – Пресс», 2005. – 112с., ил.

**ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ
КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНЫХ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ
СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

О.В. Гончаренко

МДОУ «Детский сад ОБ № 48» г. Северск

В современных условиях воспитателями ДОУ стоит задача чрезвычайной важности: сформировать позитивные навыки общения у детей.

Одним из путей реализации этой задачи и является сюжетно-ролевая игра, которая внешне кажется беззаботной и легкой, а на самом деле она требует, чтобы играющий отдал ей максимум своей энергии, ума, выдержки, самостоятельности. Во время игры открывается реальная форма жизни ребенка, создается реально детское общество, хотя и воспроизводящее жизнь взрослых, но живущее как самостоятельный самодеятельный коллектив. В этом возрасте дети находят свое место среди играющих, могут убедить их в чем – то или убедиться самим. Больше того примериться к другим, столкнуться с их отношением к себе. У детей четко проявляются признаки самостоятельной игры, происходит образование играющих групп: они немногочисленны, кратковременны, но они организуют детей. Самостоятельно группирующиеся дети составляют теперь организованную часть детского коллектива, они организуют и других.

Так Алексей в основном для игры «Больница», приглашает Марину или Камилу. В игре дети общаются от имени взрослых.

Максим, играя в игру «Шофер» всегда выбирает партнером по игре Кирилла, т.к. Кирилл много знает о марках машин, несмотря на свой «маленький» возраст. Дети в процессе игры эмоционально вживаются в сложный социальный мир взрослых людей. Осознают свое реальное место среди других людей. Выбранная роль позволяет ребенку посмотреть на себя со стороны, делает видимым для него реальное положение среди сверстников.

Сюжетно-ролевая игра предоставляет детям возможность ставить и решать собственные задачи, способствует мобилизации сил, творческой энергии, способствует выражению своих чувств.

Так, играя в игру «Магазин», Витя выбирает себе роль продавца, а Соня – роль кассира. Видимо в будущем Сониная профессия будет связана с экономикой, а Витя будет в сфере общения с людьми.

В процессе игры детский страх, агрессия и напряженность находят выход и ослабевают, что значительно облегчает реальные взаимоотношения между детьми. Дети становятся добрее и ласковее друг к другу. Сюжетно-ролевая игра порождает стремление к самореализации, самовыражению.

У детей средней группы наблюдается пик развития сюжетно-ролевых игр. В этот период они приобретают совместный характер. В играх каждый ребенок удовлетворяет свои интересы и реализует свои возможности, а так же вступает в контакт со сверстниками. В этом возрасте дети в основном играют в сюжетно-ролевые игры отображающие отношения людей, их характеры, настроение. Обогащение игровых сюжетов основано на имеющемся у ребенка опыте. Позиция педагога постоянно меняется от «участника игры – носителя новых для ребенка игровых умений» к позиции «партнера – помощника», который направляет игру, помогает детям незаметно перейти к самостоятельной игре. В среднем детском возрасте основой сюжетно-ролевой игры становится творческое представление

детского опыта. Содержание сюжетных игр обогащается от разыгрывания бытовых сюжетов, ребенок переходит к отражению взрослых профессиональных отношений, появляются сюжеты с фантастическими элементами. Ваня, играя с пирамидкой и животными, часто представляет себе на острове, где кроме его и животных еще живет волшебник, который может помочь ему в трудную минуту, при нападении пиратов на остров.

Максим с Вадиком строя машину, всегда отправляются, путешествовать в дальние страны, за тридевять земель, сражаются со страшным подводным чудовищем и обязательно его побеждают.

У детей развиваются способности к импровизации в сюжетно-ролевой игре. Игра постепенно превращается в совместную деятельность, проявляются товарищеские и дружеские отношения между детьми. Ксюше нравится игра «Парикмахерская», во время игры при разговоре со своими «клиентами» она использует слова: будьте добры, спасибо, пожалуйста, как тебя украшает эта прическа. Анжела всегда благодарит за оказанную ей услугу.

Таким образом, важную роль в формировании позитивных навыков общения детей играют профессионально грамотные психолого-педагогические условия организации сюжетно-ролевых игр.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

И. А. Гуляева

МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 101» г. Томск

Музыка обладает могучим эмоциональным воздействием, она пробуждает в человеке добрые чувства, делает его выше, чище, лучше, так как в подавляющем большинстве она предполагает положительного героя, возвышенные эмоции.

Глинка, Чайковский, Моцарт, Бетховен... Знаменитые, известные каждому имена. Кто избрал им путь гениев? Кто определил славу музыкантов-композиторов? Природа? Родители? Педагоги?

Может быть, профессиональные качества передаются с генами? Может быть, сын ученого, повзрослев, станет ученым, а сын писателя – писателем?

Можно нередко слышать: «должно быть, мой ребенок пошел в отца, у него совсем нет музыкального слуха». Достаточно распространенная формула причины отсутствия способностей сына или дочери.

Педагоги, музыканты пришли к мнению о том, что задатки музыкальной деятельности (т.е. физиологические особенности строения организма, например, органа слуха или голосового аппарата) имеются у каждого. Именно они составляют основу развития музыкальных способностей. Понятие «неразвивающаяся способность», по утверждению ученых, специалистов в области исследования проблем музыкальности, само по себе является абсурдным. Считается доказанным, что если для музыкального развития ребенка с самого рождения созданы необходимые условия, то это дает значительный эффект в формировании его музыкальности.

Природа щедро наградила человека. Она дала ему все для того, чтобы видеть, ощущать, чувствовать окружающий мир. Она позволила ему слышать ему все многообразие существующих вокруг звуковых красок. Прислушиваясь к собственному голосу, голосам птиц и животных, таинственным шорохам леса, листьев и завыванию ветра, люди учились различать интонацию, высоту, длительность.

Из необходимости и умения слушать и слышать рождалась музыкальность – одно из свойств данное природой человеку.

Специалисты определяют музыкальность как комплекс способностей, позволяющий человеку активно проявлять себя в различных видах музыкальной деятельности: при слушании музыки, пении, движении, музыкальном творчестве.

Эти, как их принято называть, специальные или основные способности включают в себя: звуковысотный слух, ладовое чувство и чувство ритма. Именно наличие их у каждого наполняет слышимую человеком музыку новым содержанием, именно они позволяют подняться на вершины более глубокого познания тайн музыкального искусства.

Однако главное, по мнению ученых, заключается в том, что эти способности не столько проявляют себя в музыкальной деятельности, сколько сами создаются в процессе ее. Такая уж интересная и обязательная наблюдается закономерность. Поэтому и относят педагоги понимать музыку, умение выразительно петь и двигаться, заниматься музыкальным творчеством так же к понятию «музыкальность». Итак, чем активнее общение ребенка с музыкой, тем более музыкальным он становится, тем радостнее и желаннее новые встречи с ней.

Выдающийся советский педагог В.А.Сухомлинский называл музыку могучим средством эстетического воспитания. «Умение слушать и понимать музыку – один из элементарных признаков эстетической культуры, без этого невозможно представить полноценного воспитания», – писал он в своих книгах. Сухомлинский неоднократно касается проблем музыкального воспитания. Вот некоторые его высказывания о музыке: «Музыка – могучий источник мысли. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие ребёнка (...). Развивая чуткость ребёнка к музыке, мы облагораживаем его мысли, стремления».

Чрезвычайно важно, чтобы воздействие искусства начиналось как можно раньше, в детстве. Известно, что еще в период беременности будущие мамы прислоняют к своему животу магнитофон, где звучит спокойная, медленная музыка. Такое воздействие благотворно влияет на развитие плода.

Если еще в раннем возрасте устраивать музыкальные игры, то в дальнейшем можно избежать стеснительности ребенка в большой компании, где есть необходимость прочитать стихотворение, спеть песенку или станцевать перед незнакомыми людьми.

Игра вводит ребенка в жизнь, в общение с окружающими. Музыкальные игры способствуют быстрому запоминанию изученного материала, интенсивности обучения, раскрепощению детей, избавлению от комплексов.

Воспитывая с ранних лет способность, глубоко чувствовать и понимать искусство, любовь к нему сохраняется затем на всю жизнь, влияет на формирование эстетических чувств и вкусов человека. «То, что упущено в детстве, очень трудно, почти невозможно наверстать в зрелые годы, – предупреждал В.А.Сухомлинский. – ... Если в раннем детстве донести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребёнок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимется на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута никакими другими средствами. Чувство красоты музыкальной мелодии открывает перед ребёнком собственную красоту – маленький человек осознаёт своё достоинство».

Формирование личности – сложный, многозначный процесс, выступающий в форме физиологического, психического и социального становления человека и

определяющийся внутренними и внешними естественными и общественными условиями.

Развитие личности ребенка невозможно без эмоционально – эстетического воспитания, которое направлено на решение следующих задач:

- 1) формирование у детей способности воспринимать, чувствовать, правильно понимать и ценить прекрасное в окружающей действительности и искусстве, формирование навыков использования средств искусства для познания жизни людей, самой природы;
- 2) развитие глубокого понимания красоты природы, способности беречь эту красоту;
- 3) вооружение учащихся знаниями, а также привитие умений и навыков в области доступных детям видов искусств – музыки, пения, рисования, художественного слова, драматизации;
- 4) развитие творческих способностей детей, умений и навыков чувствовать и создавать красоту в окружающей жизни, на занятиях, дома, в быту;
- 5) развитие у детей понимания красоты в человеческих отношениях, желание и умение вносить красоту в быт.

Безусловно, в воспитании эмоционально – эстетических чувств музыка занимает одно из ведущих мест, ведь музыкальное воспитание – это, прежде всего, воспитание Человека.

Специфическими особенностями музыкального искусства является то, что оно отражает жизненные явления в музыкальных образах.

«Музыкальный образ произведения – это комплекс выразительных средств, воздействующих на слушателя своим конкретным звучанием».

Для развития у детей навыков восприятия музыки (музыкальной памяти, умения различать настроение, характер музыкальных произведений) можно использовать различные игры. Можно начать с чтения сказки Е. Королевой о двух основных ладах музыки: о мажоре и миноре. Один из них окрашивает произведения в грустные, печальные тона (минор), другой любит яркие, веселые, жизнерадостные краски (мажор). Познакомившись со сказкой, ребенок легче отличит мажорное по настроению звучания музыкального произведения от минорного.

Освоение ребенком мажорного и минорного лада позволит ему наиболее ярко и эмоционально самовыражаться в процессе музыкально – двигательной активности, т.е. в музыкальных упражнениях и танцевальных этюдах.

Например, в этюде направленном на обучение ребенка умению выражать в мимике и жестах эмоций различного характера. В нем используются произведения Д.Б. Кабалевского «Резвушка», «Плакса», «Злюка». При исполнении данного этюда педагог должен обратить внимание на выразительность движений и на мимику. Либо это может быть этюд «Сочини свой танец», в котором ведущий встает в центр круга и начинает двигаться в такт музыке, все остальные копируют его танец. Затем он дотрагивается до любого участника и то становится ведущим. В данном этюде может быть использовано абсолютно любое музыкальное сопровождение.

Музыка и движение, такие же взаимосвязанные понятия, как звук и его ритмическая организация. Вообще ритм – это основа всей музыки. Например, в Азии и в Африке существуют народы в танцах, которых вообще нет мелодий. Основу

составляет богатый и сложный ритм, исполняемый на ударных инструментах. Эти ритмы переходят из поколения в поколение. Именно поэтому одна из самых простых музыкальных игр – на запоминание прохлопанного рисунка. Поэтому для развития у детей чувства ритма я использую такие игры как «Стукалочки», «Карнавал», «Кукушка», «Водные процедуры» и другие.

Чтобы развить у детей чувство ритма, выразительность движения, фантазию и воображение, в занятиях можно использовать и такой педагогический материал, как музыкальные игры со словом.

В основе большинства игр – народные тексты. Они особенно удобны для распевного выразительного произношения (интонирования). Наличие мелодического и ритмического начала позволяет выполнять движение по содержанию текста в нужном ритме и темпе. Одновременно у детей совершенствуются двигательные навыки: прыжки, пружинный и дробный топающий шаг, галоп, шаг с высоким подъемом ног, легкий стремительный бег.

Текст игры можно не заучивать с ребенком специально. Он запоминается в процессе игрового действия. Главное условие – это выразительное, как бы на распев, ритмичное произнесение текста.

Текст любой игры можно специально использовать для развития у ребенка ритма. Его легко воспроизвести в хлопках или, как говорят педагоги, ритмизировать.

Например, пользуясь слогом «та» для выражения более долгого звука и «ти» для более короткого, одновременно хлопая в ладоши, воспроизводим следующий ритмический рисунок текста «Солнышко» (1-я фраза).

Солнышко, солнышко,
Выгляни в окошко.
Та ти – ти
Та ти – ти
ти – ти ти – ти
та та

Таким же образом следует ритмизировать все тексты.

Так же задачи музыкально – ритмического развития можно решить с помощью следующей игры.

Игра «Старый и молодой медведь».

Музыкальное сопровождение: Финская народная мелодия.

Цель игры: развивать музыкальный слух у детей, чувство темпа, метра и размера.

Детям предлагается два медведя: старый и молодой. Выясняем, что старый ходит медленно, а молодой – быстро. Как понятия «хорошо – плохо» осознаются одновременно в процессе их столкновения, так и любая ритмическая формула воспринимается детьми на основе сопоставления длительностей. В виде длительностей я брала апельсины (графическая модель). 1 апельсин (целая) = 2 половинкам апельсина (половинная), а 2 апельсина (2 целых) = 4 половинкам апельсина (4 половинных). Т.е. когда старый медведь делает 2 шага, то молодой за это же время делает 4 шага.

Обучение игре проходит в три этапа.

Первый этап – проговаривание. Старый – Ох! Ох!, молодой – ля-ля-ля-ля! Проговариваем сначала все вместе, а затем несколько детей говорят за старого, а

несколько за молодого. Детям очень нравится эта игра, они с удовольствием в нее играют и у всех получается.

Второй этап – тактирование. Старый – 2 шлепка по коленям, молодой – 4 притопа. Главное – держать ритм и темп. Обычно все дети справились с заданием.

Третий этап – показать медведей в продвижении вперед. Сначала шагаем все вместе чередуя: 2 медленных шага, 4 быстрых. Затем один ребенок шагает только за старого, другой только за молодого. Соотношение длительностей, шагов старого и молодого – это сложно для детей. Но в результате многократных повторений и упражнений у детей все получается.

В результате данного игрового упражнения дети стали лучше разбираться в длительностях, научились выдерживать темп и ритм, а следовательно они сделали еще один шаг по направлению развития музыкальных способностей.

В упражнениях такого типа используются манипуляции рук, что благотворно влияет на функции нервной деятельности, развитие речи. Движения рук помогают убрать напряжение не только с самих рук, но и с губ, снимают умственную усталость. Они способны улучшить произношение многих звуков, а значит развивать речь ребенка, а также успешно овладеть навыками письма.

В заключении хочется отметить, что Необходимо с раннего возраста создавать условия для развития основ музыкально – двигательной активности детей. Одни дети способны достичь высокого уровня музыкального развития, другие, возможно, более скромного. Важно, чтобы с раннего детства дети учились относиться к музыке не только как к средству увеселения, но и как к важному явлению духовной культуре. Пусть это понимание будет примитивным, но оно очень значимо для личности ребенка.

«ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ЗАНЯТИЯ, КАК НОВЫЙ ПОДХОД В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЛАВАНИЮ»

Н. А. Лялина*, М. Ю. Виноградова**

**МДОУ д/с №52 "Бригантина", г. Северск*

***МДОУ «Центр Развития Ребенка» д/с №57 «Росинка» г. Северск*

Состояние здоровья подрастающего поколения в настоящее время вызывает серьезную озабоченность в обществе и государстве. Результаты комплексных медицинских обследований в различных регионах нашей страны свидетельствуют о высокой патологической пораженности детей дошкольного возраста, лишь 10 % из них признаны здоровыми.

Ухудшение здоровья детей долгое время рассматривалось лишь как результат неблагоприятного воздействия социально-экономических, экологических и ряда других факторов. Однако, как показывают исследования Института возрастной физиологии РАО, не менее значимо отрицательное воздействие на здоровье комплекса педагогических факторов. К ним относят, прежде всего, интенсификацию учебно-познавательной деятельности, постоянное увеличение объема и темпа учебной нагрузки, преждевременное начало дошкольного систематического обучения, несоответствие программ и технологий, обучения функциональным и возрастным особенностям детей, несоблюдение элементарных физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса.

Министерство образования РФ отмечает негативную практику неправомерного увеличения умственной и физической нагрузки воспитанников ДОУ. Особую озабоченность вызывает превышение количества занятий в течение дня и их длительности без учета возрастных и индивидуальных возможностей дошкольников. Подобная нагрузка приводит не только к выраженному утомлению детей, но и к серьезным нарушениям в режиме дня: сокращению прогулки, дневного сна, времени для самостоятельной игровой и двигательной деятельности, что отрицательно сказывается на состоянии здоровья детей.

Современные требования жизни таковы, что увеличение информационной нагрузки и усложнение образовательных программ, предназначенных для детей дошкольного возраста, вероятно неизбежны. В связи с этим должны быть обеспечены педагогические условия и разработаны теоретико-методологические и организационно-методические подходы, которые позволили бы компенсировать негативное влияние повышенных интеллектуальных нагрузок.

В марте 2000 года выходит инструктивно-методическое письмо: "О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организационных формах обучения «Министерства образования РФ».

Далее в январе 2002 года Министерство направляет для использования в работе письмо: "Об интегрированном воспитании и обучении детей в ДОУ", которое подготовлено с участием специалистов Института коррекционной педагогики РАО, в котором записана деятельность инструктора по ФК: деятельность ИФК направлена на сохранение и укрепление здоровья всех детей, и их физическое развитие, пропаганду здорового образа жизни.

Организация работы предусматривает:

- проведение (совместно с другими специалистами или по их рекомендациям) занятий с воспитанниками, с учетом их психофизических возможностей и индивидуальных особенностей
- синтезированное планирование совместной деятельности со специалистами ДОУ
- оказание консультационной поддержки родителям
- регулирование, совместно с медицинскими работниками, физической нагрузки на воспитанников

Задачи интегрированных занятий по ФК:

1. Формирование осознанного отношения к физической активности на основе освоения представлений и знаний о ФК
2. Повышение уровня физической (плавательной) подготовленности на основе формирования и совершенствования двигательных умений и навыков и развития двигательных качеств и способностей
3. Воспитание потребности в физическом совершенствовании на основе формирования интересов и мотивов к занятиям физическими упражнениями
4. Формирование сознания на основе овладения доступными представлениями об окружающем мире
5. Формирование практических умений и навыков на основе усвоения норм и правил окружающего мира

Что же такое интегрированный урок? Это любой урок со своей структурой, если для его проведения привлекаются знания, умения и результаты анализа изу-

чаемого материала методами двух наук, других учебных предметов. Интегрированные уроки именуют еще межпредметными.

В настоящее время разработано несколько программ, основанных на принципе интеграции.

"Синтез" – Республиканский институт повышения квалификации работников образования.

"Планета детства" – Т.Н. Таранова, Л.Ф. Сербина

"Азбука здоровья"

"Гармония" – под руководством Б.П. Юсупова

1. Общие составляющие программ: музыка, танец, оздоровительная гимнастика, ритмика и пластика, детская литература, развивающие и коррекционные игровые ситуации, логопедическая и фонетическая ритмика, психогимнастика.

Следует подчеркнуть, что во всех вышеназванных программах сделана попытка ввести ребенка в познавательный мир средствами, адекватными самому окружающему миру.

2. Интеграция разделов физического воспитания.

Сенсомоторное развитие на занятиях в бассейне.

Основные факторы – это интеграция кинестетической и визуальной системы с моторной и вестибулярным контролем (схема: руки – глаза – движения):

а) Использование глаза – кистевой (мелкой) моторики

б) Использование геометрии образа движения объекта внешнего мира.

Моделирование ребенком движения во внешней среде.

Учебные задачи:

- различение предметов по цвету, структуре, размеру, форме, фигуре
- закрепление знаний о системе цветов
- формирование умения сопоставлять цвета
- формирование умения конструирования, видоизменения формы предмета, собирания мозаики и т.д.
- закрепление пространственных понятий, умения ориентироваться в пространстве

3. Использование музыки.

Музыкальные произведения играют разную роль на занятиях и помогают решать различные задачи. На занятиях ФК и в бассейне музыка представляет собой совокупность развивающих упражнений, которые способствуют лучшему усвоению материала. Для музыкальных примеров характерна эмоциональная действенность, яркая образность, опора на широкий круг детского восприятия.

Учебные задачи:

- развивать музыкальные способности и восприятие ребенка, естественную музыкальность
- развивать внимание, координацию, ритмичность, слух, навыки коммуникации, пластичности.

4. Математика в движении.

Основные факторы – это интеграция двигательной, визуальной и умственной системы. Моделирование ребенком количественно – предметных связей в окружающей среде.

Учебные задачи:

- упражняться в счете, последовательности
- уметь составлять целое из частей

- ориентироваться на плоскости и в пространстве
- иметь знания о геометрических фигурах, величине, длине
- устанавливать отношения "больше" – "меньше"
- развивать коммуникативные способности, память.

5. Формирование сознательного отношения детей к собственному здоровью.

Предлагается сформировать у дошкольников сознательное отношение к своему здоровью. Наша задача – помочь детям приобрести такие знания.

Предлагаемый познавательный материал можно использовать на протяжении всего занятия. Наиболее приемлемая форма – игра-занятие. "Волшебные слова здоровья" помогут сформировать представления о том, что "от простой воды и мыла у микробов тают силы" или "чтобы крепким стать и сильным, надо закаляться и в бассейне смело плавать и плескаться".

Учебные задачи:

- знакомство с органами чувств, зрения и слуха
- профилактика простудных заболеваний и гриппа
- знакомство детей с миром эмоций, психогимнастикой
- иметь знания о вкусной и полезной пище
- укреплять опорно-двигательный аппарат, вести профилактику детского травматизма
- иметь знания о витаминах и их назначении
- проводить мероприятия по преодолению зрительного напряжения и профилактики миопии
- проводить "Неделю Здоровья".

6. Физическая и экологическая культура личности.

Предусматривается проведение занятий по экологической тропинке здоровья по темам: "Осень", "Зима", "Весна", "Лето". Упражнения представляют собой имитацию объектов и явлений живой и неживой природы, а также деятельность в природной среде. Предусматривается использование образных названий упражнений, приемов, имитаций и подражания, взаимосвязанных с содержанием природоведческих наблюдений, рассказов и бесед о природе.

7. Коррекция речи через движения.

Материал тесно связан с деятельностью логопеда и является своеобразным дополнением к его работе по коррекции речи. Также такие логоритмические движения оказывают сильное воздействие на эмоциональную отзывчивость и творческую активность детей.

Учебные задачи:

- научить ребенка основным видам движения, а также упражнениям с заданиями на все виды мышц с обязательным введением слова, особенно в стихотворных формах, так как ритм стихотворной формы помогает сохранить ритмичность движения
- используя специальные тренировочные упражнения, развивать у детей память, внимание, слух, ритмичность, пластичную выразительность движений
- укреплять голосовые данные, создавать разноплановые образы посредством мимики, интонаций, жестов и движений
- повышать интерес к занятиям и пробуждать его мысль и фантазию

- посредством использования дыхательной гимнастики, улучшать газообмен, укреплять и развивать мышцы грудной клетки, шеи, дыхательную мускулатуру, проводить закаливание воздушно – дыхательных путей, увеличивать ЖЕЛ.

Подбор физических упражнений обусловлен возрастными особенностями детей, темой и задачами занятия, в общепринятой последовательности в соответствии с рекомендуемыми принципами распределения физической нагрузки.

По результатам исследования Уральской государственной академии физической культуры через 9 месяцев после начала эксперимента наблюдалось достоверное изменение регистрируемых показателей физического развития и подготовленности, обусловленное как естественными процессами роста и развития детей, так и целенаправленным использованием средств физического воспитания.

У детей экспериментальной группы более выраженное снижение показателей ЧСС и ЧД (частоты дыхания), увеличение продолжительности задержки дыхания на выдохе, что свидетельствует о совершенствовании функциональных возможностей организма и положительном влиянии

интегрированных занятий на состояние дошкольников.

Сравнительный анализ физической подготовленности позволил выявить достоверные различия результатов.

Дети экспериментальной группы превосходили детей контрольной группы по результатам двигательных тестов и в приросте темпов физической подготовленности.

Установлено, что интегрированные занятия оказали более выраженное положительное влияние на уровень освоения двигательных умений представленным в программе по физической культуре для дошкольников.

Кроме того, после проведения эксперимента, повысился уровень знаний. Следовательно, интегрированные занятия способствуют не только развитию физического потенциала дошкольников, но и формированию различных знаний.

Таким образом, методика интегрированных занятий по ФК и плаванию обеспечивает сопряженное решение задач физического и экологического, музыкального, дидактического, логоритмического, математического и др. образования и воспитания детей дошкольного возраста.

Конспект интегрированного занятия по плаванию в подготовительной группе.

1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ: упражнять в скольжении на груди и спине. Продолжать формировать умение сохранять вытянутое положение тела. Продолжать разучивать движения руками в «кроле» на груди. Совершенствовать дыхательную систему, делая полный выдох в воду, держась за опору и работая ногами на груди. Выполнять движения ногами в «кроле» на спине с доской.
2. ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ: укрепление здоровья детей, закаливание детского организма, способствовать ликвидации плоскостопия через массажеры для ног, массаж лица, профилактика остроты зрения, массаж кистей рук.
3. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ: воспитывать смелость, настойчивость, выносливость, организованность, желание заниматься, умение исправлять ошибки.
4. СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ: закреплять основные цвета и формы.

5. ОБЖ НА ВОДЕ: знать правила поведения в воде.

УПРАЖНЕНИЯ НА СУШЕ 5-7 минут

Подготовительная часть. Подгруппа численностью 8 человек.

ИНСТРУКТОР: « У меня, как и у вас есть сердце. Оно находится внутри, его нельзя увидеть, но его можно услышать. Сердце всегда стучит и никогда не отдыхает. Давайте послушаем, как стучит наше сердце?»

ДЕТИ: «Тихо»

ИНСТРУКТОР: «А почему тихо?»

ДЕТИ: «Потому что, мы не бегали»

ИНСТРУКТОР: «Правильно! Давайте разомнемся и послушаем, как будет биться наше сердце после разминки».

а) ходьба по ребристой доске

б) ходьба по залу на носках, руки вытянуть вверх «стрелой» (подтянуть живот, вытянуться вверх-методические указания).

в) круговые движения руками «мельница» (руки в локтях не сгибать, ладонки лодочкой – м.у.).

г) бег с выбросом прямых ног (тянуть носки – м.у.).

д) легкий бег. Упражнение на восстановление дыхания, со звуками – р., с., ха-ха.

ОРУ

а) « Какое море большое »

и.п. осн.с. 1 – руки через стороны вверх, подняться на носки.

2 – и.п.

б) « Чайки машут крыльями »

и.п. ноги на ширине плеч, руки в стороны. Махи левой и правой рукой, к левой и правой ноге (ноги прямые, пальцы сомкнуты – м.у.).

в) « Веселые дельфины »

и.п. лежа на полу, руки «стрелой», работа ног (работа ног «моторчиком» – м.у.).

г) « Качалочка »

и.п. сидя на пятках, отрывать колени от пола (показ схемы-карты).

д) « Гребцы »

и.п. сидя на полу, ноги выпрямлены, руки в упоре сзади. Движения руками выполняются вдоль ног спереди назад, ладони касаются пола мизинцами (как можно лучше тянуться к ногам – м.у.).

Дети встают, инструктор задает вопрос.

ИНСТРУКТОР: « Как же сейчас бьется у вас сердце?».

ДЕТИ: « Быстро ».

ИНСТРУКТОР: « Почему? ».

ДЕТИ: « Потому, что мы размялись ».

Дети переходят в бассейн.

УПРАЖНЕНИЯ В ВОДЕ 20 – 25 мин.

1. « Стрела » на груди. Упражнения выполняются от бортика до бортика.

Выполняют скольжение на груди без предмета. Возьмите предмет похожий на шар. Берут теннисный мячик и скользят по воде. Обрато без предмета. Возьмите большой предмет похожий на шар. Дети берут мяч и скользят по воде. Обрато без предмета.

2. « Стрела » на спине.

К бортику плывут без предмета. Возьмите предмет красного цвета. Скользят на спине с мячом. Обратное без предмета. Возьмите предмет белого цвета. Скольжение с теннисным мячиком.

3. Игровые упражнения:

« Буксир » – лежание на груди. « Спасение утопающего » – лежание на спине (дети в красных шапочках, берут детей в желтых шапочках).

ИГРА « Найди свой дом » (словесный ориентир).

4. Работа ног возле бортика, с «вдохом» и «выдохом» в воду. Работа ног в «кроле» на спине с доской по периметру бассейна.

ИГРА « Подбери по цвету ».

« Торпеда » – скольжение с работой ног в «кроле» на груди (ногами делать фонтан, а не брызги).

5. Работа рук в «кроле» на груди, между ног калабашка.

ИГРА «Найди под водой разноцветный фонарик».

« Турецкий танец в воде »

ВО ВРЕМЯ СВОБОДНОГО ПЛАВАНИЯ ПРОВОДИТСЯ ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОТА.

Литература

1. Чупаха, И.В. "Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе"/ Е.З. Пужаева, И.Ю. Соколова, под ред. О.М.Литвинова.-М. :Народное образование.2003.-150с.
2. Дошкольное воспитание", № 7-2001.-37с., № 2-2001.-19с., № 7-1999.-23с., № 5-2002г.-29с.
3. Кардамонов, Н.Н. Плавание: лечение и спорт. -Ростов- на- Дону,2001.-320с.

ФОРМЫ РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л. В. Вершинина, О. В. Дьяконова

МДОУ «ЦРР – детский сад № 59» ЗАТО г. Северск

Агрессия, в каких бы формах она не проявлялась, оказывается часто главным источником трудностей во взаимоотношениях между людьми, приносит боль и непонимание, а зачастую ведёт к совершенно драматическим последствиям.

В последнее десятилетие серьёзную тревогу общественности вызывает значительный рост детской преступности, асоциального поведения, агрессивности и жестокости детей и подростков.

В детском саду часто можно встретить детей с ярко выраженными проявлениями агрессии: они постоянно дерутся, толкаются, ссорятся. Воспитателям приходится нелегко с такими детьми, они порой не знают как поступить с агрессивным ребёнком. Актуальность данной проблемы определяется необходимостью более глубокого изучения агрессивного поведения детей и их профилактики.

Как известно, семья является главным институтом социализации ребёнка, где в отношениях со взрослыми происходит формирование личности [2, с. 672]. Можно с большей долей уверенности предположить, что решающее значение в становлении агрессивного поведения ребёнка имеют семейная среда и воспитание. Характер эмоциональных отношений, одобряемые формы поведения, широта границ дозволенного, типичные реакции на те или иные поступки и действия –

вот те параметры, которые воспитатель должен выяснить в процессе работы с агрессивными детьми. Для этого необходимо наладить контакт с семьёй. Педагог может либо сам дать рекомендации родителям, либо в тактичной форме предложить им обратиться за помощью к психологам.

При работе непосредственно с ребёнком, основной задачей воспитателя является формирование у него чувства общности с другими, желание видеть и понимать сверстника. Главное – помочь ребёнку увидеть в ровеснике не противника или конкурента, а интересного и самооценного человека, партнёра по общению и совместной деятельности.

Таким образом, мы сталкиваемся с противоречием между выраженной агрессивностью современных детей и отсутствием систематичной и регулярной работы воспитателя с этой категорией дошкольников.

Целью данной работы является разработка психолого-педагогических подходов по снижению детской агрессивности в условиях ДОУ.

Задачи исследования:

1. На основе литературных источников провести теоретический анализ проблемы агрессивного поведения у дошкольников.
2. Подобрать диагностический инструментарий для выявления уровня агрессивности у детей дошкольного возраста.
3. Разработать и апробировать коррекционно-развивающие формы работы для воспитателя, направленные на снижение агрессивности у детей-дошкольников.

Базу экспериментальных данных составили материалы обследуемых детей средней группы МДОУ «ЦРР – детский сад № 59» ЗАТО Северск в возрасте 4-5 лет в количестве 20 человек (12 девочек и 8 мальчиков).

Методологической основой нашего исследования выступают положения авторов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.С. Спиваковская, В.И. Гарбузов, И.С. Кон, Дж. Боулби и др.) о том, что агрессивное поведение детей формируется под воздействием разных факторов: особенности детско-родительских отношений, взаимодействии детей в среде сверстников, наличии у некоторых дошкольников психоневрологических диагнозов в анамнезе, также дети учатся агрессивным реакциям на символических примерах из средств массовой информации. Опираясь на теорию Д.Б. Эльконина о наличии ведущего вида деятельности на каждом возрастном этапе развития ребенка, мы полагаем, что использование игровых форм и средств в процессе взаимодействия взрослого с ребенком в дошкольном возрасте, выступает в качестве одного из основных факторов снижения агрессивного поведения ребенка.

В качестве исследуемых критериев мы определили:

- проявления агрессивного поведения дошкольников;
- отражение агрессивности в детском рисунке.

Проявления агрессивного поведения дошкольников, нами исследовались с помощью анкетирования:

1. Анкета «Признаки агрессивности», авторы – Е.К. Лютова, Г.Б. Моница [4, с. 164].
2. Анкета «Критерии выявления агрессивного ребёнка», авторы – Е.К. Лютова, Г.Б. Моница [4, с. 165].

Для оценки второго показателя, а именно, отражение агрессивности в детском рисунке нами были использованы праксиметрические методы:

1. Графическая методика «Кактус», автор – М.А. Панфилова [5, с. 188].
2. Метод Hand test, автор – Э. Вагнер [3, с. 465].

Результаты констатирующего эксперимента показали, что 60% детей имеют характерные признаки агрессивности, т.е. эти дети при неудачах раздражаются, ябедничают, ворчат, дразнятся, не любят уступать и делиться игрушками, намеренно не выполняют распоряжения взрослых.

На этапе *формирующего эксперимента* была проведена работа со стороны воспитателя по снижению агрессивного поведения детей.

Работа велась в двух направлениях:

1. Работа с детьми.
2. Работа с родителями.

Работа с детьми включала цикл занятий, направленных на снижение уровня агрессивности, эмоционального напряжения, тревожности, на обучение ауторегуляции и саморегуляции.

Занятия проводились раз в неделю в течение полутора месяцев и имели следующую структуру:

- Создание у детей эмоционального настроения и атмосферы «безопасности» в группе.
- Проведение специальных игр на снижение агрессивности.
- Закрепление способности самостоятельно находить нужные способы поведения в конфликтной ситуации.
- Релаксационный этап.
- Подведение итога занятия.

Умения, полученные в результате проведённых занятий, закреплялись детьми в режимных моментах.

Работа с родителями включала в себя цикл лекций-семинаров, направленных на информирование о способах снятия агрессивных тенденций в поведении дошкольников.

На этапе контрольного эксперимента использовались те же методы, что и на этапе констатирующего. Сравнительный анализ показал заметное снижение уровня агрессивности с 60% до 35% по суммарному показателю. Полоролевых различий в плане проявления детской агрессивности выявлено не было.

Таким образом, для повышения эффективности коррекции детской агрессивности, воспитателю необходимо работать в следующих направлениях: выявление неблагоприятных факторов со стороны семьи и своевременная нейтрализация этих неблагоприятных воздействий; формирование у агрессивных детей доброжелательного отношения к сверстникам и взрослым, а также их обучение конструктивным поведенческим реакциям в проблемной ситуации, снятие деструктивных элементов в поведении с помощью специальных игр и упражнений.

Литература

1. Бреслав, Г. Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности / Г. Э. Бреслав. – СПб., 2006. – 361 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва, 1998. – 672 с.
3. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб., 2003. – 465 с.
4. Лютова, Е. К. Тренинг эффективного взаимодействия / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – СПб., 2001. – С. 164-165.

5. Панфилова, М. А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры : практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / М. А. Панфилова. – Москва, 2005. – 188 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВМЕСТНОЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л. Е. Журавлева

МДОУ «Детский сад КВ № 10» г. Северск

Совместная деятельность всегда доставляет детям радость и удовольствие. Труд вместе с товарищами содействует развитию положительных черт характера, формированию начал социальной активности. Понятие «социальная активность» в литературе трактуется как проявление активности в ситуациях, возникающих в жизни коллектива и требующих согласования мнений, общих решений, выработки требований. Из всех проявлений активности в условиях совместной трудовой деятельности следует выделить коммуникативную, т. е. активное общение, установление контактов, цель которых – качественное выполнение задания. Эта активность выражается в высказывании своего мнения, в деятельном участии, в обсуждении коллективных замыслов, в предъявлении претензий к тем, кто допускает небрежность, ошибки.

Следует особо подчеркнуть, что такая обстановка ставит ребенка в условия выбора поведения. Он может поступать следующим образом:

- проявляет активное отношение к общему заданию – предлагает свое решение, поддерживает замысел сверстника, убеждает участников в справедливости своего решения;
- занимает пассивную позицию;
- участвует в разрешении конфликта на основе усвоенных моральных норм;
- прислушивается к мнению сверстников или, наоборот, игнорирует их интересы и желания.

Поэтому, говоря о коммуникативной активности, следует иметь в виду личностное образование. Иными словами, образование, проявляющееся в условиях выбора поведения в обстановке, требующей согласования, когда ребенок обнаруживает свой стиль поведения, при котором он делает настойчивые попытки организовать себя и других на качественное выполнение и достижение требуемого результата. Согласно этого детей условно можно поделить на три группы:

- первая группа – это дети с высокой степенью активности в общении. Их взаимоотношения со сверстниками носят в основном положительный характер – они владеют навыками сотрудничества и активно их используют; по мере необходимости вносят свои предложения, которые в большинстве случаев товарищи принимают; высказывают свое мнение, задают вопросы, обращаются за помощью и сами помогают. Эти дети в курсе всех заданий, поэтому при необходимости согласования действий они занимают активную позицию, стремятся восстановить процесс деятельности, как правило, умеют отстоять свое мнение. Если конфликт своими силами не разрешают, обращаются за помощью к педагогу. Обычно эти дети прислушиваются к мнению товарища, соглашаются, если он предлагает решение более правильное. В отдельных случаях настойчивость в отстаивании своего мнения не сочетается с уступчивостью, тогда это приводит к конфликтам.

- вторая группа – это дети, которые в достаточной степени владеют умением обращаться к другим за помощью, предлагать свою помощь, задавать вопросы, но самостоятельно не умеют выяснять мнения товарищей, отстаивать свое решение, более того, легко поддаются влиянию инициативных ребят. На вопрос: «Почему ты согласился?» – они или не отвечают, или говорят: «Я не знал, что надо сказать», т. е. не осознают, в чем суть активного участия в общем деле. Большинство из них не обращают внимания на обстановку, имеющую место в совместной деятельности и требующую совместных решений, не чувствуют назревание конфликта и поэтому не реагируют на него. Такие дети более активны при обсуждении и распределении задания, нежели в ходе самой работы. Иногда они полностью переключаются на свою часть работы. Характер взаимоотношений со сверстниками у них чаще всего положительный, уровень владения деятельностью разный, чаще всего средний. В рассказе о совместной работе эти дети отмечают ее коллективный характер, выделяют моменты согласования действий.

- третья группа – это дошкольники, инициатива которых совсем не проявляется, их участие в общем обсуждении возникающих вопросов ограничивается лишь выражением согласия, робкими просьбами о помощи. Такие дети легко подчиняются более инициативным товарищам, никогда не возражают. Характер их взаимоотношений в трудовой деятельности обычно положительный, уровень соответствующих навыков средний или низкий. Эта группа детей получает наименьшее число отзывов со стороны своих сверстников.

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте у детей ярко выражен стиль поведения, поэтому перед педагогом стоят следующие задачи:

- формировать у каждого ребенка морально оправданное поведение, умение отстаивать справедливость, добиваться качественного выполнения задания;
- формировать способы нравственного поведения, которые проявляются в активном отношении и к себе, и к участникам совместной деятельности.

Практика показывает, что прямой зависимости между коммуникативной активностью в обстановке, требующей согласования, и наличием практических навыков и навыков сотрудничества нет. Хотя некоторые дети (например, первая подгруппа) и проявляют высокий уровень коммуникативной активности, качественно выполняют задание, тем не менее активного участия в обсуждении общих дел они не принимают. Навыки сотрудничества – умение договориться, обращаться с вопросом, уточнять мнение сверстника – еще не свидетельство активности, активного поведения. Следовательно, необходимо одновременно формировать и навыки сотрудничества и учить детей деятельному и активному участию в разрешении различных возникающих в ходе трудовой деятельности вопросов.

Ребенок – формирующаяся человеческая личность, которая усваивает информацию об окружающем избирательно, через ранее приобретенный опыт. Полученные знания о моральных нормах общества не обязательно отразятся в его собственном поведении. Причинами этого могут быть замкнутость, малая общительность, стремление к индивидуальному выполнению задания. Положение в группе сверстников – как непризнание или малая популярность – это еще одно препятствие. Если ребенок имеет слабые трудовые навыки и не приучен к сотрудничеству, ему будет сложно распределять свое внимание на работу товарищей, быть в курсе происходящего. Он не знает, как обращаться к товарищам, как договариваться, как разрешать те или иные конфликты.

Одна из причин, которая препятствует проявлению коммуникативной активности – отсутствие (частичное или полное) осознанного отношения к своей позиции в группе сверстников при выполнении общего задания. Замечено, чаще всего низкий уровень проявления морально ценной коммуникативной активности зависит не от одной, а от ряда причин, вытекающих одна из другой. Например, неравномерный охват детей трудовыми заданиями и поручениями, ограничение самостоятельности детей, отсутствие учета складывающихся в процессе труда взаимоотношений. Другой причиной низкого уровня коммуникативной активности является отсутствие специального внимания к согласованным действиям между детьми (за счет активности одних и пассивности других).

Руководя трудовой деятельностью детей, педагоги порой не показывают способов активного поведения, не разъясняют, в чем заключается роль каждого участника. Основное внимание при этом направляется на распределение обязанностей, на качественное выполнение работы, на ее результат. Разумеется, эти моменты руководства важны. Однако чтобы пробудить детей к активному участию в общем деле, необходимо так организовать их взаимоотношения, чтобы на конкретных примерах показывать истинную ценность человеческих поступков, важность активного участия в общем деле, справедливого решения возникающих конфликтов.

О необходимости согласования действий педагогу можно напомнить детям с помощью басни И. А. Крылова «Лебедь, рак и щука»:

«Когда в товарищах согласья нет –
На лад их дело не пойдет.
И выйдет из него не дело, только мука».

В ней ярко и понятно для дошкольников описываются последствия несогласованности действий персонажей: ведь они как будто договорились вместе вести воз с поклажей. Но почему же воз оказался и ныне там?

«Поклажа бы для них казалась и легка,
Да лебедь рвется в облака,
Рак пятится назад,
А щука тянет в воду».

Дети, представляя эту картину, оживленно вступают в беседу. Педагогу нет необходимости подчеркивать мораль басни, и на его вопрос «Почему же воз и ныне там?», дети, смеясь, объясняют причину ошибки, при этом, проявляя доброжелательные отношения, друг к другу, не прибегая к некорректным замечаниям.

Формирование положительной коммуникативной активности детей в совместной трудовой деятельности требует от педагога соблюдения следующих условий:

- создание эмоционально – положительного отношения и интереса к совместному труду;
- подбора работающих подгрупп на основе складывающихся дружеских взаимоотношений;
- обеспечение каждому ребенку успеха в результате труда и во взаимоотношениях со сверстниками;
- дифференцированного подхода ко всем детям, по – разному проявляющих свою активность;

- постепенного усложнения способов организации детей при выполнении общего задания.

Объединение детей в процессе выполнения общих поручений может приобретать структуру последовательно распределенной деятельности (конвейера или цепочки). Особенностью такой организации труда является наличие в нем ряда последовательных операций. Каждый из участников при передаче ему промежуточного результата становится контролером темпа и качества действий участника. Другой особенностью такой организации труда является одновременное включение участников в процесс выполнения задания. Бездеятельность детей в конвейере при ожидании работы партнера не устраивает ребят – они начинают торопить товарища, предъявляя порой неоправданные претензии. Учитывая это, детям следует дать совет: определить, сколько ребят будет выполнять поручение и распределить общее задание так, чтобы каждая из операций общей работы заканчивалась промежуточным результатом. Такой анализ технической стороны организации деятельности необходим потому, что от него во многом зависит вступление детей в общение, связанное с получением общего результата. Главное значение такого объединения состоит в том, что дети переходят от делового общения к личностному, в котором формируются взаимоотношения.

Поэтому на начальном этапе важно одно:

- подвести детей к осознанию необходимости договариваться, распределять обязанности и материалы (договориться – это значит вместе решить, как сделать лучше);

- высказывать свое мнение (в процессе труда думать не только о себе, но и своих товарищах, помогать им делать все, чтобы работа получилась);

- осознавать собственную роль активного участника общего дела;

- на конкретных примерах, которые возникают в ходе деятельности, показывать, как следует работать хорошо самому и требовать того же от товарища.

Давая общие поручения детям, необходимо нацеливать их на все задание, стремиться к тому, чтобы они сами решали, кто из них и что будет делать, при этом учить детей высказывать свое мнение, убеждать товарищей.

Большое значение для формирования эффективного сотрудничества в совместной трудовой деятельности имеет правильное построение хода обсуждения результатов совместной работы. В ходе такого обсуждения на конкретных примерах детям показывают, к каким результатам приводит умение работать вместе. Это помогает им ощутить преимущества совместной работы, создает позитивный эмоциональный фон. Чтобы все позитивные идеи и предложения детей были реализованы, педагог должен профессионально, деликатно и своевременно поддерживать их, поощрять стремление к деловым обращениям и контактам между собой. В результате чего, у детей усиливается интерес к сотрудничеству, закрепляется устойчивое желание взаимодействовать, формируется готовность к участию в совместной деятельности, меняется характер отношения к сверстнику – он воспринимается как партнер по совместной деятельности, т. е. как равный.

Освоение опыта сотрудничества развивает способности детей к согласованию целей, осуществлению взаимного контроля и коррекции действий, а так же умение понимать состояние и мотивы поступков других и соответственно на них реагировать. При этом у ребенка формируется эмпатия, социальная чуткость. Все это в дальнейшем поможет ему психологически грамотно строить свое взаимодействие с партнерами (взрослыми и сверстниками).

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕТСКОЙ АГРЕССИВНОСТИ

Н. В. Иванова

МДОУ детский сад комбинированного вида № 18 г. Томска

Томский государственный педагогический университет

Все чаще и чаще можно услышать сегодня фразы: «Какой агрессивный ребенок! Откуда в нем столько агрессии?» Чтобы разобраться в этом, для начала важно знать, что агрессивность является нарушением поведения ребенка, а не симптомом психического заболевания. Необходимо помнить, что некоторые трудности в поведении детей носят возрастной характер и связаны с переживанием одного из кризисов развития (1 года, 3 и 7 лет). И эти периоды в жизни ребенка, несмотря на всю сложность, свидетельствуют о нормальном ходе процесса психического развития дошкольника. Но у определенной категории людей агрессия не только сохраняется, но и развивается, переходя в устойчивое качество личности. В итоге снижается продуктивный потенциал, сужаются возможности полноценного общения, деформируется личностное развитие. Агрессивный ребенок приносит массу проблем не только себе, но и окружающим.

Агрессивность – это целенаправленное нанесение физического и морального ущерба другому лицу.

Среди факторов, влияющих на проявление агрессивности, ученые выделяют особенности семейного воспитания, примеры агрессивного поведения, которые ребенок может наблюдать с телеэкрана или со стороны сверстников, эмоциональное напряжение и расстройства. Конечно, эти факторы вызывают агрессивное поведение, но далеко не у всех.

Психологи выделяют вербальную и физическую агрессию, каждая из которых может иметь прямые и косвенные формы. Все это можно увидеть в группе детского сада.

Вербальная агрессия.

1. Косвенная – направлена на обвинение или угрозы сверстнику. Проявляется в виде жалоб («А Степа, меня стукнул», «А Ваня за собой стульчик не убрал» «а Таня говорит плохие слова»); демонстративного крика, направленного на устранение сверстника.

Устранение сверстника путем таких фраз («Уходи», «Не мешай»); или путем агрессивных фантазий («Если не будешь слушаться, то придет милиционер и посадит тебя в тюрьму» «ты плохой я папе расскажу, он тебя ремнем выпорет»).

2. Прямая – вербальная агрессия представляет собой оскорбления, дразнилки (жадина-говядина)

Физическая агрессия.

1. Косвенная – физическая агрессия направлена на принесение какого-либо материального ущерба другому через действия (ребенок ломает постройку из кубиков другого, или мажет красками рисунок другого, прячет игрушку, с которой играл другой ребенок).

2. Прямая – физическая агрессия представляет собой непосредственное нападение на другого ребенка и причинение ему боли. Может принимать две формы: символическая – это запугивание (ребенок показывает кулак товарищу или пугает

его); реальная агрессия- это непосредственное физическое нападение (драки, укусы, царапания, хватают друг друга за руки, толкаются).

Проведенное нами исследование в одной из групп ДОО показало, что из 100% детей 4-5 лет, 55% детей проявляют вербальную агрессию, которая носит косвенный и прямой характер, 10% детей наиболее часто проявляют физическую агрессию, которая проявлялась в прямой форме, 35% детей не проявляли никаких агрессивных действий. Анализ каждого случая отдельно позволил сделать вывод что, основными причинами проявления детской агрессивности являются недостаток внимания в семье, просмотр мультфильмов имеющих сцены насилия, подражание поведению родителей. Полученные данные послужили основой для разработки нетрадиционных форм работы с родителями.

В частности организация «родительской гостиной», в которой мы повышали педагогическую культуру, сознательность родителей, формировали знания о проявлении детской агрессивности.

Работа с родителями по профилактике детской агрессивности включает в себя 6 ступеней.

1. Проведение индивидуальных консультаций с родителями, чьи дети наиболее часто проявляют агрессивные действия к окружающим.

2. Посещение родителями группы, для того, что бы родители сами могли наблюдать поведение детей, не только дома, но в детском саду.

3. Участие родителей в хороводных играх (как правило, именно хороводные игры сплочают родителей и детей). Игра-хоровод «дом», «вышла курочка гулять», «опасные предметы», «надувала кошка шар», «ровным кругом друг за другом» и мн. др. игры.

4. Проведение групповых консультаций на темы:

- «понимаем ли мы друг друга», «как правильно подходить к выбору мультфильмов», «как нельзя наказывать дошкольника», «что такое общение», «мой любимый папа», «агрессивный ребенок», «азбука вежливости», «цветные дети»

5. Каждые две недели оформление тематической папки передвижки в которых мы давали советы на такие темы: «как наше слово отзовется», «все счастливые семьи похожи друг на друга», «как предотвратить драку», «азбука вежливости», «подражание», «причина детской агрессивности», «мой дом моя крепость», «как сладить с ребенком который ведет себя вызывающе» и мн. др.

6. Мастер классы для родителей и детей, (давно известно, что труд сплочает людей) «лепим вместе», «пальчиковый театр», «подарок для папы», «рисую настроение» и мн.др.

Родители активно включились в совместную работу по профилактике детской агрессивности.

Проведенный нами спустя 6 месяцев с начала профилактической работы мониторинг поведения показал: снижение детской агрессивности, в какой бы форме она не проявлялась. Дети стали более внимательны друг к другу, уступчивы. Родители утверждали, что дома поведение детей тоже изменилось в лучшую сторону, дети стали спокойнее, повысилось доверие к родителям.

Работа по профилактике детской агрессивности еще не окончена и должна длиться на протяжении всего дошкольного возраста, но мы можем с уверенностью сказать, что заинтересованность родителей в такой профилактике очень важна. А работа «родительской гостиной» позволяет сблизить детей и родителей, повышает педагогическую культуру родителей, дает возможность родителям ак-

тивно участвовать в жизни детей, родители становятся полноправными участниками педагогического процесса.

Самое главное работа «родительской гостиной» помогает родителям понять, чтобы снизить агрессивность ребенка, нам взрослым необходимо быть внимательнее к чувствам и желаниям детей, адекватно оценивать возможности ребенка, стремиться вовремя и ненавязчиво оказывать ему необходимую помощь.

Литература

1. Психология личности : хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрам, 2000. – Т. 1. – 448 с.
2. Обухова, Л. Ф. Детская (возрастная) психология : учебник / Л. Ф. Обухова. – М., 1996. – 374 с.
3. Психология личности и деятельности дошкольников ; под ред. А. В Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М., 1965. – С. 49-52.
4. Посталюк, Н. Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху / Н. Ю. Посталюк. – Казань, 1992.
5. Юнг, К. Конфликты детской души / К. Юнг. – М., 1995. – 185 с.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Т. А. Иванова

МДОУ «Детский сад ОВ № 48» г. Северск

Одной из основных задач, стоящих перед детским садом, является взаимодействие педагогов и родителей по созданию условий для полноценного развития каждого ребенка. В связи с этим, передо мной стояла проблема организации этого взаимодействия. Хотелось как сделать так, чтобы родители были не просто зрителями, гостями на наших музыкальных мероприятиях, а стали бы полноценными партнерами, соучастниками нашего воспитательного процесса. Мне хотелось найти новые формы организации данной работы.

И первым моим шагом было проведение празднования Дня защитника Отечества не в детском саду, а на заставе № 2 воинской части 3478. К этой поездке готовился не только педагоги детского сада, но и родители детей. Дети и родители готовили праздничные подарки для воинов. А дети старшей и подготовительной групп учили стихи, песни, танцы. Дети много узнали о русских богатырях, подвигах солдат в Великую Отечественную войну, современных защитников Отечества – летчиках, пехотинцев, моряках. Нужно было видеть лица детей, когда они выступали перед солдатами. Песни звучали совсем по-другому, в них была гордость за нашу армию. Особенно такие песни как: «Сегодня салют» муз. М. Протасова, «Наша Родина сильна» муз. Филиппенко. Дети и танцевали, и играли вместе с воинами. Мною были подобраны самые интересные игры-аттракционы, в которых участвовали и взрослые и дети. Затем офицеры организовали экскурсию по заставе, где дети познакомились с армейской жизнью. Показали оружейный склад, рассказали об оружии. А тем временем воспитатели вместе с родителями групп накрыли на столы, и наша встреча закончилась совместным чаепитием. Эта поездка оставила неизгладимый след в душе всех детей и их родителей. Она сблизила родителей, детей и нас педагогов. Сейчас эти поездки стали традиционными.

Следующим моим шагом было посещение музея: «Афган – Чечня – Транзит». Экскурсоводы в этом музее – матери погибших воинов. Экскурсии нам помогают

организовать родители. Эта экскурсия позволила детям понять значимость для страны профессии военного, познакомиться с героизмом и мужеством солдат и офицеров, отдавших жизнь за наше счастливое будущее. И мы вместе с детьми и родительским комитетом, решили пригласить матерей к нам в детский сад на праздник – День матери. Дети пели песни для гостей: «Звездочка моя» муз. Насауленко, «Песенка про маму» муз. Д. Филиппенко. В программу были включены танцы, игры с гостями. А когда в конце праздника Е.З. Шайдулина прочитала стихотворение, посвященное матерям, а дети с поклоном дарили цветы – матери были тронуты до слез. Закончилась наша встреча дружеской беседой за чашкой ароматного чая.

Не забываем мы и про ветеранов нашего микрорайона. На протяжении многих лет эти встречи нам помогают организовать родители наших детей. Эти встречи помогают нам воспитывать у детей уважение к старшему поколению. Большую помощь в подготовке встречи оказывают родительские комитеты групп. И долго потом вспоминают дети, как им аплодировали и хвалили их за отличное исполнение музыкальных номеров. Наши дети вместе с родителями частые гости и в доме престарелых «Виола». Программу наших встреч составляю вместе с Верой Петровной, руководителем художественной самодеятельности. Проводим мы и «День пожилого человека», «День матери». Провели новогодний утренник с участием Снежной Королевы, Снегурочки, Дракона, а самое главное с Дедом Морозом. Водили хороводы, пели, танцевали вместе со зрителями.

Самое незабываемое мероприятие – День Победы! И когда была минута молчания – в зале стояла тишина. Вот в такие минуты открывается душа ребенка, и вбирает в себя все самое хорошее, дети проникаются любовью, уважением, гордостью за наших воинов-победителей.

Приоритетное направление работы нашего детского сада – «Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников средствами малого туризма», в реализации которого помогают нам родители наших воспитанников. Особенно эта помощь чувствуется в сотрудничестве с Северским бюро по организации экскурсии. На экскурсии: «Отцов немеркнущая слава» дети слушали стихи о Родине, о войне, военные песни. При посещении поселка Иглаково дети знакомятся с домом братьев Иглаковых, у которых шестеро сыновей ушли на фронт, а домой вернулся только один. Пятеро погибли – отдав свои жизни в борьбе с врагом. Вот где воспитывается чувство гордости, патриотизма за нашу Родину, за солдат, отдавших жизнь за победу. При посещении мемориала в поселке Иглаково, и на улице Ленина дети читают стихи, поют песни и возлагают цветы в память о погибших земляках. Большую помощь в подготовке и проведении таких мероприятий оказывают нам родители, без активного участия которых мы не представляем нашу работу.

Следует отметить, что в процессе этой работы дети стали более раскрепощенные, улучшились коммуникативные навыки, в группе установились дружеские взаимоотношения. Родители стали активными участниками всех наших мероприятий проводимых в ДОУ.

Я хочу сказать, что такая работа способствует большему взаимодействию педагогов и родителей по успешной организации патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Л. В. Вершинина, Т. В. Ивченко

МДОУ детский сад комбинированного вида № 95 г. Томска

Психологическая готовность – это достаточно сложный процесс, который знаменует собой конец дошкольного и одновременно начало младшего школьного возраста.

Проблемой психологической готовности к школе занимались психологи Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, Е.Е. Кравцова и др. [3, с. 154; 4, с. 178]. Однако, по-прежнему четкого и определенного понятия «школьная зрелость» не существует. Особенно остро стоит проблема формирования у дошкольников мотивационной готовности к школе, которая может облегчить адаптацию ребенка к школьной жизни, обеспечить плавный переход к обучению, как новому для него виду деятельности на следующем возрастном этапе [1, с. 40]. Принимая во внимание, что формирование мотивов учения и положительного отношения к школе – одна из важных задач деятельности педагогического коллектива детского сада и не разработанность психолога – педагогических подходов к решению этой задачи делает проблему весьма актуальной.

Целью нашего исследования явилось выявление особенностей мотивационной готовности у старших дошкольников, а задачами исследования послужили:

1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме мотивационной готовности к школьному обучению.
2. Подбор диагностического инструментария для сбора эмпирического материала.
3. Разработка и апробация систематической работы по формированию мотивационной готовности ребенка к обучению в школе в условиях ДОУ.

Экспериментальное исследование проходило на базе МДОУ № 95 г. Томска, в группе было 20 детей: 10 девочек и 10 мальчиков. На этапе констатирующего эксперимента, были исследованы показатели внутренней и внешней мотивационной готовности, уровень тревожности, настроение, энергетический и эмоциональный потенциал. Для этого были использованы следующие методы: «Беседа на отношение к школе и учению», Т.А. Нежновой, с целью выявления внешней и внутренней мотивации [2, с. 152]. Для определения эмоционального и энергетического потенциала настроения и выявления тревожности использовался вариант теста Люшера (8-ми цветовой) в методической обработке Л.А. Ясюковой.

Результаты констатирующего эксперимента показали: высокий уровень мотивационной готовности 30% детей, где девочки составили – 20% и мальчики – 10%. С низким уровнем мотивационной готовности выявлено 70%, причем 30% девочки и 40% мальчики. При определении показателя эмоциональной направленности: высокий уровень составил 30%, где девочки – 20 %, мальчиков – 10%, низкий уровень эмоциональной направленности составил – 70% детей. У детей с низкой эмоциональной направленностью была отмечена тревожность у 20% детей: 15% мальчики и 5% девочки. Были изучены показатели общего настроения: средний уровень показали – 50% детей и 50% показали хороший уровень, девочек и мальчиков одинаковое количество. При исследовании энергетического баланса организма ребенка были получены следующие данные: с высоким уровнем соста-

вили – 55% детей: девочек – 30% и мальчиков – 25%; хороший энергетический показатель показали 40% детей, 20% – девочек и 20% – мальчиков и со средним энергетическим показателем – 5%. Низкий уровень по всем показателям обнаружили дети, имеющие неврологические диагнозы: перинатальное повреждение центральной нервной системы (ППЦНС), анемия I степени, задержка развития речи (ЗРР), гипертензионный синдром, с дефицитом внимания; дети из неблагополучных семей и дети, посещающие дополнительные образовательные учреждения.

На этапе формирующего эксперимента нами проводилась работа, направленная на формирование мотивационной готовности. Она строилась по блокам: работа с детьми и работа с родителями. Работа с детьми включала в себя: беседы, игры, упражнения, экскурсии, индивидуальную работу с детьми на развитие мотивационной готовности к школе.

Один раз в месяц проводилась работа с родителями: родительские собрания, беседы, консультации и наглядность, индивидуальная работа с теми родителями, чьи дети нуждаются в дополнительной работе со специалистами.

На этапе контрольного эксперимента нами были использованы те же методы, что и на этапе констатирующего эксперимента. Сравнительный анализ показал, что при сопоставлении данных констатирующего и контрольного эксперимента показатели внутренней мотивационной готовности и эмоциональной направленности увеличились с 30% до 75%, а показатели внешней мотивационной готовности и эмоциональной направленности снизились с 70% до 25%. У детей не было отмечено тревожности. Высокий уровень энергетического баланса снизился с 55% до 20%, показатель хорошего уровня повысился с 40% до 80%, средний уровень энергетического баланса отмечен не был. Показатель настроения детей: средний снизился с 50% до 35%, хороший повысился с 50% до 65%.

Исходя из полученных результатов, нами были сделаны следующие выводы:

- Уровень сформированности мотивационной готовности, который обнаруживают дети старшего дошкольного возраста, является низким; дети обнаруживают высокую тревожность к обучению в школе; низкие показатели мотивационной готовности определяются позицией родителей к обучению детей в школе; выраженная тревожность и сниженный энергетический потенциал преимущественно связан с особенностями медицинского анамнеза детей.
- Отличия по полоролевому признаку внутренней мотивационной готовности к школе у детей не выявлено.
- Существует возможность повышения уровня внутренней мотивации у дошкольников при условии индивидуального подхода, целенаправленной и систематической работы с детьми в данном направлении в условиях ДОУ.

Литература

1. Болотина, Л. Р. Обеспечение преемственности в работе ДОУ и школы / Л. Р. Болотина, Н. В. Микляева. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 144 с.
2. Вьюнова, Н. И. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе / Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар, Л. В. Темнова. – М. : Академический проспект, 2003. – 258 с.
3. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – СПб. : Питер, 2004. – 208 с.

4. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадрикова. – М. : Владос, 2002. – 208 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О. В. Ильницкая, И. Б. Гач

МДОУ № 40 г. Осинники Кемеровской области

Социальные, экономические, политические изменения современного российского государства, непосредственно влияющие на сознание общества, сформировали искаженное представление у граждан России о значимости страны, Родины для духовного развития человека. В обществе устойчивое положение заняла идея о преобладании материального благополучия в чужой стране над патриотическими чувствами. Взрослые, видимо, не осознавая сами, воспитывают в ребенке равнодушную, нравственно обедненную личность, так как патриотизм – это не только любовь к родному краю, стране, но и составляющая часть духовности человека.

Воспитание патриотических чувств с раннего возраста обеспечит новый импульс духовному оздоровлению народа, формированию в России единого гражданского общества.

Патриотизм – это любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите [4, с. 48].

Зарождаясь из любви к своей «малой родине», патриотические чувства, пройдя через целый ряд этапов на пути к своей зрелости, поднимаются до общегосударственного самосознания, до осознания любви к своему Отечеству.

Таким образом, патриотизм является нравственной основой существования любых наций, жизнеспособности государства и выступает в качестве важного внутреннего мобилизующего ресурса развития общества и государственности.

В настоящее время патриотическое воспитание приобрело важность на всех ступенях формирования и развития гражданина. О чем свидетельствуют правительственные постановления, отраженные в следующих документах: «Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации», государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы».

Необходимость решения проблем патриотического воспитания на государственном уровне вызвана рядом объективных причин, остро проявляющихся в современном российском обществе:

- возникновение деструктивной для развития молодого поколения социальной ситуации;
- размывание и деградация традиционных ценностей и, как следствие, потеря преемственности поколений;
- внедрение чуждых российскому обществу ценностей;
- забвение отечественной истории, культуры, традиций.

В работу по научно-теоретическому обоснованию и практическому решению задач патриотического воспитания вовлечены многие исследователи из различных областей науки. Так, на современном этапе над проблемой патриотического воспитания работают философы, историки, социологи. В круг интересующих их

вопросов входят теоретико-методологические основы патриотического воспитания, выработка российской идеологии, влияние социально-экономических условий на формирование патриотических чувств у разных общественных и возрастных групп населения. Педагоги и психологи в своих исследованиях определяют возрастные, психологические особенности детей, влияющие на восприятие и усвоение нравственно-патриотических норм, обосновывают взаимосвязь воспитания и формирования гражданской ответственности, выстраивают педагогические подходы в реализации патриотического воспитания детей.

Осуществление задач патриотического воспитания детей дошкольного возраста проводится как на уровне целого государства, так и на уровне отдельных регионов. Составлены программы и методические пособия, рекомендованные работникам дошкольных учреждений, педагогами Московской, Воронежской, Нижегородской, Томской и др. областей [1. 2. 3. 5].

Специфика географического положения, особенности природы, культурных традиций, а также отличное от других регионов направление промышленности Кемеровской области, в частности г. Осинники, сформировали необходимость разработки адаптированной для данного района программы патриотического воспитания. Таковой является программа, составленная и апробированная педагогическим коллективом МДОУ № 40 «Подснежник» г. Осинники.

Работа в данном направлении была начата в 2001 году и в течение нескольких лет оформилась в стройную систему нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Изучение и анализ деятельности воспитателей дошкольного учреждения позволил выявить ряд нерешенных вопросов, связанных с патриотическим воспитанием. Прежде всего, следует отметить отсутствие должного внимания педагогов к проблеме патриотического воспитания детей, недостаточно четкое представление о путях его реализации, критериях оценки, системе работы. В связи с этим обоснование актуальности развития патриотизма в дошкольном возрасте и разработка программы, отражающей особенности региона, способствовали осознанному активному включению всего коллектива детского сада в работу по реализации патриотического воспитания детей.

Разработанная программа может дополнять основную программу детского сада и использоваться в качестве регионального компонента.

Основную цель педагогической деятельности по нравственно-патриотическому развитию детей мы определили как разнообразную воспитательно-образовательную работу в дошкольном учреждении по ознакомлению детей с социальной действительностью, природой региона, историей и культурой родного края и страны.

Задачи, которые мы ставим в ходе реализации программы, заключаются в следующем:

- создать целенаправленную систему патриотического воспитания, основанную на учете психологических особенностей данной возрастной группы детей;
- максимально использовать воспитательные возможности различных видов деятельности детей дошкольного возраста в тесном единстве и взаимосвязи;
- последовательно прививать детям доступный их возрасту круг знаний о городе, крае, стране, национальной культуре;

- формировать у них устойчивые эмоциональные переживания (в старшем дошкольном возрасте осознанные переживания), являющиеся побудительной (мотивационной) силой поведения;
- формировать толерантность, чувства уважения и симпатии к другим людям, народам, их традициям.

Работа с дошкольниками в рамках патриотического воспитания рассчитана на три года с постепенным усложнением материала. Структура и последовательность нравственно-патриотического воспитания детей осуществляется по схеме от ближайшего окружения к широкому познанию социального мира. Исходя из этого, занятия тематически распределяются по следующим блокам: «Семья», «Детский сад», «Родная улица, район», «Родной город», «Страна, ее столица, символика», «Права и обязанности гражданина страны». Темы занятий повторяются в каждой возрастной группе, но изменяются их содержание, объем познавательного материала и его сложность, а, следовательно, глубина и длительность изучения темы.

Патриотические чувства закладываются в процессе социализации ребенка в конкретной среде, начиная с раннего возраста. Именно окружение (родители, родственники, соседи, воспитатели, учителя) формирует те или иные нравственные качества человека. Познание действительности у ребенка сопровождается эмоциональными переживаниями. Какими эти переживания будут (восхищение, радостное волнение, либо негативное отношение) зависит от оценки взрослого. Поэтому ведущая роль взрослого в данном процессе неоспорима. Начиная работу по развитию патриотических чувств у детей, педагог должен сам придерживаться принципов гражданина и патриота своего города, области, страны. Отсюда следует, что особое внимание должно уделяться подготовке воспитателей. Прежде всего, акцент делается на формирование личного позитивного отношения к родному городу, стране, а также на знание исторического прошлого, культурных, национальных традиций края, родины.

Патриотическое воспитание дошкольников в полной мере может быть реализовано в том случае, если воспитательно-образовательный процесс не ограничится разовыми и разрозненными мероприятиями, а будет представлен систематической работой. Причем обязательным условием должно стать разнообразие видов деятельности. Наряду с традиционными тематическими занятиями используются интегрированные занятия, одной из задач которых является патриотическое воспитание. Так, активно применяется знакомство с национальными традициями, культурой края на музыкальных, физкультурных занятиях, занятиях развития речи, изобразительной деятельности. Особое значение в рамках патриотического воспитания приобрели такие приемы, как наблюдение, экскурсии, посещение музея, беседы об истории города, края, страны.

В качестве новации в нашем дошкольном учреждении введены специальные занятия, так называемые минуты нравственности и духовного развития, с привлечением церкви, духовных лиц. Приобщение детей к религиозным знаниям первоначально носит цель нравственного воспитания, а также формирования гражданственности в православных традициях России. Конечно, это не означает ограничение выбора религии ребенка, поэтому обсуждение с родителями предшествует началу подобных занятий.

Кроме выше перечисленного, отличительной особенностью реализации программы патриотического воспитания является сочетание народных традиций (ис-

пользование фольклора, народных обрядов) с изучением гражданских прав каждого члена страны (формирование представлений об обязанностях гражданина, знакомство с понятием «конституция»).

Для оценки эффективности проведенной работы нами сформулированы показатели нравственно-патриотического развития детей для каждой возрастной группы, по которым условно выделены три уровня (высокий, средний и низкий) сформированности данных качеств.

Внедрение программы патриотического воспитания детей дошкольного возраста в детском саду № 40 г. Осинники показало высокую практическую значимость: к семи годам дети овладели представлениями о родном крае, стране, начали формироваться знания о культуре и национальных традициях, а также развиваться соотнесение себя с гражданами конкретной страны. В своей работе мы не ставили задач целостного воспитания патриотов, однако зачатки патриотических чувств у детей были заложены.

Литература

1. Воспитательная система «Маленькие россияне» [Текст] / ред. Т. И. Оверчук; ред.-сост. А. Бышева. – М. : Мозаика-Синтез, 2004. – 52 с.
2. Маханёва, М. Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста [Текст] : Пособие для реализации государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы» / М. Д. Маханёва; гл. ред. И. Ю. Синельников. – М. : АРКТИ, 2004. – 72с.
3. Патриотическое воспитание дошкольников средствами краево-туристской деятельности [Текст] / ред. А. А. Остапец, Г. Н. Абросимова, М. Е. Трубачева. – М. : АРКТИ, 2003. – 176 с.
4. Патриотическое воспитание: Нормативные правовые документы [Текст] / Гл. ред. В. В. Дремова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
5. С чего начинается Родина [Текст]. Программа для дошкольных образовательных учреждений / Авторы З.Н. Ажермачева [и др.]. – Томск, 2000. – 116 с.

ВЛИЯНИЕ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ НА ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИИ

Л. В. Вершинина, Л. В. Каплинская

Томский государственный педагогический университет

Повышенная агрессивность детей является одной из наиболее распространенных проблем в детском коллективе. Данной теме посвящено много фундаментальных теоретических исследований, систематизирующих знания о причинах возникновения агрессивного поведения (Р. Бэрон, Д. Ричардсон, А. Берковитц, А. Бандура, А. Реан и др.) [2, с. 35].

Источником детской агрессии у детей дошкольного возраста является эмоциональная нестабильность ребёнка, сложившаяся под влиянием воспитательного стиля в семье. Вопросы семейного воспитания и влияния взаимоотношений в семье на ребенка стали разрабатываться в рамках психолого-педагогического подхода (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Е.А. Аркин, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Н.И. Лисина, В.К. Копырло и др.) [5, с. 14].

Существует большое количество исследований посвященных проблеме детской агрессивности, связанной со стилем детско-родительских отношений в семье. Изучив литературу, мы обнаружили отсутствие исследований по проблеме взаимоотношений между сиблингами в семье.

Братья и сестры в одной семье – это особое сообщество со своими закономерностями развития. Старшие и младшие дети в семье редко бывают дружны. Чаще они ожесточенно борются между собой за пространство, вещи, родительское внимание. При отсутствии конкретных воспитательных действий взаимное неприятие сиблингов может доходить до ненависти со всеми вытекающими и часто серьезными последствиями.

Но главная причина того, что братья и сестры из одной семьи не ладят между собой – ревность, испытываемая ими по отношению к родителям, которая продуцирует детскую агрессию [1, с. 32-40].

3. Фрейд был первым из психологов, заметивших, что позиция ребёнка среди его сестер и братьев имеет важное значение для всей его последующей жизни. Позиция эта определяется количеством детей, их полом и промежутками между их рождением. Чем ближе возраст детей, тем большее влияние они оказывают друг на друга. Ребёнок очень ревностно относится к появлению в семье младшего братика или сестрёнки [3, с. 11]. По мнению М. Руфо ревность – это основа нарциссизма и формирования собственного образа. Именно с ее помощью каждый из нас строит свою личность. Роль брата или сестры в формировании личности очень важна, важнее, чем битва за обладание материнской любовью. Наличие другого позволяет каждому – через схожесть и различие – лучше определить себя. Каждый новый родившийся в семье ребёнок вновь оживляет соперничество, изменяя при этом другого. Появление третьего превращает младшего ребёнка в среднего, которому приходится столкнуться в соперничестве с тем, кто младше него; старший же, к своему изумлению, понимает, что ему снова придётся выносить «капризы» малыша, а у родителей для него будет ещё меньше времени. Новый ребёнок, будь он вторым или третьим и так далее, должен завоевать себе место среди других, изменив их положение внутри семьи, заставив принять новый раздел, в частности передел родительской любви. С точки зрения М. Руфо острота ревности во многом зависит от интеллекта детей, от их уровня толерантности к тем или иным лишениям и от того, какие отношения складываются у каждого из детей с родителями. Это и объясняет тот факт, что ревность, представляющая собой естественное человеческое проявление, может в одном случае носить вполне приемлемый характер, а в другом – достигнуть острейших проявлений. Рождение младшего ребёнка в семье может, например, послужить катализатором для выявления трудных взаимоотношений, существовавших у старшего с одним из родителей, что до этого момента не находило своего выражения или было компенсировано. В этом случае агрессивное поведение родители будут называть «озлобленным», утверждая, что ребёнок делает что-то «назло», это будет служить оправданием наказаний и отравит жизнь всей семьи. Есть дети, которые оборачивают агрессивность против самих себя: они начинают жаловаться, что у них болит то голова, то живот, их мучают кошмары. Другие отменяют любое выражение агрессивности и замыкаются в себе: они становятся заторможенными, теряют интерес ко всему, не исключая учёбы. Они во всем уступают младшему ребёнку, боясь, что иначе совсем разонравятся родителям. Однако под воздействием защитного механизма агрессивность может трансформироваться. Старшие могут проявлять такую заботливость по отношению к младшим, что те просто задыхаются от их внимания. Бесконечные поцелуи и ласки раздражают, и малыши начинают плакать. Вне дома, в частности в детском саду, старший ребёнок ведёт себя как большой, выдавая своё болезненное состояние разной степенью агрессии по от-

ношению к товарищам. Агрессивность выражается порой и по отношению к младшему брату или сестре: старший даёт здесь волю своим инстинктам, наделяет младшего презрительными кличками, даже оскорбляет, иногда к словам присоединяет и действия [4, с. 42-45].

Данная проблема является актуальной, так как с ней сталкивается каждая семья, если в ней больше чем один ребёнок: это взаимоотношения братьев и сестер друг с другом и с родителями. Свою роль могут сыграть разница в возрасте, предпочтения, вольно или невольно высказываемые родителями, история семейного клана в целом и т.д.

Данная проблема была рассмотрена и разработана такими авторами, как М. Руфо, Е.Е. Алексеева, А.И. Захаров, Ж. Лакан, Жан-Пьер Альмодавар и др.

Целью нашего исследования является: выявить влияние особенностей отношений между детьми в семье на проявление агрессивного поведения. Базой нашего исследования являются дети 6 групп ДОУ № 83 г. Томска.

Для достижения этой цели были использованы следующие методы: наблюдение, анкетирование воспитателей и проективные методы: «HAND-ТЕСТ», «Рисунок семьи».

Полученные результаты не указывают на однозначность данных. Анкетирование воспитателей выявило 50% детей с низким уровнем агрессивности и 50% со средним уровнем агрессивности, что касается проективных методов были выявлены: «HAND-ТЕСТ» – у 30% детей были выявлены тенденции к агрессивному поведению, явно выраженной агрессивности не наблюдалось. В рисунке семьи были выявлены негативные эмоциональные отношения между сиблингами, что дает нам основание думать, что акты агрессии имеют место.

В настоящее время продолжается исследование, оно представлено коррекционно-развивающей программой, направленной на снижение детской агрессивности, которая по нашим предположениям может нивелировать выраженные агрессивные тенденции. Таким образом обозначенная проблема является значимой, актуальной, имеет дальнейшие перспективы. Специалисты, педагоги – психологи должны учитывать обозначенную проблему в своей работе.

Литература

1. Алексеева, Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребёнку? / Е. Е. Алексеева. – С-П. : Речь, 2007. – 283 с.
2. Бэррон, Р. Агрессия / Р. Бэррон, Д. Ричардсон. – С-П. : Питер, 2000. – 352с.
3. Захаров, А. И. Ребёнок до рождения и психотерапия последствий психических травм / А. И. Захаров. – СПб. : СОЮЗ, 1998. – 144 с.
4. Руфо, М. Братья и сестры, болезнь любви: Дети в семье – сложности роста / М. Руфо. – Екатеринбург. : У-Фактория, 2006. – 288 с.
5. Смирнова, Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Т. П. Смирнова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 160 с.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРАВИЛАМИ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

И. М. Комиссарова

МДОУ «Центр развития ребёнка» детский сад № 101, г. Томск

Ежедневно работниками МЧС России получают тревожные сводки о пожарах, землетрясениях, наводнениях и других чрезвычайных ситуациях, жертвами

которых становятся наши дети. Грустная статистика говорит о том, что ежегодно в Российской Федерации происходит свыше 250 тысяч пожаров, на которых погибает более 14 тысяч человек, причём 5% от общего числа погибших – дети.

В целом по стране число детей, пострадавших от пожара, возрастает с каждым годом. Это не может не вызывать тревогу. Долг родителей и воспитателей – уберечь малышей от опасности.

В соответствии с Законом РФ «О пожарной безопасности Российской Федерации», принятым Государственной Думой 18 ноября 1994 г. (статья 25), «обязательное обучение детей в дошкольных образовательных учреждениях и лиц, обучающихся в образовательных учреждениях, мерам пожарной безопасности осуществляется соответствующими учреждениями по специальным программам, согласованным с Государственной противопожарной службой». С этой целью в детском саду детям в самой доступной форме нужно давать первоначальные знания по пожарной безопасности.

Большинство детей не имеют понятия, что надо делать во время пожара, чтобы уцелеть. В пожароопасных ситуациях они обычно прячутся под кровать, в шкаф, в укромных уголках комнаты, не пытаются бежать и тогда, когда двери не заперты. При опросе детей выяснилось, что многие из них не знают даже номера пожарной службы «01».

Всё это говорит о том, как важно знакомить ребят с правилами противопожарной безопасности.

Что надо знать дошкольникам?

Прежде всего, то, что нельзя брать спички, играть с электроприборами, включать газовые и электрические плиты. Старшие дошкольники могут уже знать о назначении телефонного номера «01».

Для ознакомления детей с правилами противопожарной безопасности используются самые разнообразные методы и приёмы: беседы, рассказы, художественное слово, демонстрация наглядно-иллюстрационного материала и др.

Обучение детей в экстремальных ситуациях сложный и многоплановый процесс, который не ограничивается рамками литературных правил. Дети на занятиях должны быть не пассивными слушателями, а активными участниками учебного процесса. Занятия только тогда дают положительный результат и оставляют след в сознании ребёнка, когда они интересны, творческие и эмоциональные, где дети могут на практике проиграть ту или иную ситуацию.

Как же сделать занятия с детьми захватывающими, весёлыми, понятными и доступными? Что нужно сделать, чтобы ребёнок не просто заучил правила поведения, но и умел применять их в особо опасной ситуации.

Опыт работы с детьми в области профилактики нарушений пожарной безопасности показывает, что любые творческие направления (рисунок, лепка, работа с природным материалом, экскурсии, песенно-музыкальное творчество), казалось бы, совершенно далёкие от «пожарной темы», – всё приносит ощутимую пользу. Дети тянутся ко всему зрелищному, яркому, музыкальному: это и кукольные представления; и небольшие сценки – драматизации; развлечения, праздники и т. д.

В дошкольных учреждениях не рекомендуется проводить игры и упражнения, а также давать практические задания, связанные с использованием спичечных коробков и спичек. Недопустимо использовать спички в качестве счётного материала.

Ознакомление дошкольников с правилами противопожарной безопасности должно проводиться и в семье. Практика показывает, что многие родители сами не в ладах с правилами противопожарной безопасности. Зачастую спички дома хранятся в доступных для детей местах. Малыши нередко имеют доступ к электронно-гревательным приборам, топящимся печам, газовым плитам. Всё это чревато серьёзными последствиями. Примеров такой беспечности, приводящей к трагическим последствиям, сколько угодно.

Можно использовать самые разнообразные формы работы с родителями: консультации («Дети и огонь», «Оказание первой помощи при ожогах»); проведение совместных с детьми досугов («Спичка–невеличка»); оформление тематических папок – передвижек и стендов («Правила пожарной безопасности», «Капризы новогодней ёлки» и др.).

Только систематическая, планомерная работа в содружестве с семьёй поможет сформировать у дошкольников прочные знания о правилах противопожарной безопасности.

ВЛИЯНИЕ СВЕРСТНИКОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. В. Кротова

Томский государственный педагогический университет

Под развитием личности ребёнка дошкольного возраста в психологии понимают широкий спектр качественных изменений, которые впервые возникают в период развития личности ребёнка.

В процессе развития личности ребёнка от рождения до трёх лет доминирует семья, и его основные личностные новообразования связаны в первую очередь с ней. В дошкольном детстве к воздействиям семьи добавляется влияние общения со сверстниками, другими взрослыми людьми, обращение к доступным средствам массовой информации.

Основной проблемой в развитии личности в дошкольном возрасте является проблема самосознания и развитие адекватной самооценки. Этот процесс в дошкольном возрасте считается важнейшим достижением в развитии личности. Ядром самосознания является самооценка и связанный с ней уровень притязаний.

Исследованием проблемы формирования самооценки занимались многие педагоги, психологи: В.С. Мухина, М.И. Лисина, О.А. Шаграева, А.И. Липкина, Б.С. Волков, Л.С. Выгодский, Д.Б. Эльконин и т.д. Но экспериментально разные компоненты структуры самосознания изучены не одинаково и на первый план выдвигается проблема самооценки.

Самооценка возникает на основе знаний и мыслей о себе и в этом смысле является как бы механизмом переработки данных представлений на уровне аффективного процесса. Самосознание – свойство личности, которое зависит от индивидуальных особенностей ребенка, от условий его жизни, воспитания и обучения. Таким образом, самооценка – это осознание ребёнком самого себя, оценка своих действий и поступков [1].

Изучая, самосознание в связи с мотивационной сферой дошкольников выделяют 3 вида самооценки: общую, конкретную и динамичную [2].

Общая самооценка – оценка личностных качеств ребенка, которая формируется на основе общения ребенка с окружающими людьми и возникает лишь в конце дошкольного возраста.

Конкретная самооценка – это оценка своих возможностей и умений в конкретной деятельности. Данный вид самооценки обычно является более адекватным и реалистичным, и формируется на основе познания ребенком результатов своей деятельности.

Динамическая самооценка – представляет собой промежуточный этап между конкретной и общей самооценкой. Путь развития идет от конкретной и общей, причем реалистичность самооценки тем меньше, чем больше степень ее обобщенности.

Оценка дошкольником самого себя во многом зависит от того, как его оценивают взрослые и сверстники. Заниженные оценки оказывают самое отрицательное воздействие, а завышенные – искажают представления детей о своих возможностях в сторону преувеличения результатов. Оценивая себя, ребёнок стремится к положительной самооценке, он хочет показать, что представляет нечто целое для окружающих. Если взрослые и сверстники не замечают его положительные качества, то он наделяет себя вымышленными качествами.

В условиях общественного дошкольного воспитания, когда ребёнок постоянно находится с другими детьми, вступает с ними в разнообразные контакты, складывается дошкольное общество. Умение ребёнка анализировать и оценивать результаты собственной деятельности прямо зависит от его умения анализировать результаты других детей, так происходит становление самооценки. Таким образом, можно сделать вывод, что ребёнку необходимо общение не только с взрослыми, но и со сверстниками, так как сверстники являются одним из факторов формирования адекватной самооценки детей дошкольного возраста.

В возрасте 3 – 7 лет общение со сверстниками начинает играть все более существенную роль в процессе самосознания ребенка. При обмене оценочными воздействиями возникает определенное отношение к другим детям. Умение ребенка анализировать результаты собственной деятельности прямо зависит от его умения анализировать результаты других детей – возникновения самооценки. Оценить себя дошкольнику гораздо труднее, чем сверстников. Сверстники – это мерка, позволяющая ребёнку оценить себя на уровне реальных возможностей [3].

В старшем возрасте ребёнок не только может сопоставлять собственные результаты с результатами других детей, но даже способен довольно точно определить пределы своих сил с помощью одного только сравнения других детей. Умение детей анализировать результаты собственной деятельности прямо пропорционально его умению анализировать результаты других детей.

В старшем возрасте умение сравнивать себя со своими сверстниками достигает очень высокого уровня. От взаимоотношений ребёнка с другими детьми зависит его отношение не только к коллективу, но и к самому себе.

Влияние группы сверстников на развитие личности ребёнка заключается, прежде всего, в том, что именно в условиях общения со сверстниками ребёнок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к другим людям.

Положение ребёнка в группе сверстников показывает, насколько принят ребёнок ими, насколько реализованы или ущемлены его притязания на признание среди сверстников.

От оценок сверстников и своих самооценок зависит положение ребёнка в группе сверстников. Сверстники по-разному оценивают друг друга, и поэтому существует различное положение детей в группе сверстников.

Каждый ребёнок занимает в группе детского сада определённое положение, которое выражается в том, как к нему относятся сверстники. Дети 6-7 лет активно ориентируются на мнение сверстников. Их объяснения, почему они повторяют за другими, то, чего нет на самом деле, однозначны.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что положение ребёнка в группе детского сада оказывает большое влияние на формирование адекватной самооценки. В старшем дошкольном возрасте оценки сверстников имеют большое значение, так как под влиянием оценок сверстников формируется самооценка ребёнка.

Для того чтобы определить уровень влияния сверстников на формирование самооценки было проведено экспериментальное исследование. В эксперименте участвовало 15 детей старшего дошкольного возраста. Для исследования самооценки были использованы следующие методики: методика “Лесенка” (В.Г. Шур), методика “Изучение самооценки и оценки личностных качеств детей группы” (Н.А. Репина). Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы: 60% детей с завышенной самооценкой, 20% детей с заниженной самооценкой, 20% детей с адекватной самооценкой. Для исследования взаимоотношений в группе сверстников были использованы следующие методики: “Отношение к сверстникам” (В. Богомолов), методика “Социометрия”. Были получены следующие результаты: выявлено 35% детей “востребованных”, 20% детей “изолированных” и 45% детей, занимающих среднее положение.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дети, имеющие заниженную самооценку – имеют чаще всего статус “изолированные дети”, а дети с завышенной самооценкой относятся к “востребованным”.

Исходя из полученных результатов эксперимента и учитывая большое влияние взаимоотношений со сверстниками на формирование самооценки, следует, на наш взгляд, необходимо проводить с детьми систематическую работу, направленную на формирование адекватной самооценки детей старшего дошкольного возраста. Работа может включать в себя: циклы занятий, игры, релаксационные упражнения, беседы, консультации с родителями. Если работа будет проходить систематически, то заниженная самооценка может стать адекватной, от общей в конкретную, и тем самым уменьшится процент “изолированных детей” и возрастёт статус “востребованные дети”.

Литература

1. Мухина, В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М. : Апрель-прес, 2000. – 352 с.
2. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 2001. – 334 с.
3. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками / Е. О. Смирнова. – М. : Владос, 2000. – 365 с.
4. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 1995. – 93 с.
5. Карелина, Е. А. Психологические тесты / Е. А. Карелина. – М. : Просвещение, 2002. – 251 с.

САМООРГАНИЗАЦИЯ, КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

А. В. Кудряшова

МДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 59»

На сегодняшний день в наиболее развитых странах учительство составляет многочисленную группу интеллигенции. Согласно исследованиям И. Б. Котовой и Е. Н. Шилкова, первоначальный смысл понятия «педагог» несколько отличен от ныне принятого.

Педагогом, т.е. учителем называли создателя научного (Аристотель, Сократ) или религиозного (Христа, Будда) учения, потом проповедника, а теперь лишь распространителя знаний и убеждений. [1]

Отличительная черта педагогической профессии состоит в том, что она, по своей природе социальна, имеет гуманистический характер. В процессе образования педагог решает две задачи – адаптивную и гуманистическую («человекообразующую»). Адаптивная функция связана, прежде всего, с приспособлением воспитанника к конкретным условиям социальной среды, в которой он оказался на данный момент, а гуманистическая – с развитием его личности и творческой индивидуальности. С одной стороны педагог должен подготовить воспитанника к определенной социальной ситуации, к конкретным запросам социума. Но, с другой стороны, он, объективно оставаясь хранителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор.

Развивая личность ребенка, педагог работает на будущее, опираясь на богатство словесной культуры. Первоочередная задача педагога, как отмечал В. А. Сухомлинский, состоит в том, чтобы открыть в каждом человеке творца, поставить его на путь самобытно-творческого интеллектуально полнокровного труда. «Распознать, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо индивидуальный талант – значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства». [4]

По данным исследования педагогов Котовой и Шияновой, не каждому педагогу это удастся, поэтому возникает вопрос о наличии профессиональной компетенции педагогов, которая не сводится к наличию только знаний, умений и навыков. Профессиональная компетентность охватывает общекультурное развитие педагога, формирования у него мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности, которая характеризуется уровнем развития личности педагога, его совершенными поступками, определяющимися не столько внешними обстоятельствами, сколько внутренними мировоззрениями и установками. [2]

Профессиональная компетентность педагога определяется наличием самоорганизации, педагогического мастерства и творчества. Самоорганизация – это способность личности использовать собственные интеллектуальные и эмоционально-волевые черты для решения профессионально значимых задач, которые обеспечивают осознанность и обоснованность педагогом совершаемых им действий. Умение самоорганизовываться выступает для педагога важным компонентом его профессиональной культуры.

Творческую индивидуальность педагога характеризует потребность в самореализации, то есть стремление к полной реализации своих потенций в профессиональной деятельности. Потребность в самореализации характерна для человека с достаточно развитым самосознанием способного к выбору. [2]

Деятельность педагога – новатора, доказывает, что чем ярче индивидуальность педагога, тем гармоничнее сочетаются в нем профессионализм и духовная культура, тем своеобразнее он воспринимает, оценивает и приобретает окружающую действительность, а потому более интересен воспитаннику, обладает большими возможностями влияния на развитие их личности.

В связи с этим можно выделить ряд условий, необходимых для формирования профессионального самосознания педагога: обращенность сознания на себя как на субъект педагогической деятельности; переживание конфликтов; способность к рефлексии; организация самосознания профессионально-личностных качеств; использование совместных форм деятельности.

Представление возможности для наиболее полного сравнения и оценивания профессионального сравнения и оценивания профессионально важных качеств, умений и навыков, формирование правильного оценочного отношения к себе и к другим.

Из этого следует, что важнейшее место в развитии творческого потенциала педагога является его саморазвитие. Педагог как «автор» своего саморазвития должен обладать следующими свойствами:

- способность самостоятельно формировать задачи по саморазвитию и вырабатывать стратегию и тактику их достижения;
- самостоятельно добывать учебную и профессиональную информацию и пользоваться ею при решении теоретических и практических задач;
- получать новые знания в общении с коллегами;
- извлекать новые знания, необходимые для решения собственных задач.

Творческое самосовершенствование педагога предполагает осознания себя как творческой личности, определения своих профессионально-личностных качеств, требующих совершенствования и корректировки, разработки долгосрочной программы развития.

На наш взгляд наиболее эффективный путь профессионального самообразования педагога – его участия в творческом плане педагогического коллектива, в разработке инновационных проектов развития образовательного учреждения, педагогических технологий и т. д.

Саморазвитие имеет двойной педагогический результат. С одной стороны – это те изменения, которые происходят в личностном развитии и профессиональном росте, а с другой стороны – овладение умениями самоорганизовываться.

О том, что педагог овладел способностью самоорганизовываться, могут служить осуществляемые им действия, а именно:

- целеполагания: умение ставить перед собой профессионально значимые цели и задачи саморазвития;
- планирование: умение выбирать средства и способы действия, и приемы саморазвития;
- самоконтроль: умение осуществлять сопоставление хода и результатов саморазвития с тем, что намечалось;
- коррекция: умение вносить необходимые поправки в результаты над собой. [1]

Литература

1. Елкова С.Б Основы профессионального самовоспитания будущего учителя – Москва, 1990.
2. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебное пособие для студентов учебных заведений / С.А. Смирнова, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянова и др. – Москва, изд. Центр «Академия», 2000. – С.544.
3. Ревякина В. И. Педагогические классы: начальная ступень непрерывной профессиональной подготовки учителя – Томск, 2001.
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Москва, 1983. – С. 288.

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ОРИЕНТИРОВКА ДЕТЕЙ С ГИПЕРДИНАМИЧЕСКИМ СИНДРОМОМ

Е. Е. Кулиненко

Томский государственный педагогический университет

Важнейшим требованием, предъявляемым к современной системе дошкольного образования, является ее ориентация на педагогику развития. Центральной идеей такого подхода является понимание самоценности дошкольного детства, а также его особой значимости в становлении психики ребенка. По данным Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева и др. именно в этот период происходит фактическое «очеловечивание» ребенка: он овладевает культурными формами сознания и деятельности, речью, знаковым мышлением, специфически человеческими способами познания окружающего мира, ориентировки в нем.

Одним из необходимых условий гармоничного развития ребенка является способность к ориентировке в пространстве. В многочисленных философских, психолого-педагогических исследованиях раскрывается исключительная роль освоения предметного и социального пространства в построении ребенком целостной картины мира, осознании своего места в нем. Пронизывая все сферы взаимодействия ребенка с действительностью, ориентировка в пространстве оказывает влияние на развитие его самосознания, личности и, таким образом, является составной частью процесса социализации.

Сегодня не подлежит сомнению тот факт, что ориентировка ребенка в окружающем пространстве представляет собой не только физиологическое, психологическое, но и сложное социокультурное явление, имеющее историческое происхождение и природу. Она складывается как особая целостная сенсорно-перцептивная способность и основывается на овладении социально обусловленными, культурными способами восприятия, воспроизведения (моделирования), преобразования пространственных отношений.

Анализ генезиса ориентировки в пространстве и условий, обеспечивающих ее развитие в раннем и дошкольном возрасте, показывает, что, как и любая способность, она складывается покомпонентно, приобретая сложную, многоуровневую структуру. На ранних этапах развития процесс ее становления связан с появлением у ребенка чувства собственного тела, развитием движений, предметно-практической деятельности, зрительно-моторной координации [1, с. 36].

Следующий, еще один важный шаг заключается в овладении знаковой (жестовой, вербальной, графической) культурой, которая трансформирует практический опыт ребенка, ведет к формированию особых, обобщенных представлений, пригодных для моделирования пространства, его преобразования в мысленном

плане. При этом ребенок не только учится понимать условный язык кодированного пространства, но и начинает активно пользоваться им в процессе воспроизведения пространственных свойств и отношений во всех видах деятельности.

Современные исследования, осуществленные под руководством Л.А. Венгера, показали положительное влияние целенаправленного обучения на формирование способности к восприятию и моделированию пространства у нормально развивающихся детей дошкольного возраста.

Проблема освоения окружающего пространства, ориентировки в нем приобретает особую актуальность применительно к детям с гипердинамическим синдромом. Гиперактивность как особый вариант поведения выражается в характерных особенностях двигательного развития, нарушении внимания, нарушении координации, тонких движений, равновесия, зрительно-пространственной координации выявляются примерно в половине случаев [3].

В настоящее время имеются указания на значительное своеобразие пространственного восприятия и представлений, а также важность коррекционных мероприятий по их формированию. В результате взаимосвязанного комплекса органических, функциональных, а также социальных причин формирование пространственных представлений у детей с гиперактивностью нарушается по всем определяющим направлениям, включая овладение действиями восприятия, приобретение опыта практического преобразования пространства, его отражение в слове, продуктивных видах деятельности. Недостатки ориентировки, как в предметном, так и социальном пространстве отрицательно сказываются на когнитивном и личностном развитии ребенка, препятствуют его социальной адаптации в школе.

Несмотря на значительное число исследований, прямо или косвенно затрагивающих эту проблему, до настоящего времени не сложилось целостной картины особенностей развития пространственной ориентировки у данной категории детей, а также способов коррекции имеющихся нарушений. До сих пор отсутствует единое, научно обоснованное содержание и методика, которые бы обеспечили формирование способности к восприятию, воспроизведению, преобразованию пространства в наиболее сензитивный, дошкольный период.

В дошкольных учреждениях для детей с гиперактивностью проводится достаточно большой объем работы, направленный на развитие у них пространственных представлений. Вместе с тем существующие мероприятия достаточно разобщены, фрагментарны и не представляют собой единую линию коррекционных воздействий. Практика показывает, что обучение по большей части осуществляется стихийно, бессистемно и не учитывает в полной мере сложной структуры, механизмов, генезиса ориентировки в пространстве, ее развивающего влияния на все стороны интеллектуальной и личностной сферы ребенка.

Универсальное значение способности к ориентировке в пространстве для психического развития ребенка, недостаточная разработанность вопросов ее формирования у дошкольников с гиперактивностью, объективная необходимость оптимизации коррекционно-образовательного процесса определяют актуальность данного исследования.

Целью нашего исследования является выявление особенности пространственной ориентировки дошкольников с гипердинамическим синдромом.

Базой нашего исследования послужила подготовительные к школе группы № 6, 7, 12 ДОУ № 96 Томска.

В экспериментальную группу составили 10 детей 6-7 лет из них 3 девочки и 7 мальчиков. 90% исследуемых семей – полные. 60% родителей имеют средний возраст (от 30 -40). 80% родителей с высшим образованием и 20% с неоконченным высшим или средним. В составе 60% один ребенок и в 40% двое и более. В этой группе по нашим опросам было выявлено, что воспитание детей в 30% занимаются оба родителя, в 50% одна мама, в 20% – бабушка. По состоянию здоровья у 40% детей – первая группа здоровья, 60% – второй группы. 90% детей имеют статус не принятых среди одноклассников. На занятиях демонстрируют слабую концентрацию и переключаемость внимания, суета, повышенная возбудимость; сменяемую апатичность; негативизмом; неуверенностью; а так же демонстрируют агрессивность во взаимоотношении со сверстниками.

В ходе исследования пространственной ориентировки у детей с гипердинамическим синдромом мы исследовали методы диагностики: «Изучение пространственных представлений», «Пространственное ориентирование» [5, с. 113-115].

Констатирующий эксперимент выявил следующие особенности пространственного ориентирования:

- на собственном теле у детей с гипердинамическим синдромом показала 80%;
- в пространстве группы 60%;
- понимание предлогов соответствует норме;
- в употреблении предлогов возникли проблемы с предлогом «между» 90%; 40% «вперед – сзади»; 30% «право – лево».
- помимо этого были выявлены полоролевые различия: у мальчиков на 20% больше, чем у девочек.

В качестве коррекционной работы нами была использована система игр и упражнений: «Кенгуру», «Спичечный узор», «Как добраться до цели», «Мама и детеныши», «Я и животное», «Добавь слово», «Лабиринт», «Золушка», «Маленькие ножки бежали по дорожке» [4, с. 45-68]. Была использована подгрупповая форма работы, проводилась в свободное время.

Проанализировав литературу можно сказать, что причин не сформированности пространственной ориентировки у гиперактивного ребенка может быть несколько: психофизиологическая – незрелость, несовершенство; нарушения или расстройства работы мозга; социально-психологическая неблагоприятная семейная обстановка: воспитание в неполной семье; частые конфликты; низкий уровень материальной обеспеченности семьи; низкий уровень образования у родителей.

Таким образом, расширение пространственных представлений детей представляется перспективным направлением работы, способствующим более эффективному формированию пространственных ориентировок и овладению различными видами движений.

Литература

1. Тарунтаева, Т. В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников / Т. В. Тарунтаева. – М. : Просвещение, 1980. – 274 с.
2. Безруких, М. М. Проблемные дети / М. М. Безруких. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 312 с.
3. Заваденко, Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н. Н. Заваденко. – М. : Изд-во Академия, 2005. – 256 с.
4. Широкова, Г. А. Практикум для детского психолога / Г. А. Широкова, Е. Г. Жадько. – Ростов-на-Дону : Изд-во Феникс, 2004. – 314 с.

5. Семаго, Н. Я. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2000. – 207 с.

ВЛИЯНИЕ СИМВОЛИЧЕСКОЙ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Л. И. Лунд, Е. З. Шайдулина

МДОУ «Детский сад ОВ № 48» г. Северск

Ни один педагог не сомневается в том, что игра является ведущей деятельностью ребенка – дошкольника. Тем не менее, проблема игры в дошкольном возрасте – одна из самых сложных и интересных проблем современности.

Почему раньше игры детей были яркими, интересными, захватывающими? В одну и ту же игру дети могли играть несколько дней подряд, каждый раз внося что-то новое.

Одной из причин является недооценка родителями важности развития символической игры, как этапа развития личности. Им, чаще всего, не хватает времени и знаний о роли игры в развитии дошкольника. Родители считают более важным научить ребенка считать, читать. И преследуют, на их взгляд, цель благородную – предупредить школьные трудности. На практике получается наоборот – трудности ожидают тех детей, которые не научились играть или не доиграли в дошкольном возрасте. Педагоги, которые отработали не один десяток лет, отмечают, что нынешние дети отличаются от детей десяти, пятнадцатилетней давности. Психологи всего мира отмечают инфантилизацию детей. На рубеже 2-3 лет у ребенка возникает интересное занятие: он берет множество мелких предметов и расставляет их перед собой на стуле, на полу или подоконнике. Это в лучшем случае, чаще запрещают или убирают. «Не тронь! Тебе игрушек мало что ли?» А ведь это – игра! Это первая форма игры, без которой ни ее других форм, ни воображения у ребенка не разовьется.

Второй причиной считается недостаточно верное руководство игрой со стороны педагогов. Работая по программе «Развитие», которая предусматривает личностно ориентированный подход к детям, а игнорирование этим принципом влечет препятствия в приобретении в совместной деятельности свободы, самостоятельности игры.

С целью выявления влияния игровой деятельности на всестороннее развитие ребенка я посетила, а родительское собрании во второй младшей группе, тема которого «Игра в жизни ребенка». Воспитатели интересно и доступно излагали материал для родителей, используя видеозаписи из жизни группы. Но, каким же было удивление мое и воспитателей, когда, прощаясь, одна мама сказала, что ее дочь вообще не умеет играть. Удивление было вызвано тем, что в группе девочка активна, самостоятельна, коммуникабельна. Из беседы с мамой выяснилось, что дома очень много игрушек, на предложение мамы поиграть в какие-либо из них девочка отвечает отказом, начинает хныкать, делать все наоборот. На предложение маме рассказать, как все происходит, когда они приходят домой? Она рассказала: «Ну что, мы приходим домой, моем руки, я иду на кухню, а дочь отправляю в ее комнату. А дальше? Что вы думаете, она с игрушками тащится ко мне на кухню. Я отправляю ее в детскую комнату, а она упрямится, начинает вредничать. Или схватит вязальные спицы, или мои туалетные принадлежности»

На вопрос: «А что потом?»

Потом она обижается, я готовлю ужин, а она демонстративно стоит у стола. А вы спросили, зачем ей спицы?

Мама смеется: «Вязать она не умеет, а губы еще рано красить»

Эта встреча заставила меня подобрать соответствующую литературу для беседы воспитателями с родителями. Только тогда родители поняли, что дети в этом возрасте способны замещать реальные события воображаемыми символами, которые способствуют усложнению мыслительных процессов ребенка. Благодаря разъяснительной работе с родителями об особенностях игровой деятельности детей во многих семьях было восстановлено взаимопонимание между взрослыми и детьми.

Причиной этого инцидента, вероятнее всего, следует считать недооценку родителями у детей произвольного подбора желаемых в тот момент видов деятельности и способностью наделять их скрытым смыслом. Всё это присуще символической игре, которая безусловно, выполняет функцию эмоционального саморегулятора. Всего этого символическая игра достигает благодаря символическому контексту, позволяющему ребенку произвольно подбирать желаемые в данный момент виды деятельности и наделять их скрытым смыслом. Сложность представляемых образов может быть произвольна. Глубина воображаемой картины обусловлена уже имеющейся у ребенка произвольностью собственных представлений, сформировавшихся на основе его индивидуального опыта. Спонтанная игровая деятельность ребенка способствует формированию произвольности различных психических процессов. В игре ребенок начинает действовать с заместителем предмета, он дает ему новое назначение и затем начинает производить действия с этим предметом в соответствии с этим названием. Игра способствует тому, что ребенок переходит к мышлению в плане представлений. Игра становится контекстом для применения, апробации и интеграции всех форм уже имеющиеся знаний которые могут потом трансформироваться в более сложные формы. Символическая игра воспринимается детьми как более доступная и легкая средство их развития и переводит всю систему восприятий действительности на более высокий уровень.

Ребенок развивается в тот момент, когда играет. Поэтому, главное в символической игре – это способ и процесс развития определенных форм мышления при одновременном удовлетворении потребности в сенсорных ощущениях.

Таким образом, еще раз убеждаемся, что тема игры актуальна. Многие авторы пытаются «пролить» свет на эту тему. К сожалению, приходится утверждать, что организация игровой деятельности действительно требует иных педагогических подходов. Но самый главный вывод заключается в том, что у родителей дошкольников необходимо формировать навыки и умения в организации игровой деятельности детей в семье. Нужно признать тот факт, что в педагогическом просвещении родителей важное место должно быть отведено широчайшему спектру информации познавательного характера игровой деятельности. Необходимо вызывать у родителей интерес к символической игре в семейном воспитании. Всё это даст возможности одновременного и разнонаправленного развития качеств и способностей детей, их умений и навыков, которые в совокупности составляют основу универсального и целостностного развития личности.

Литература

1. Пухова, Т. И. Попытка нового определения символической игры // Психолог в детском саду. – 2005. – № 3, с. 27-29.
2. Андреева, А. Д. Особенности игровой мотивации современных дошкольников // Психолог в детском саду. – 2008. – № 3.
3. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М., 1978.
4. Панфилова, М. А. Игротерапия общения / М. А. Панфилова. – М., 1999.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕТСКОМ САДУ: ИГРАЕМ В ... РЕКЛАМУ!

М. Г. Луханина

МДОУ «Детский сад КВ №10» ЗАТО г. Северск

*«Порой не знаешь, чему учится ребенок,
сидя перед экраном телевизора.
Никогда не следует недооценивать способность
ребенка творчески реагировать на увиденное»*

Джанни Родари

В детских садах часто можно наблюдать стихийно возникающую «игру»: один ребенок произносит фразу из известной рекламы, и тут же на нее откликаются другие дети, заканчивая весь текст. Как правило, в эту «переключку» добровольно вовлекается практически вся группа.

Воздействие рекламы на детей – сложная, пока еще не до конца изученная проблема, требующая серьезного обсуждения. Но факт остается фактом – рекламные ролики привлекают внимание детей, и вряд ли запретами можно чего-то достичь. Московские ученые провели опрос среди определенной группы детей дошкольного возраста и выделили наиболее характерные результаты:

- положительно относятся к рекламе 65% дошкольников, 5% дошкольников терпимо относятся к рекламе, находя в них как положительные, так и отрицательные стороны. Негативно относятся к рекламе 30% дошкольников;
- в дошкольном возрасте детям больше нравятся те рекламные ролики, которые им более понятны (т.е. рассчитанные на детскую аудиторию или более простые по построению сюжетной линии), при этом вызывающие положительные ассоциации (например, новогодняя реклама Балтики), а также яркие, красивые, музыкальные ролики, привлекающие внимание. В целом большинство детей понимают юмор, использующийся в рекламе (более простой юмор понимается лучше), могут правильно назвать, какой продукт предлагается в рекламе (названия запоминают приблизительно 22% детей);
- половина самых маленьких респондентов просто отказываются дать какое-то определение феномену рекламы, но примерно 40% детей в подготовительной группе хорошо представляют себе реальное назначение рекламы – информировать потенциальных покупателей о различных товарах
- верят рекламе 55% опрошенных дошкольников;
- наибольшей популярностью у дошкольников пользуется реклама продуктов питания, напитков, игрушек (их назвали около трети детей). Реклама спорта и реклама с участием животных нравится приблизительно четверти опрошенных. Следующие по популярности – рекламные заставки, “места для детей”, реклама мультфильмов. Небольшое количество детей упомянуло такие сферы, как

косметика, реклама фильмов, бытовая техника. Среди рекламных роликов, наиболее часто упоминаемых дошкольниками: Pepsi, Орбит, реклама мультфильмов.

- кроме наиболее предпочитаемых, дети называли также и наименее понравившиеся рекламные ролики, вызывающие негативное отношение. Для дошкольников это: Чупа-чупс, детский Орбит, средства для похудения, шампунь от перхоти. При этом объяснения были такими: “дурацкая”, “неинтересная”, “не смешная”, “взрослая”, “про перхоть – неприятно”, “скучно”.

Реклама – это определенная информация, которая упакована в оригинальную форму. Кроме информации реклама несет в себе определенный эмоциональный настрой. Именно поэтому дети так любят рекламу, играют в нее.

Почему бы любовь наших детей к рекламе не использовать в образовательных целях? Ведь реклама – это особый жанр искусства. Что характерно для хорошей рекламы? Краткость, образность, привлекательность для зрителя.

Что должен уметь хороший специалист по рекламе? Дать максимум информации при минимуме слов, выделить основные, характерные черты рекламируемого объекта, выгодно подчеркнуть его отличие от других и доказать преимущества. Чем-то “словесная” часть рекламы сродни пословицам и поговоркам, с которыми мы знакомим детей, подчеркивая афористичность, краткость. Можно предложить детям создать свою рекламу. Опыт показывает, что они с восторгом включаются в эту игру.

Для составления рекламы ребенок сначала должен как можно больше узнать об объекте (товаре) и выделить наиболее характерные, на его взгляд, особенности. Поскольку детям трудно уложить всю информацию в одну – две фразы, можно начать с 4 – 6 предложений. Приветствуется использование отдельных выражений из уже известной рекламы. Такие задания не только развивают творческие способности ребенка, но и его речь, учат кратко выражать свои мысли.

Можно употреблять несколько вариантов рекламных заданий:

1. Рекламируемый предмет заранее известен всей группе.

Ребенок может выбрать любой персонаж и от его имени прорекламировать место его жительства (для этого нужны знания об особенностях этого персонажа, его образе жизни, характерных признаках его места обитания). (Например: реклама домика Буратино).

2. Рекламируемый объект известен только автору.

По тексту рекламы участники игры определяют, что именно рекламируется. В этом случае сразу видно, удачно или нет, составлена реклама, на сколько она выразительна, действительно ли отобраны характерные признаки объекта. При этом важно, что сам автор сразу ощущает степень своего “профессионализма”: чем лучше составлена реклама, тем быстрее дети отгадывают, что именно рекламируется. (Например: реклама муравейника).

3. Реклама может быть использована как одна из форм обобщения наблюдений.

В этом случае в содержании рекламы отражаются результаты собственной работы каждого ребенка.

Пример: рекламная игра «Дерево объявлений».

Цель: Сформировать у детей положительное отношение к доступной, красивой и понятной рекламе. Закрепить потребности животных.

Ход: Ребята, мы уже узнали с вами, что такое реклама, как можно с помощью рекламы выгодно представить и показать свой товар. Звери в лесу тоже решили пользоваться рекламой и разместили ее на раскидистом дереве, а не на специальных рекламных досках, как в городе. А звери – молодцы! Здорово они все придумали, они написали, что кому нужно, какие услуги они могут оказать в своем лесу. А вам, ребята, надо отгадать, чьи объявления висят на дереве.

2 вариант игры: Дети сами придумывают рекламу.

К созданию рекламы можно подключить и родителей. Практика показывает, что к созданию рекламы они подключаются с не меньшим энтузиазмом, чем их дети. Можно устроить конкурс на лучшую рекламу – это внесет в работу соревновательный элемент. Текст рекламы можно предложить проиллюстрировать рисунками. Например, можно дома объявить конкурс на лучшую рекламу для воскресного пирога. Пусть каждый из членов семьи нарисует красивый пирог, сочинит оду пышному тесту, и честным голосованием выберите лучшее произведение.

СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ, СПЕЦИАЛИСТОВ И РОДИТЕЛЕЙ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ И ПРЕОДОЛЕНИЮ ОТКЛОНЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДООУ

И. А. Михеенко, Т. В. Миняева

МДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 59»

Единой методической темой МДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 59» (г. Северск) является: «Построение целостной оптимальной системы воспитания и образования, направленной на полноценное, разностороннее развитие ребёнка с учётом максимальной реализации его возрастных возможностей».

Единая методическая тема определяет следующие приоритетные направления деятельности педагогического коллектива: охрана, укрепление, коррекция физического и психического здоровья детей; специальная помощь детям от 1 года до 7 лет; воспитание гражданских чувств на основе народоведения и краеведения; развитие умственных и творческих способностей детей методами продуктивной педагогики.

Причины выбора методической темы и приоритетных направлений деятельности следующие: ухудшающееся физическое и психическое здоровье детей, связанное с проблемами беременности мам, особенностями родов и развития малышей в первые месяцы и годы жизни; увеличение числа детей с низкими показателями в развитии по результатам психолого-педагогического, физического, логопедического обследования (от 1 года до 7 лет); социальные условия семьи, не стимулирующие гармоничное и полноценное развитие детей; усложнение содержания образовательных программ (дошкольных и школьных); популяризация учреждений дополнительного образования, некоординированная работа которых приводит к перегрузкам, чем стимулирует появления нарушений в физическом и психическом здоровье детей (быстрая утомляемость, заикание и т.д.).

Таким образом, мы фиксируем постоянно увеличивающееся количество детей с различными нарушениями и отставаниями в развитии. Эта проблема волнует всех – и воспитателей, и родителей, и специалистов. На данный момент мы создали «Систему медико-психолого-педагогического сопровождения детей от 1 года до 7 лет», на основе взаимодействия специалистов, воспитателей и родителей.

Нами определена ЦЕЛЬ: создание оптимальных условий для эмоционального, социального, физического, интеллектуального и творческого развития каждого ребёнка, формирование личностных качеств, согласно его интеллектуальных возможностей и потенциала.

Основой взаимодействия специалистов, педагогов и родителей стали ПРИНЦИПЫ:

1. Единства диагностики и коррекции развития позволяющий избежать гипердиагностики и, опираясь на данные комплексного обследования (медицинского, психолого-педагогического, логопедического, физического и музыкального развития), учитывать уровень возможностей каждого ребёнка, уровень социальных условий. А также грамотно, продуктивно строить коррекционно-развивающий процесс в условиях нашего ДООУ и семьи, прогнозировать развитие и предупреждать возможные негативные проявления.
2. Учёт общепринятых возрастных тенденций развития ребёнка и его особенностей (отклонений от возрастной нормы в развитии). Этот принцип позволяет не упустить ни одного этапа в формировании и развитии психофизических процессов.
3. Учёт возрастных особенностей и особенностей структуры нарушений (отклонений). Этот принцип позволяет осуществлять раннее (своевременное) начало коррекционно-развивающего процесса и обуславливает регулирование темпа развития и темпа преодоления отклонений с учётом зоны ближайшего развития.
4. Деятельного подхода в развитии психических процессов и личности ребёнка в целом. Это является основой для взаимосвязанного становления всех видов деятельности детей (предметной, игровой, конструктивной, изобразительной, трудовой).

Медико-психолого-педагогическое сопровождение детей от 1 года до 7 лет ведётся по следующим направлениям: психолого-педагогическое; медицинское; физическое; логопедическое; музыкальное.

Каждое направление включает в себя следующие БЛОКИ:

Диагностический блок

1. Обследование детей от 1 года до 7 лет (от 1 года до 3 лет с учётом эпикризных сроков, соблюдая условия естественности диагностических ситуаций и эмоционального комфорта ребёнка; с 3 до 7 лет три раза в год – сентябрь, январь, май) включает в себя: обследование соматического состояния (с изучением анамнестических данных); психолого-педагогическое; логопедическое; обследование физического развития; обследование музыкальных способностей.
2. Анализ результатов обследования специалистами и педагогами ДООУ.
3. Обсуждение результатов обследования на заседании ПМПк(онсилиума) коллегиально.
4. Ознакомление родителей с результатами диагностического обследования (индивидуально).

Профилактический блок

1. Просвещение родителей, воспитателей и специалистов: организация семинаров – практикумов; групповые и индивидуальные консультации; родительские собрания; педагогические советы и совещания; помещение информации в родительских уголках на группах, стендах специалистов.

2. Организация занятий воспитателями с детьми с учётом рекомендаций специалистов, тренинги с детьми.

Коррекционно-развивающий блок

1. Организация индивидуальных, подгрупповых и групповых занятий специалистами ДОО с детьми, имеющими особенности в развитии.
2. Организация комплексных занятий специалистами ДОО в группах коррекции и реабилитации.
3. Организация работы воспитателей по индивидуальным коррекционно-развивающим, абилитационным планам и программам (совместно со специалистами ДОО) в группах.
4. Направление детей к узким специалистам детской поликлиники г. Северска и мед. центров г. Томска (по необходимости).
5. Направление детей на ПМПК (по необходимости).
6. Организация интерактивных занятий.
7. Консультирование по проблемам.
8. Организация развивающей среды в группах, музыкальном и физкультурном залах, кабинетах специалистов.
9. Организация и работа в коррекционно-развивающих уголках групп.

Деятельность специалистов в системе медико-психолого-педагогического сопровождения детей основана на использовании **общедидактических и специальных методов и приёмов**:

Общедидактические (словесные, наглядные, практические) – состоят в основном из приёмов передачи и восприятия информации посредством органов чувств.

Специальные – ориентированные на структуру дефекта (например, речевого или моторного); на уровень отставания или отклонения в развитии. В работе мы используем:

- специальные технические средства, приборы, оборудование (массажёры и вибромассажёры, зонды (логопедические), спортивные тренажёры, дыхательный аппарат Фролова и т.д.);
- разнообразные приёмы организации коррекционно-развивающего процесса (алгоритмизация развития и обучения);
- специальную гимнастику (коррекционную) – дыхательную (ориентируясь на медицинские показатели и индивидуальные возможности ребёнка), мимическую, для развития и коррекции общей, мелкой, артикуляционной моторики и просодики; ориентировки в пространстве; для активизации мыслительных процессов и межполушарных взаимодействий; для тренировки мышц глаз и т.д.

На специально организованных занятиях, с учётом возможностей детей, педагоги и специалисты, как правило, используют общедидактические и специальные методы и приёмы. Опыт работы показывает, что от их оптимально выбранной комбинации зависит успех и наличие положительной динамики у детей с особенностями в развитии.

Для решения поставленной цели и оптимизации воспитательного процесса в системе взаимодействия специалистов, воспитателей и родителей мы используем разнообразные **формы** работы:

- а) организация работы ПМПК(онсилиума) на базе ДОО;

- b) разработка индивидуальных коррекционно-развивающих планов (ИКРП) для детей дошкольного возраста, индивидуальных абилитационных планов (ИАП) для детей раннего возраста;
- c) семейное консультирование;
- d) взаимодействие с ПМПК г. Северска и узкими специалистами детской поликлиники г. Северска и мед. центров г. Томска в течение всего учебного года: направление детей на консультации, приглашение специалистов в ДОУ, организация совместных мероприятий (собраний, конференций для родителей и педагогов), посещение мероприятий, организованных медицинскими учреждениями (по приглашению);
- e) организация специальных занятий: комплексных, интерактивных;
- f) организация информационной коррекционно-педагогической службы в ДОУ;
- g) использование в работе компьютерной техники: создаём базу данных о динамике развития детей, охваченных специальной помощью; в коррекционно-развивающем процессе используем программу с несколькими уровнями сложности «Игры для Тигры» (г. Пермь).

Остановимся подробнее на некоторых формах работы.

Семейное консультирование

Проводится по необходимости или по желанию родителей несколькими специалистами одновременно. Например: педагог-психолог + врач + родители; учитель-логопед + педагог-психолог + родители и т. д. Это позволяет активизировать родителей, просветить и привлечь их к процессу развития и воспитания их ребёнка в качестве параспециалистов, что значительно облегчает работу и в результате комплексного взаимодействия даёт быструю положительную динамику.

Взаимодействие с ПМПК г. Северска и узкими специалистами детской поликлиники г. Северска и медицинских центров г. Томска в течение всего учебного года

Эта форма работы помогает всесторонне развиваться ребёнку, опираясь на индивидуальные соматические, физиологические факторы без которых педагогическое воздействие на ребёнка будет малоэффективным и малодинамичным, более трудоёмким и длительным.

Организация специальных занятий

Комплексные занятия проводятся в игровой форме по планам, составленным специалистами и воспитателями для работы с детьми, имеющими особенности в развитии от 1 года до 7 лет. Группы формируются как по возрастным показателям, так и по характеру нарушений в развитии. В группе одновременно могут заниматься от 3 до 5 детей. Занятия проводят несколько специалистов одновременно. При этом каждый проводит свою часть занятия, остальные выполняют роль «кураторов» (помогают детям выполнять задания). Продолжительность занятия зависит от возраста детей и их психофизиологических возможностей. Такие занятия проводятся с детьми от 1 года до 5 лет 1 раз в неделю; от 5 до 7 лет – 1 раз в месяц.

Интерактивные занятия планируются в течение года по мере необходимости. Проводит занятия специалист с ребёнком при активном включении родителей или воспитателей в процесс занятия. Цель этих занятий: показать родителям или воспитателям особенности развития ребёнка, его возможности и пути компенсации; обучить родителей методам и приёмам коррекционной работы в семье; научить взаимодействовать родителей с ребёнком.

Итак, работа в системе взаимодействия специалистов, воспитателей и родителей в условиях ДОО даёт возможность: избежать гипердиагностики; оптимизировать коррекционно-развивающий процесс, сокращая нагрузку на ребёнка за счёт использования одного и того же дидактического, текстового материала для решения разных задач; привлекать родителей в абилитационный и коррекционно-развивающий процесс в качестве параспециалистов; своевременно и комплексно оказывать помощь ребёнку и его семье на ранних этапах развития; добиваться максимальной динамики развития ребёнка с учётом его индивидуальных особенностей и возможностей; создать оптимальные условия для развития личности ребёнка.

Литература

1. Бардиер Г., Ромазан И., Чередников Т. Я хочу! / Психологическое сопровождение маленьких детей. – Москва, 2001.
2. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст. – Москва, 1997.
3. Поваляева М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. – Ростов-на-Дону, 2002.
4. Семаго М.М. Психолого-медико-педагогическое обследование ребёнка // комплект рабочих материалов. – Москва, 1999.
5. Шипицина Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. – Санкт-Петербург, 2003.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

С. А. Мищенко

МДОУ детский сад №1 компенсирующего вида г. Томска

Детство – это период жизни, в котором ребенок постигает ее во всем многообразии связей и отношений. В этом возрасте ребенок представляет собой маленького исследователя. Чем разнообразней детская деятельность, тем успешнее идет разностороннее развитие ребенка, реализуются его потенциальные возможности и первые проявления творчества. Вот почему одним из наиболее близких и доступных видов работы с детьми является изобразительная, художественно-продуктивная деятельность, создающая условия для вовлечения ребенка в собственное творчество. Рисунок ребенка – это способ самовыражения. В любом рисунке ребенок пытается передать свое внутреннее состояние, свои мысли, чувства. В художественном образе, который создает в конечном итоге, ребенок как бы зашифрованы сообщения «о себе».

Рассматривая художественное творчество ребенка для педагогов и родителей интересен и продуктивен анализ рисунка как показатель отношения ребенка к окружающему миру и ощущение своего места в нем. Рисунок несет гораздо больше информацию о человеке, чем он сам мог бы передать словами. В этом смысле рисунок диагностичен. Преобладание цвета в рисунке поведает об эмоциональном состоянии, настроении, переживаниям ребенка. Яркие, сочные краски откроют нам весельчака, активного ребенка.

Темные, тусклые заставят обратить внимание на плохое настроение, на появившуюся проблему.

Основные задачи, которые ставятся в изобразительной деятельности:

Развитие эстетического восприятия художественных образов.

Создание условий для сводного экспериментирования с художественными материалами и инструментами.

Развитие художественно-творческих способностей в продуктивных видах детской деятельности.

Воспитание художественного вкуса и чувства гармонии, умение познавать мир и себя в нем через открытие звуков, цвета, формы.

Для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата характерно нарушение моторного развития. Это обусловлено, прежде всего, нарушением распределения мышечного тонуса и координации движений. Двигательные нарушения общей и мелкой моторики часто сочетаются с расстройствами чувствительности, задержкой развития речи. Им трудно осознать и выразить свои мысли словами. У таких детей помимо двигательной сферы может страдать эмоциональное развитие. Они тревожны, неуверенны, испытывают разные страхи.

Вот почему изобразительная деятельность для таких детей является сложным и в то же время наиболее значимым. Процесс рисования вызывает у детей эмоции радости, интереса, удивления, стимулирует воображение и мышление, сосредотачивает внимание. Рисование – это эффективное средство развития сенсорной сферы детей.

Первый этап – подготовительный. Для того чтобы подготовить ребенка к изобразительной деятельности, необходимо развивать мелкую моторику рук и зрительно-моторную координацию, умение пользоваться орудиями (палочкой, тампоном, сачком). В этот период рекомендуется использовать подготовительные игры и упражнения, как – «Собери крошки», «Достань из баночки», «Положи в коробочку», «Достань сачком». Используемые в этих играх предметы могут меняться в зависимости от того, насколько нарушена у ребенка двигательная сфера. Полезно использовать метод комментированного рисования. Воспитатель рисует на доске мелом или на листе бумаги фломастером, о чем рассказывает ребенок, причем ребенок может диктовать, где и как расположить рисунок. Это хорошее упражнение для развития зрительной координации. С остальными детьми в этот период можно начать работу у доски (верт. или гориз.) влажной губкой (тампоном на палочке и без). Влажная губка, мел дают возможность оставить след на доске без приложений больших физических усилий. На раннем этапе детям иногда не нужны краски, карандаши. Малыши рисуют пальчиками, ладошками на запотевшем стекле, водой разлитой на столе, составляют изображения из камушек, пуговиц. То есть всем тем, что может оставлять видимый след.

Второй этап предполагает расширение представлений о изобразительных материалах. Для облегчения процесса рисования, формирования мотивации к занятиям и достижение результата мы старались найти разнообразные и нестандартные изобразительные материалы. Легче начать обучать ребенка на известных и знакомых ему предметах, которые он видит каждый день. Всегда – играет ли он с игрушками, пытается ли научиться держать карандаш – в первую очередь он видит свои пальчики и ладошки. Это техника так и называется «пальчиковая», «ладонная». Предварительно хорошо выполнять подобные упражнения в песке («отпечаток ладошки», «походим пальчиком по песку»).

Мы начинаем здесь знакомить ребенка с гуашью. Наносим на ладошку тампоном краску или окунаем пальчик в краску, ребенок оставляет на листе бумаги

отпечаток – таким образом можно рисовать солнышко, цветочек, салют, снежинки и др.

Техника печатания поролоновыми тампонами усиливает контакт между рукой ребенка и рабочей поверхностью. Сжимая и разжимая упругие материал, ребенок активно массирует кончики пальцев. Если проводить работу под музыку, можно развивать у детей не только мелкую моторику, но и чувство ритма.

Техника набрызга доступна и интересна тем, что она освобождает ребенка от штриховки, если он по своим физическим возможностям не может это сделать. Вырезается какой-либо понятный силуэт предмета, кладется на листок бумаги. Для набрызга лучше использовать зубную щетку. Она окунается в гуашь, а затем с помощью стека разбрызгивается по направлению к себе. В качестве трафаретов можно использовать листья, ракушки и др. природный материал.

Рисование с помощью раздувания из трубочек краски. Главным условием использования такой техники является умение ребенка выдувать из трубочки воздух. Можно провести с ними предварительные упражнения «Подуй на шарик», «Подуй на ленточку».

Кляксография – весело и легко наносить кляксы на бумагу. Обыгрывание с ребенком полученного изображения помогает развивать его воображение.

«Лохматая кисточка». Нередко педагог делает замечание детям: «Посмотри, какая она стала лохматая». А может быть, стоит попробовать специально разлохматить кисточку и посмотреть, что может нарисовать такая «шалунья». Позвольте кисточке порезвиться. Пусть она «прыгает» по листу.

Тычками нарисуйте контур котенка, затем раскрасьте его при помощи этой же технологии.

Волшебные краски. Краски изготавливаются из гуаши, клея и муки. Качество рисунка меняется в зависимости от консистенции получившихся красок. Если краска не очень густая, то получится красивый глянцевый рисунок. Эти краски можно наносить друг на друга, они не смешиваются. Мы наливаем эти краски в мягкие тюбики. Дети выжимают их на толстый картон, помещенный в рамку из конфетной коробки с бортиками. Такими картинками можно украсить интерьер группы.

Интересна техника работы с опилками. Для создания необычных картин можно использовать мелкие, средние, крупные древесные опилки. Их можно предварительно окрасить гуашевыми красками, просушить. А можно смешивать опилки с акварельной краской непосредственно в процессе работы. На цветном картоне заранее выполняется рисунок. По карандашному рисунку наносят клей ПВА. Рисунок посыпается опилками. Вместо опилок используется соль, манная крупа.

Рисование скотчем. Позволяет развивать наглядно – образное мышление, силу, ловкость, совершенствовать глазомер. Этот прием носит и релаксационный характер. Такие действия как отматывание, разглаживание успокаивают, а сминание дает возможность выплеснуть отрицательные эмоции. Этот вид изображения под силу старшим дошкольникам.

Рисовать можно и одноцветные пейзажи и трех – четырех цветные. Например: внизу полоска скотча синего цвета – вода, над ней полоска зеленого цвета – трава и полоска желтого цвета – песок, затем пустое пространство и сверху полоска синего цвета – небо.

Использование различных изобразительных материалов и способов изображения делает детские работы яркими и красивыми.

Дети, в зависимости от индивидуальных особенностей могут проявлять разную степень активности. При организации занятия по изобразительной деятельности взрослым должна учитываться потребность ребенка в автономности. Иногда ребенок старается привлечь внимание детей группы своими разрушительными действиями с изобразительным материалом. Педагог может организовать вводное занятие по изучению свойств изобразительного материала, дает возможность ребенку поиграть с ним, не соотнося это с каким-либо творческим заданием. Допускаются даже разрушительные действия: ребенок рвет, мнет бумагу, ломает восковые мелки, пастель; разбирает фломастеры, изучая их содержимое; разводит гуашевые краски, перемешивая разные цвета и так далее.

Теперь, зная «устройство», состав, свойства изобразительных материалов, можно применять их в творческой работе.

Но и на этих занятиях дети должны соблюдать правила поведения:

Разрешается выбирать наиболее удобные места и положения для выполнения работы. Это может быть стол, мольберт, пол; ребенок может сидеть или стоять за столом, сидеть на полу.

Нельзя преднамеренно портить работы других детей, изобразительные материалы.

Запрещается совершать действия и поступки, которые могут принести психическую и физическую боль другим детям.

Детский рисунок – это не просто объект для выставки, а результат работы души и интеллекта; он несет особую информацию о состоянии здоровья ребенка, о его внутреннем мире. Педагог должен содействовать позитивному настрою ребенка путем подбора соответствующих изобразительных материалов. Таким образом, изобразительное творчество может рассматриваться как специальная педагогическая техника, способствующая достижению сбалансированности физических и психических качеств ребенка.

Литература

1. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций : пособие для практических работников ДОУ / Т. А. Данилина. – М., 2004.
2. Давыдова, Г. Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду / Г. Н. Давыдова. – М., 2007. – Ч. 1-2.
3. Комарова, Т. С. Программа эстетического воспитания дошкольников / Т. С. Комарова. – М., 2005.

ИМИДЖ ПЕДАГОГА ДОУ

Н. М. Никитина

МДОУ ЦРР детский сад № 57 «Росинка», воспитатель

Педагог – профессия публичная, поскольку рядом с ним всегда находится коллектив людей: дети, родители, коллеги по работе. Это профессия типа «человек – человек», к ней относятся политические деятели, работники сферы социального обслуживания, менеджеры, педагогические работники.

Это те люди, которые всегда на виду, поэтому безупречное владение своим ремеслом – это только первая ступень профессионализма. На втором месте стоит

такое качество, как современный имидж. Далее следует вкус к жизни, полнота бытия, умение общаться с людьми.

Итак, что же такое современный имидж человека?

Имидж – красивое и загадочное слово появилось в нашем языке в конце 80-х годов прошлого века. В переводе с французского и английского языков – образ.

Существует несколько определений термина «имидж»:

- В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведова (2003): «Имидж – представление о чьём-нибудь внутреннем облике, образе».
- В «Словаре иностранных слов» (1998) даётся такое определение: «Имидж – целенаправленно формируемый (средствами массовой информации, литературой и др.) образ какого-либо лица, предмета, явления, призванный оказать на кого-либо эмоциональное и психологическое воздействие с целью рекламы, популяризации и т.п.».
- В словаре «Психология. Словарь» (1990) дана такая интерпретация: «Имидж – сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа, эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего-либо». [4, с. 41-42]

Имидж может быть положительным и отрицательным, кроме личностного, например имидж Аллы Пугачёвой, имидж Владимира Вольфовича Жириновского; имидж может быть профессиональным (по роду деятельности), например, профессиональный имидж политического деятеля (В.В.Путин, В.М.Кресс), врача (Г.К.Жерлов), педагога (А.С. Макаренко, Ш.А.Амонашвили).

Имидж может быть групповым, как обобщённая социальная характеристика, например имидж определённого коллектива или имидж отдельной национальности (американцы, японцы, латыши, северные народы). Существует и возрастной имидж, например имидж молодого человека.

Таким образом, понятие «имидж» может быть применимо не только к человеку, но и к организации, например имидж банка; городу, например имидж города Томска или имидж города Москва; и даже к стране, например Япония. Так что имидж любого образовательного учреждения будет определяться и имиджем педагогов и персонала, работающих в нём.

Итак, имидж – впечатление, которое производит человек на окружающих.

Личное обаяние нередко «вырабатывается». Его формирование сопровождается огромной работой над собой, но приносит хорошие плоды: формирует позитивные установки по отношению к вам у окружающих, делает общение с вами приятным и комфортным.[3, с. 80]

Учитывая то, что на нас ежедневно смотрят дети, которые воспринимают нас как идеал, копируют нас, мы обязаны быть красивыми.

Составные части имиджа педагога[5, с. 85 – 86]:

Визуальная привлекательность.

Визуальная привлекательность – первостепенная составляющая имиджа педагога. Весь его облик должен быть современным, внушающим уважение и доверие. Здесь значение имеют и цветовая гамма рабочего костюма, и правильно выполненный макияж, и модная стрижка или укладка.

Так, в различных учебных заведениях Тюменской области были проведены исследования, в том числе и в области цветопсихологии. Ученики первых-третьих классов (наиболее приближённый к дошкольному возрасту) хотели бы видеть

своих учителей в зелёных, красных, жёлтых, розовых одеждах; улыбающихся, стройных, с аккуратными причёсками и доброжелательным, открытым взглядом. Детям не нравится, если учительница одета в чёрное, тёмно-коричневое или оливковое платье, если у неё хмурое выражение лица и лишний вес. Особенно важно учитывать эти данные в первый день знакомства с детьми, в момент самопрезентации (в те дни, когда набираем группу, приходим в новую группу). Но при этом следует помнить, что красный и жёлтый цвета вызывают вибрацию зрения и использовать их в одежде следует весьма умеренно. Учащиеся одиннадцати-двенадцати лет предпочитают в целом ту же гамму цветов, что и ученики начальной школы, а в перечне нелюбимых цветов остался оливковый и «добавились» лиловый и «грязноватые» оттенки (хаки, охра). Школьники-подростки (тринадцати-шестнадцати лет) не дают каких-либо ограничений в выборе цвета в одежде педагога, но, тем не менее, отвергают фиолетовый и лиловый цвета чаще, чем другие. Старшеклассники не приветствуют розовую и пурпурную одежду педагогов.[1, с. 78]

Я провела миниисследование среди детей, посещающих наш детский сад (группы дошкольного возраста). Вот его результаты: цветовая гамма нашего рабочего костюма разнообразна – это синий, голубой, зелёный, жёлтый, белый, красный, розовый, оранжевый, коричневый, серый, чёрный. А в перечень предпочтительных цветов не вошли коричневый и серый, и добавились малиновый, бордовый, фиолетовый, золотой, серебристый, радужный и блестящий.

Красноречие.

Важной частью имиджа педагога является и то, в какой мере ему присуще красноречие. Искусство речи – это её гибкость, выразительность, оригинальность. Ещё древние мудрецы говорили, что ораторское мастерство – это умение внушать и убеждать словом, приобщение к речевой культуре. Общаясь с детьми, педагог не должен забывать и о тоне, которым он разговаривает с другими людьми. От этого зависит эмоциональное состояние детей, их работоспособность.

Невербальный имидж.

Так называемый «невербальный имидж» связан с тем, насколько мы обладаем приятными манерами, под которыми подразумеваются жесты, мимика, поза. Хорошие манеры помогают адаптироваться в любой обстановке, упрощают установление коммуникационных связей с людьми.

Пространство жизнедеятельности.

Нельзя забывать и о том пространстве жизнедеятельности, которое создаёт каждый человек. Расстановка мебели в нашей квартире, оформление рабочего места (рабочего стола, группы и т.д.), марка машины и просто масса мелочей – от фирменной ручки до кейса, которыми мы пользуемся, несут информацию о нас.

Образ жизни.

Немаловажное значение имеет и ваш образ жизни, который также влияет на имидж в целом. Имидж вашего образа жизни – это то, как люди воспринимают вашу личную жизнь, отношения с окружающими и домочадцами, ваши моральные принципы, достоинство, поведение и характер.

Привлекательность в глазах окружающих.

Иногда бывает, что все элементы мощного имиджа на месте, но он всё равно не работает. Вам может не хватать самого важного аспекта вашего личного успеха – привлекательности в глазах окружающих. Вот перечень черт присущих привлекательным людям:

- ✓ часто и охотно улыбаются;
- ✓ обладают тонким чувством юмора;
- ✓ естественно себя ведут;
- ✓ веселы;
- ✓ часто и охотно говорят комплименты;
- ✓ знакомы с этикетом и следуют ему;
- ✓ уверены в себе;
- ✓ умеют посмеяться над собой;
- ✓ быстро вызывают человека на разговор о нём самом;
- ✓ осознают свои ограниченные возможности и то, что у них нет ответов на все вопросы;
- ✓ дружелюбны, с ними легко общаться.

Искусство и техника создания имиджа (образа) заключается в том, чтобы понять, что является привлекательным для других, познать самого себя, привести в соответствие с этим свою внешнюю оболочку.

Основа построения личностного имиджа – изменение представлений человека о самом себе.

В построении имиджа существуют два важных шага:

- 1) вы должны попытаться изменить то, что можно;
- 2) изменив то, что можно, вы должны принять сознательное решение принять своё физическое «Я» и полюбить его.

Восприятие окружающих зависит исключительно от вашего представления о самом себе.

Рекомендации по развитию и укреплению чувства уверенности в себе:

- ✓ Честно признавайтесь во всех сильных и слабых сторонах
- ✓ Присмотритесь к причинам ваших неудач. Сделайте выводы
- ✓ Выкиньте из головы воспоминания о прошлых неудачах. Это ещё никому не помогло добиться успеха
- ✓ Никогда не говорите о себе плохо, особенно перед зеркалом. Не приписывайте себе отрицательные черты
- ✓ Используйте любую критику во благо. Не впадайте в уныние
- ✓ Балуйте себя, давайте расслабиться, устраивайте себе праздники
- ✓ Всегда помните, что вы неповторимая личность

В заключении я хочу привести результаты методики «Процедура ранжирования важности социально-психологических параметров имиджа (И.И. Петрова, Р.Э. Варданян, 2000)».

- Наиболее важным параметром своего имиджа педагоги и психологи считают внешность (75% и 83% соответственно), а воспитатели – настроение (67%).
- Затем для педагогов важным является характер (57%), а для психологов – настроение (55%), воспитатели же на 2-е место ставят такие характеристики, как ум и характер (по 56%).
- На 3-е место педагоги ставят настроение (54%), а психологи отмечают такой параметр, как ум (52%), воспитатели же только на 3-е место ставят внешность (44%). [2, с. 91 – 92].

Коллектив нашего детского сада решил уделить больше внимания внешнему виду сотрудников. В течение этого года мы разработали и заказали костюмы для младших воспитателей, тёплые костюмы для прогулок для воспитателей. В на-

стоящее время мы планируем разработать повседневный костюм для воспитателей.

Литература

1. Булатова О. Имидж педагога – мода или необходимость? // Директор школы. – 2003. – № 2. – С.74 – 78.
2. Виноградова О.В. Самопрезентация психологов и педагогов, работающих в системе образования // PR в образовании. – 2007. – № 4. – С.88 – 92.
3. Оводова А.Г. Имидж современного педагога // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 5. – С.80.
4. Панасюк А.Ю. Имидж: определение центрального понятия имиджологии // PR в образовании. – 2004. – № 2. – С.40 – 51.
5. Попова Л.Г. К вопросу об имидже современного педагога // Завуч начальной школы. – 2003. – № 3. – С.83 – 86.

Рекомендуемая литература

1. Варданян М.А. Имидж педагога с позиции сбережения здоровья субъектов образовательного процесса // PR в образовании. – 2006. – № 3. – С.56 – 73.
2. Вольская В.В. Формирование имиджа педагога дополнительного образования. – М.: ГОУ ЦРСДОД. – 2002. – 64с. (Серия: «Библиотечка для педагогов, родителей и детей»)
3. Евсеева Н.М. Имидж современного педагога // Наука и школа. – 2001. №3. – С.2-3.
4. Журавлёв Д. Имидж учителя – необходимость или дань моде? // Народное образование. – 2003. – № 7. – С.213 – 218.
5. Исенко С.П. Профессиональный имидж педагога и культура его общения // Дополнительное образование и воспитание. – 2008. – № 9. – С.3 – 10.
6. Калюжный А. Технология построения имиджа учителя // Педагогическая техника. – 2005. – № 3. – С.103 – 108.
7. Нечаев М.П. Имидж классного руководителя // Справочник классного руководителя. – 2008. – № 9. – С.33 – 35.
8. Романова А.В. Имидж воспитателя // PR в образовании. – 2007. – № 4. – С.122 – 123.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ И МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. М. Николаенко

МДОУ "Детский сад КВ № 10"

Ваша судьба в ваших руках,
Меняйте себя, вы измените
окружающий мир

Ф. Ларошфуко

Человек давно заметил особое действие цвета на свое состояние. Цвет обладает живительной и целительной силой, но может вызывать и некоторый дисбаланс в нашем организме. Наши органы чувств не только анализируют окружающую среду, но и являются приемниками информации, которая, как правило, оказывает влияние на наш организм. Цвет способен передать бодрость, увеличить жизненные силы. Он устраняет нарушения баланса в работе органов.

Каждый цвет несет в себе некую информацию, а человеческий организм реагирует на цвет. Так, по мнению исследователей, например:

- красный – увеличивает мускульные напряжения, учащает ритм дыхания, способствует повышению кровного давления.
- оранжевый – вызывает легкое возбуждение, ускоряет кровообращение, способствует пищеварению;
- желтый – стимулирует умственную деятельность;
- зеленый – умиротворяет, успокаивает;
- голубой – снимает кровяное давление, успокаивает;
- синий – располагает к серьезности, строгости в поведении;
- фиолетовый – возбуждает деятельность сердца и легких, увеличивает сопротивляемость организма простудным заболеваниям.

Наиболее благоприятны для человеческого глаза цвета – зеленый, желтый, голубой, желто-зеленый и зелено-голубой. Они дают отдых глазам, действуют успокаивающе, так как это цвета растений, солнца, неба и воды. В раннем возрасте дети предпочитают красный или пурпурный цвет, причем девочки – главным образом розовый – преобладающее психологическое состояние – это пребывание в мире сказок, положительных эмоций.

Эмоциональное развитие детей, на сегодняшний день, является актуальным направлением в работе с детьми. Развитие эмоционально-волевой сферы напрямую связано с формированием культуры поведения, речи, коммуникативных способностей детей, что является неотъемлемой частью воспитательного процесса в детском саду.

Наиболее значимые результаты возникают при осуществлении совместной комплексной работы педагога-психолога и музыкального руководителя. Такой интегрированный подход дает некоторые дополнительные возможности:

- 1) на музыкальных занятиях происходит закрепление знаний об эмоциях, полученных на занятиях педагога-психолога;
- 2) позволяет организовать развитие цветозвукового восприятия у детей.

Средства цвета и музыки в отдельности уже достаточно продолжительное время используются для лечения различных психических отклонений, коррекции эмоционального состояния детей.

Мы даем прослушивать музыкальные произведения, и совместно с воспитанниками, решаем следующие задачи:

- определение формы музыкального произведения;
- проявление у детей эмоционального отклика на музыку;
- отличие оттенков одного настроения;
- передача характера музыки в цвете;
- соотношение музыки и определенного цвета;
- соотношение цвета и определенных эмоций.

Данные о соотнесении музыки и определенного цвета, а также результаты диагностических методик дают богатый материал для проведения коррекционно-развивающих занятий с использованием музыкальной терапии. На занятиях обязательно присутствуют соотнесение эмоций с цветом. Пробужденные музыкой эмоции оформляются зрительными образами, поэтому ребенок звуковые впечатления переводит в цветовые, в этом ему помогают игровые элементы, такие как:

-«Какую линию выбрать?». Предлагаем детям чистый лист бумаги и фломастеры. Под звучание музыкального произведения ребенок должен начертить на листе бумаги разные линии: плавные, волнообразные – под медленную и спокойную музыку; изогнутые или прямые – под решительную; прерывистые – под легкую и отрывисто звучащую музыку. Линии могут быть такого цвета, который, по мнению ребенка, больше всего подходит к настроению исполняемого музыкального произведения.

- «Подумай и отгадай». Детям раздаются карточки с изображением различных вариантов мимики, отражающей чувство радости, гнева, грусти, удивления. После прослушивания музыкального фрагмента они должны поднять одну из мимических карт, которая в наибольшей степени отвечает эмоциональному содержанию мелодии. Совпадение изображения на карточке с характером музыки свидетельствует о том, что ребенок адекватно, эмоционально воспринимает музыку.

-«Карточки контрастов». Детям даются две карточки, контрастные по цвету, соответствующие характеру исполняемых произведений, и объясняют, что, например, карточку красного цвета они поднимут, если услышат решительную музыку, а коричневую, если услышат тревожную музыку. Дети проговаривают новые для них определения тревожная – спокойная, решительная – слабая.

Очень интересны игры с применением морфотаблиц.

- «Цвет – эмоция». Цель: развитие навыков соотнесения цвета и эмоции, развитие связной речи, словарного запаса. Материалы: морфотаблицы, набор пиктограмм эмоций. Ход игры: детям предлагается следующая таблица (см.таблица 1):

Таблица 1

Морфотаблица для игры «Цвет-эмоция»

человек без лица							
цвета	красный	желтый	оранжевый	синий	зеленый	черный	коричневый

Педагог дает следующую установку: «Ребята, у нашего человечка нет лица, нет эмоций (выражение лица), сейчас он вместе с нами будет путешествовать по цветной дорожке, и обретать разные эмоции. Человечек ступил на красную дорожку, давайте представим, что все вокруг нас красное, какие ощущения мы будем испытывать, какие чувства?» Дети дают словесные определения. Затем детям предлагаются выбрать ту пиктограмму, которая, по их мнению, больше подходит для красного цвета. Правильных ответов в этой игре нет, учитываются и приветствуются мнения всех детей, какие бы они разные не были. Количество цветов для начала может быть небольшим.

- «Музыка-эмоция». Цель: развитие навыков соотношения цвету определенной музыки, развитие связной речи, словарного запаса.

Материалы: морфотаблицы (Таблица 2), кассеты с записью музыкальных отрывков музыкальных произведений.

Таблица 2

Морфотаблица для игры «Музыка-эмоция»

нотка	-						
цвета	красный	оранжевый	желтый	синий	зеленый	коричневый	черный

Ход игры. Педагог дает следующую установку: «Наша нотка путешествует по цветовой дорожке. Она наступила на красную дорожку...» Когда музыка зазвучала, дети пытаются определить словесно, какой может быть музыка, затем из предложенных музыкальных отрывков выбирают наиболее подходящий.

- «Путешествия музыкальных жанров по цвету». Цель игры – закрепление знаний и различных жанров музыки, дифференциация музыки внутри жанра.

Материалы: морфотаблица (Таблица 3).

Таблица 3

Морфотаблица к игре «Путешествие музыкальных жанров по цвету»

музыкальный жанр (марш)							
цвет	зеленый						

В ходе игры педагог предлагает детям следующее задание: «Ребята, у нас путешествуют по цвету различные музыкальные жанры. Сегодня это будет марш. Марш очутился на зеленой дорожке. Какой марш зеленого цвета вы знаете? И т.д.»

В ближайшие десятилетия наши дети будут определять уровень благосостояния страны, её экономический, научный потенциал, потому охрана здоровья дошкольников является одной из актуальных проблем, а эмоциональное состояние

детей, желание идти в детское учреждение с хорошим настроением и возвращаться домой с таким же – залогом эмоциональной стабильности.

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ДОУ

***Н. А. Новикова, Г. Н. Сурина, Т. П. Чернова,
И. А. Воробьева, А. Г. Купрякова, Е. В. Ващенко***

МДОУ Детский сад № 44 г. Северск

Как показала последняя перепись, численность населения России продолжает уменьшаться. Во многом это связано с ухудшением состояния здоровья, отрицательной динамикой его воспроизводства, особенно в течение последнего десятилетия.

ВОЗ предложила следующие критерии оценки «здоровья для всех»:

- 1) доля валового национального продукта, расходуемого на
- 2) нужды здравоохранения;
- 3) охват населения безопасным водоснабжением;
- 4) доступность первичной медико-санитарной помощи;
- 5) доступность квалифицированной медицинской помощи в период беременности и при родах;
- 6) уровень детской смертности, состояние питания детей;
- 7) средняя продолжительность жизни.

По установившемуся положению главным критерием оценки состояния среды региона является здоровье проживающего на данной территории населения. На 50% уровень здоровья зависит от индивидуального образа жизни, на 25% – от влияния окружающей среды, на 15% – от наследственности и на 10% – от качества медицинского обслуживания. Это свидетельствует о том, что большой резерв в сохранении здоровья человека заложен в организации его образа жизни и взаимоотношении с окружающей средой. Данное раннее определение здоровья претерпело в наши дни изменения и появилось новое определение: «Здоровье – это способность жизни сохранять и развивать себя и среду своего обитания».

В последние годы предложена новая модель системы охраны здоровья. Если раньше в решении этой проблемы ведущую роль играли клиники, то согласно новой концепции она должна сфокусироваться в развитом звене первичной профилактики, позволяющем решать основные задачи сохранения и укрепления здоровья людей. Приоритетным определено создание методов диагностики здоровья, доступных для населения, и методик наблюдения состояния здоровья в первичном звене здравоохранения.

Таким образом, первостепенным становится оценка и реабилитация здоровья человека. Отсюда потребность в строго научном определении и оценке уровня здоровья, диагностике его изменений с целью индивидуального выбора адекватных мер коррекции и реабилитации.

Среди конкретных признаков здоровья предложено выделять:

- уровень и гармоничность физического развития;
- функциональное состояние организма;
- уровень неспецифической резистентности и иммунной защиты;
- личностные качества человека.

Функциональное состояние и резервные возможности основных физиологических систем организма как элементы здоровья определяют его способность активно адаптироваться к условиям окружающей среды.

В современном обществе с каждым годом усложняется структура социума, а удельный вес социальной компоненты в комплексной оценке здоровья современного человека и общества в целом постоянно возрастает.

В определенных неблагоприятных, стрессовых ситуациях психические нагрузки могут превысить стойкость резервных адаптационных возможностей, прежде всего нервной системы, и привести к срыву. Это в равной степени относится как к взрослому человеку, так и к ребенку. Кроме того, здоровье человека во многом зависит и от природно-климатических условий.

Здоровые люди могут потерять физическое, психическое благополучие и в том случае, если они будут постоянно проживать в экологически неблагоприятных регионах.

Здоровье представляет целостное многомерное динамическое состояние организма, обеспечивающее определенный уровень жизнеспособности и жизнедеятельности за счет фундаментальных свойств – саморегуляции и адаптивности. Следовательно, степень развития у человека способностей к адаптации определяет уровень его стабильности, в конечном итоге – здоровье.

На современном этапе развития образования существует несколько концепций физического развития детей дошкольного возраста. В основе философии той или иной программы лежит определенный взгляд авторов на ребенка, на закономерности его развития, а, следовательно, и на создание условий, которые способствуют становлению личности, оберегают его самобытность и раскрывают творческий потенциал каждого воспитанника. Развитие двигательной активности детей должно протекать в форме их приобщения к физической культуре как естественной составляющей общечеловеческой культуры в собственном смысле слова.

В программах по дошкольному воспитанию, утвержденных Министерством образования «Программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией Васильевой М.А., «Детство», «Радуга» «Истоки», «Развитие», программно-методическом пособии «Развивающая педагогика оздоровления», «Основы безопасности дошкольников», «Театр физического развития и оздоровления» и т.д. уделяется внимание развитию у детей каких-либо представлений о ЗОЖ и воспитания здоровьесберегающего поведения. А также вопросу формирования гигиенической и физической культуры, обеспечения социально-эмоционального благополучия. Но в каждой программе данные вопросы рассматриваются разрозненно и не представлена комплексная система работы обучающего и воспитательного характера.

Практика показывает, что проводимая в дошкольных учреждениях работа по оздоровлению детей и включение в образовательный процесс задач по формированию понятий потребности в здоровом образе жизни не достаточно, потому что у ребенка – дошкольника не формируется ценность и мода на здоровье.

Поиск решения назревших проблем, с учётом крайне неблагоприятного прогноза, привел к очевидному выводу, что необходима срочная разработка и реализация комплексной модели-, призванной противодействовать деградации здоровья населения и предусматривающей ряд мер педагогических, медицинских и психологических.

К такому выводу пришел коллектив МДОУ Детский сад №44 в г. Северска и поставил перед собой следующие цели:

1. Диагностика и коррекция психо-соматического здоровья детей, осуществляемая через медицинскую, психологическую, логопедическую, физкультурную, музыкально-эстетическую службы;

2. Формирование мотивации на здоровый образ жизни, которая осуществляется через педагогическую деятельность.

Кроме этого, педагогами учреждения и специалистами была выстроена комплексная модель взаимодействия всех служб детского сада и разработана образовательная программа «Формирование основ здорового образа у детей дошкольного возраста».

Разработка и реализация данной программы в ДОУ соотносится с основными требованиями Госстандарта — критериями оценки содержания и методов физического развития и здоровья, реализуемых в дошкольном образовательном учреждении.

Основополагающими в содержании комплексной модели определили три аспекта:

- педагогическая служба в дошкольном учреждении, несущая, понимание и осознание самим ребенком необходимости поддержания и укрепления своего здоровья, формирование мотивации на здоровый образ жизни через учебную деятельность, воспитание здорового ребенка совместными усилиями детского сада и семьи;
- психологическая служба, деятельность которой ориентирована на формирование рефлексивной позиции относительно основ здорового образа жизни и актуализации личного опыта ребенка;
- физкультурно-оздоровительная работа, направлена на создание условий для физического развития и снижения заболеваемости детей; мотивацию ребёнка на движение и здоровье, поддержание базового развития функциональных систем, укрепление опорно-двигательного аппарата и терморегуляционных механизмов.

Включение в учебный процесс дополнительной образовательной программы «Формирование основ здорового образа у детей дошкольного возраста», в форме «Уроков здоровья» помогает решать, следующие задачи:

- «Уроки Айболита» – формируют элементарные понятия о своем организме
- «Уроки Мойдодыра» – учат способам гигиенического ухода за организмом
- «Уроки Природы» – показывают взаимовлияние человека и природы
- «Уроки Добра» – учат сохранять душевное здоровье, эмоциональное благополучие.

Таким образом, мы предполагаем что, созданная модель взаимодействия будет способствовать решению проблемы здоровьесбережения: выработке устойчивой мотивации детей на здоровье, формированию здоровьесберегающей среды в ДОУ, включение родителей во взаимоотношения социального партнерства.

Литература

1. Кожин, А. А. Здоровый человек и его окружение / А. А. Кожин, А. Р. Кучма, О. В. Сивочалова. – Москва, 2008.

2. Куркина И. Здоровье – стиль жизни / И.Куркина. – Москва, 2008.
3. Телль, Л. З. Валеология – учение о здоровье, болезни и выздоровлении / Л. З. Телль. – Москва, 2001.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О. А. Осипова

МДОУ Центр развития ребёнка детский сад № 83

Одна из первостепенных задач дошкольного обучения и воспитания – подготовка детей к школе. Среди важных показателей готовности к обучению выделяется уровень развития зрительно-моторной координации как важнейшая предпосылка для полноценного овладения навыками письма и чтения в школе. Как отмечает Л.А. Ясюкова, значительные нарушения зрительно-моторной координации связываются с различными поражениями теменных отделов головного мозга. Также слабое развитие зрительно-моторной координации чаще всего связано с функциональными отклонениями в деятельности мозга (ММД) [2]. У дошкольников затруднения в формировании и выполнении движений объясняются тем, что у них слабо развиты мышцы кисти, не закончено окостенение костей запястья и фаланг пальцев, несовершенна нервная регуляция. Слабая зрительно-моторная координация часто бывает причиной нелепых ошибок, которые ребенок допускает при списывании с доски, из учебника или из прописей, т.к. воспроизведение образца требует оперативной координации зрительного анализа и движений руки.

Проведённое экспериментальное исследование на базе МДОУ ЦРР № 83 в период 2007–2009 учебных годов показало, что у 31% детей подготовительной к школе группы на начало учебного года слабая зрительно-моторная координация, которая проявляется в том, что у детей наблюдаются трудности выполнения графических заданий, несовершенна координация движений руки, низок уровень пространственного восприятия, ошибки при копировании с образца, слабая моторика пальцев рук, что приводит к снижению положительной мотивации к обучению. В связи с этим считаем составление коррекционно-развивающей программы по формированию зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста актуальной и психологически обоснованной.

Цель программы: создание условий, способствующих формированию зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет).

Задачи программы:

- ✓ Развитие зрительного анализатора, восприятия.
- ✓ Развитие концентрации, устойчивости, переключения, распределения и объёма внимания.
- ✓ Развитие зрительного и моторно-двигательного внимания.
- ✓ Активизация межполушарного взаимодействия; развитие мелкой моторики пальцев рук.
- ✓ Дифференциация степени нажима на карандаш, развитие самоконтроля и саморегуляции движений руки, глазомера.
- ✓ Автоматизация двигательных навыков, являющихся основой подготовки руки ребенка к обучению письму, развитие мышечного чувства.
- ✓ Регуляция и нормализация мышечного тонуса, повышение сенсорной чувствительности.

- ✓ Повышение познавательного интереса, создание положительного эмоционального настроения.

Практическая значимость программы

- Используя теоретические и научно-методические достижения, в программе полно представлена комплексная технология деятельности педагога-психолога в работе по диагностике и формированию зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) в условиях дошкольного образовательного учреждения.
- В программе подробно описан Гештальт-тест Бендер [1], направленный на практическое использование (особенности его использования в дошкольном возрасте, правила интерпретации), позволяющий построить прогноз отклоняющегося развития детей группы риска.
- Составлены методические рекомендации для педагогов и родителей по развитию зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста.
- Разработана рабочая тетрадь для индивидуальной работы педагога с детьми по формированию зрительно-моторной координации.

Своеобразие и новизна программы состоит в том, что:

- систематизированы и обобщены здоровьесберегающие технологии в коррекционно-развивающей работе по формированию зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет);
- педагог-психолог реализует коррекционно-развивающую программу во взаимосвязанной работе с воспитателем, который ежедневно занимается по специально разработанной рабочей тетради с детьми.

Объём коррекционно-развивающей программы рассчитан на 15 занятий, в режиме проведения – 1 занятие в неделю по 25-30 минут по подгруппам (4-6 детей). Коррекционно-развивающая программа реализуется через следующие **этапы (блоки) работы:**

Диагностический блок:

Проводится групповая диагностика сформированности зрительно-моторной координации детей методикой Гештальт-тест Бендер.

Установочный блок:

- По результатам проведённой диагностики производится набор детей в коррекционно-развивающую группу.
- Родители этих детей приглашаются на индивидуальную консультацию для ознакомления с результатами диагностики, даются рекомендации.
- Для воспитателей организуется групповая консультация, где раскрывается понятие «зрительно-моторная координация», причины нарушений, основные проявления, методы и приёмы по формированию зрительно-моторной координации у детей дошкольного возраста.

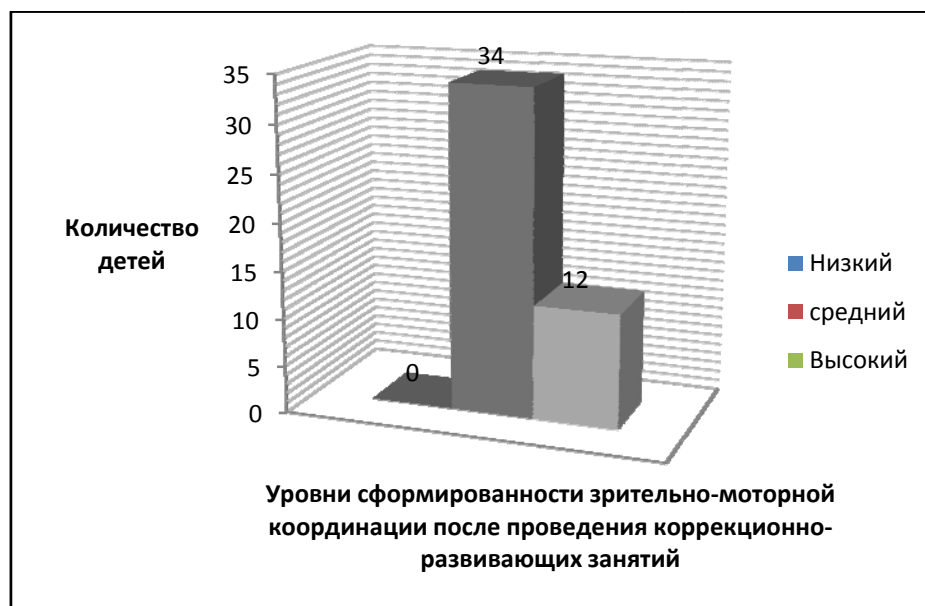
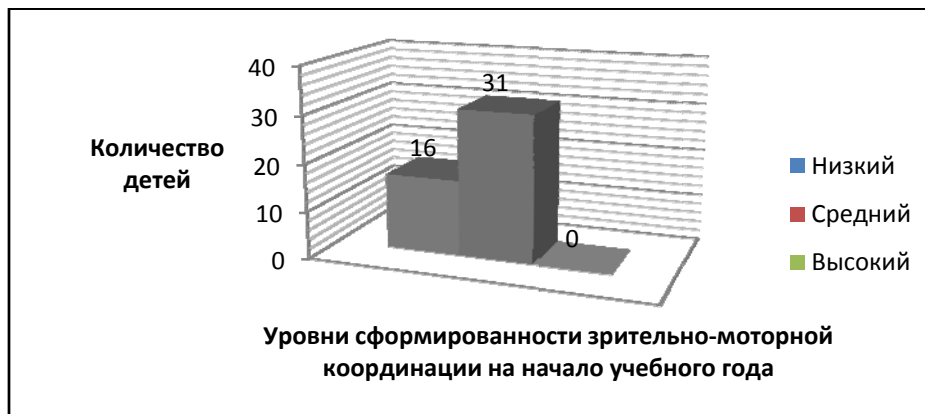
Коррекционный блок:

- Параллельно с коррекционно-развивающими занятиями педагога-психолога с детьми, воспитатели занимаются с детьми по специально разработанной рабочей тетради по формированию зрительно-моторной координации.

- Реализация педагогом-психологом коррекционно-развивающей программы, которая содержит следующие технологии: логоритмические упражнения, гимнастика для глаз, глазодвигательные упражнения, игры на развитие зрительного внимания и восприятия, произвольной сферы, пальчиковая гимнастика, массаж для пальцев рук, кинезиологические упражнения, мудры (йога пальцев), действия с предметами, растяжки, обводка трафарета и штриховка, выкладывание узоров из палочек, силуэтов из мозаики, копирование точек по клеточкам, релаксация.

Блок оценки эффективности коррекционных воздействий:

- Проводится повторная групповая диагностика сформированности зрительно-моторной координации детей с целью выявления и оценки положительной динамики развития.
- Данная программа прошла успешную апробацию на базе ЦРР МДОУ №83 города Томска в период 2008-2009 учебного года. Эффективность реализации программы представлена на диаграммах:



В 2008 – 2009 учебном году из 46 детей подготовительной к школе группы с низким уровнем зрительно-моторной координации было 16 детей (33%), со средним уровнем 31 ребёнок (67%). После проведения коррекционно-развивающих занятий у 34 детей (74%) – средний уровень, у 12 детей (26%) – высокий уровень. Таким образом, проведённые коррекционно-развивающие занятия с детьми позволили повысить уровень сформированности зрительно-моторной координации.

Литература

1. Лови, О. В. Зрительно-моторный Бендер гештальт-тест : руководство / О. В. Лови, В. И. Белопольской. – М. : «Когито-Центр», 2003.
2. Ясюкова, Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД / Л. А. Ясюкова. – СПб., 1997.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ХУДОЖЕСТВЕННО-РУЧНОЙ ТРУД

Н. В. Подковыркина

МДОУ «Центр развития ребенка, детский сад №101», г. Томск

Одна из важных задач в области народного образования – эстетическое воспитание подрастающего поколения. В нашей стране создаются все условия для проявления творческих способностей. Уже с раннего возраста у ребенка должно развиваться чувство прекрасного, высокие эстетические вкусы, умение понимать и ценить произведения искусства, красоту и богатство родной природы. Это способствует формированию духовно богатой, гармонически развитой личности.

Эстетическое воспитание – сложный и длительный процесс, дети получают первые художественные впечатления, приобщаются к искусству, овладевают разными видами художественной деятельности, среди которых большое место занимает художественно-ручной труд. Художественный труд интересен, увлекателен для дошкольника, так как он имеет возможность передать свои впечатления об окружающей действительности с помощью карандаша, красок, комка глины, бумаги. Этот процесс вызывает у него чувство радости, удивления.

На занятиях по художественно-ручному труду дошкольники учатся бережно относиться к художественным материалам, у них формируются навыки культуры трудовой деятельности: планирование будущего рисунка, самоконтроль за своими действиями в процессе выполнения работы. Стремление детей достичь качественных результатов говорит об их настойчивости, способности к преодолению трудностей.

Важно рассматривать художественный труд как средство умственного воспитания детей, поскольку он способствует развитию мышления, внимания, сообразительности, творческого воображения, умения планировать свою работу. Ребенок знакомится со свойствами предметов, приобретает навыки работы с ними.

Как известно, интерес к художественному труду, необходимые трудовые навыки и личностные качества закладываются в детстве. Задача педагогов и родителей не пропустить этот момент, ведь дошкольный возраст ответственная и благодатная пора, когда ребенок с радостью открывает для себя удивительный мир окружающей действительности. Для него радость бытия, радость познания, радость взросления обычное состояние.

Социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью

эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы. В связи с этим перед дошкольными учреждениями встает важная задача развития творческого потенциала подрастающего поколения, что в свою очередь требует совершенствования учебно-воспитательного процесса с учетом психологических закономерностей всей системы познавательных процессов.

Проблема обучения дошкольников художественному труду является одной из актуальных проблем дошкольного обучения. Она заключается в том, что в современных образовательных программах воспитания и обучения дошкольников художественному труду уделяется незначительное место. Художественный труд детей в детском саду становится все более эпизодическим, его возможности в воспитании не реализуются в полной мере.

Задача педагога детского сада заключается в том, чтобы, организовав трудовую деятельность дошкольников, обеспечить всестороннее развитие детей, помочь им обрести уверенность в своих силах, сформировать жизненно необходимые умения и навыки, воспитать ответственность и самостоятельность. Необходимо так организовать художественный труд детей, чтобы он активизировал их умственную деятельность, доставлял радость, позволял ощущать себя значимыми и компетентными.

В нашем дошкольном учреждении реализуется программа Л.А. Венгера «Развитие», где совершенно нет раздела по художественно-ручному, который необходим для развития мелкой моторики рук, мышления, памяти, воображения и т.д. Проанализировав методическую литературу и парциальные программы, пришли к выводу, что для педагогов разработаны методические рекомендации Т.С. Комаровой «Детское художественное творчество», Л.В. Куцаковой «Творим и мастерим», в каждой из которых представлены отдельные разделы по оригами, вязанию, бисероплетению и т.д. Поэтому возникла необходимость создания единой программы, куда бы вошли все разделы по художественно-ручному труду.

Перед педагогами в ДОУ поставлены следующие задачи:

- познакомить с терминологией, техниками работы по художественному труду и рукоделию;
- обучить безопасным приемам работы с иглой, шилом, ножницами, стекой;
- развивать воображение, поддерживая проявления фантазии, смелости детей в изложении собственных замыслов;
- воспитывать эстетический вкус, культуру зрительного восприятия прекрасного, радость от совместного творчества.

Навыки детей в художественном труде и рукоделии формируются в процессе систематических занятий, постепенно, с постоянной сменой изобразительного материала и техник. Такой подход дает возможность заинтересовать ребенка и создать мотивацию к продолжению занятий.

Работа с дошкольниками начата с построения предметно-развивающей среды в группе, подбора литературы. Предметная среда включает не только уже известные ребенку объекты, но и те, которые побуждают его к последующей деятельности. Развивающая среда соответствует принципу соответствия особенностям развития и саморазвития дошкольников.

Чтобы дошкольники получили всестороннее развитие, используются следующие формы работы с детьми:

- занятия (учебные);

- занятие-путешествие;
- занятие-сказка;
- посиделки;
- выставки;
- совместное творчество детей и родителей;
- презентации.

Содержание занятий ориентировано на знакомство детей с особенностями, свойствами и возможностями многих природных и искусственных материалов, с разными инструментами, а также с основными приемами их применения. В их числе: листовые материалы (бумага, картон, фольга, калька); текстиль (ткани, нитки); дерево и разновидности шпона, проволока; природные (шишки, сучки, ветки, мох) и искусственные материалы (коробки, пробки); краски (гуашь, темпера, акварель); кисти разной формы и толщины, карандаши, фломастеры, клей, лак, ножницы.

Работа с детьми предполагает широкое использование иллюстративного, демонстрационного материала, предметов декоративно-прикладного искусства; использование методических пособий, дидактических игр, поделок и работ детей, педагогов, родителей для создания тематических выставок, являющихся мотивацией детского творчества и итогом работы педагога. (Кроме того, детские работы – это зрительная информация для родителей и украшение интерьера.)

По данному разделу разработан учебно-тематический план, который разбит на блоки. Это способствует хорошему усвоению программы детьми. Планируя занятия, педагог может выбирать для каждой темы ту или иную форму работы, учитывая оснащенность и специфику творческой мастерской.

Отслеживание результатов развития детей осуществляется педагогом на протяжении всех занятий и фиксируется 3 раза в год в индивидуальной карте, введенной на каждого ребенка.

Кропотливая, систематическая работа по данному направлению приносит положительные результаты. Работы детей отличаются особой выразительностью, красочностью. К концу подготовительной группы у детей хорошо развито мелкой моторики пальцев рук. Это положительно сказывается на подготовку руки к письму.

Совместное творчество детей и родителей расширяет границы познания, дети работают в зоне ближайшего развития. Они видят, как работают взрослые, их отношение к работе. И дети, и родители «окунаются» в особую атмосферу творчества и сотрудничества. Итоги тестирования, посещения выставок свидетельствуют о том, что творческие способности развиваются как у детей, так и у родителей. Идет их взаимное обучение и взаимопознание. Происходит самоутверждение детей и родителей. Дети занимаются в атмосфере отсутствия критики, в обстановке доброжелательности, веры в успех каждого, что помогает раскрыться их индивидуальным особенностям, поверить в свои силы.

Литература

1. Гульянц, Э. К. Что можно сделать из природного материала / Э. К. Гульянц, И. Я. Базик. – М. : Просвещение, 1991.
2. Горичева, В. С. Мы наклеим на листок солнце, небо и цветок / В. С. Горичева, Т. В. Филиппова. – Ярославль : Академия развития : Академия Холдинг, 2000.

3. Дополнительное образование детей : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. О. Е. Лебедева. – М. : ВЛАДОС, 2003.
4. Казакова, Т. Г. Развивайте у дошкольников творчество / Т. Г. Казакова. – М., 1985.

АРТТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ

Р. И. Пугаева

«МДОУ КВ № 10» г. Северск

Термин «арттерапия» ввел в употребление Адриан Хилл (1938) при описании своей работы с туберкулезными больными в санаториях. Это словосочетание использовалось по отношению ко всем видам занятий искусством, которые проводились в больницах и центрах психического здоровья. Арттерапия – это специализированная форма психотерапии, основанная на искусстве, в первую очередь изобразительной и творческой деятельности.

В современном мире стремительного развития техники и информационных технологий самой актуальной и ответственной функцией общества остается воспитание здорового, всесторонне развитого, высоконравственного человека. Социально-экономические преобразования диктуют необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы. Существует огромное количество разновидностей арттерапии, такие как музыкотерапия, сказкотерапия, телесно-ориентированная терапия и т.д. В работе с детьми очень важно использовать гибкие формы психотерапевтической работы. Арттерапия предоставляет ребенку возможность проигрывать, переживать, осознавать конфликтную ситуацию, какую-либо проблему наиболее удобным для психики ребенка способом. Арттерапевтические методики позволяют погружаться в проблему на столько, насколько человек готов к ее переживанию. Сам ребенок, как правило, даже не осознанно, что с ним происходит. Одну из форм арттерапии – изотерапию, рассмотрим более подробно.

Рисование - это творческий акт, позволяющий ребенку ощутить и понять самого себя, свободно выразить свои мысли и чувства, освободиться от конфликтов и сильных переживаний, развивать эмпатию, быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды. Это не только отражение в сознании детей окружающей и социальной действительности, но и ее моделирование, выражение отношения к ней. Некоторые ученые склонны рассматривать рисование как один из путей выполнения программы совершенствования организма. Рисование развивает чувственно-двигательную координацию. Его достоинство заключается в том, что оно требует согласованного участия многих психических функций. Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам, желаниям, мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и болезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными, травмирующими образами. Т.е., рисование выступает как способ моделирования взаимоотношений и выражения различного рода эмоций, в том числе и отрицательных, негативных. Поэтому рисование широко используют для снятия психического напряжения, стрессовых состояний, при коррекции неврозов и страхов.

Художественное самовыражение так или иначе связано с укреплением психического здоровья ребенка, а потому может рассматриваться как значительный психологический и коррекционный фактор. Использование изотерапии во многих

случаях выполняет и психотерапевтическую функцию, помогая ребенку справиться со своими психологическими проблемами, восстановить его эмоциональное равновесие или устранить имеющиеся у него нарушения поведения. В настоящее время формы арттерапевтической работы с детьми разнообразны. В некоторых случаях эта работа имеет явно «клинический» характер. Как, например, в случае умственной усталости, аутизма, грубых эмоциональных и поведенческих нарушений у ребенка и осуществляется в медицинских учреждениях или специальных школах.

Ребенок использует изобразительную деятельность как способ осмысления действительности и своих взаимоотношений с ней. По рисунку можно судить об уровне его интеллектуального развития и степени психической зрелости. Непрерывное развитие ощущений, тела, чувств и интеллекта ребенка – это основа его чувства «Я». Сильное чувство «Я» позволяет устанавливать хорошие контакты с окружением и людьми в этом окружении. Взрослея, дети убеждаются, что жизнь далека от совершенства, что мы живем в мире, полном хаоса, в мире противоречивом и двойственном. Более того, люди, растят детей, имея свои собственные трудности, с которыми они борются. Дети учатся преодолевать трудности и использовать свои компенсаторные возможности.

По мнению В. Оклердер большинство детей, нуждающихся в помощи, обычно имеют одну особенность: выраженное в той или иной степени нарушение способности к установлению контактов. Для установления контактов необходимы: осязание, слух, обоняние, вкус и зрение, мимика, жесты и слова. Дети с болезненными явлениями не могут эффективно осуществлять одну или более функций обеспечивающих возможность их контакта с взрослыми людьми, другими детьми и своим окружением в целом. Дети в какой-то степени сами защищают себя. Некоторые из неприятной ситуации стремятся уйти. Другие, чтобы поддержать себя и сделать свою жизнь легче и уютнее, создают фантастические образы. Некоторые играют, работают, учатся, как ни в чем не бывало, игнорируя свои болезненные переживания. Некоторые защищаются, стремясь выделяться каким-то образом; такие дети стараются привлечь к себе внимание, что часто сопровождается тенденцией к усилению тех самых поведенческих проявлений, которые более всего не переносят взрослые.

Рисование предоставляет естественную возможность для развития воображения, гибкости и пластичности мышления. Действительно, дети, которые любят рисовать, отличаются большей фантазией, непосредственностью в выражении чувств и гибкостью суждений. Они легко могут представить себя на месте того или иного человека или персонажа рисунка и выразить свое отношение к нему, поскольку это же происходит каждый раз в процессе рисования. Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и болезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами.

Для рисования важно предлагать ребенку различные способы и материалы. Рисуя красками, мелками или карандашами, разрывая бумагу или водя по листу клеящим карандашом, малыш приобретает ни с чем не сравнимый опыт. Посредством творчества ребенок делает свои первые открытия, узнает о цвете, форме, знакомится со свойствами многих материалов. Для ребенка смешивание красок – это настоящее волшебство! Вот краска желтая, вот краска синяя... Откуда же взялась зеленая? Для малыша творчество – это и инструмент познания мира, и способ

самоутвердиться, почувствовать себя независимым. Очень важно не ограничивать ребенка в выборе того или иного материала, не ставить перед ним никаких целей, не навязывать ему свое видение мира, а дать возможность почувствовать радость от собственного творчества, выразить себя в рисунке или аппликации. Рисовать можно чем угодно, где угодно и как угодно. Ребенок должен иметь возможность самостоятельно выбирать изобразительный материал: цветные и простые карандаши, акварель, гуашь, уголь, цветные мелки, восковые свечи, цветную бумагу, клеевой карандаш, различный картон. Такое разнообразие материалов ставит новые задачи и заставляет все время что-нибудь придумывать.

Научившись рисовать, выражать свои чувства на бумаге, ребенок начинает лучше понимать чувства других, учиться преодолевать робость, страх перед рисованием, перед тем, что у него ничего не получится. Он будет уверен, что у него все получится и даже очень красиво. Ребенок не пассивно копирует окружающее, а перерабатывает его в связи с накопленным опытом, отношением к «изображаемому».

Самый интересный в эмоциональном плане путь-это путь случайных неожиданностей. Дети обожают сюрпризы, поэтому занятия такого рода для них всегда праздник. Особое удовольствие у детей вызывает пальчиковая живопись, когда, намазав ладошку или обмакнув пальчик в краску, ребенок оставляет следы на листе бумаги. Он пытается определить, и если находит сходство с чем-либо, тут же дорисовывает недостающие детали. Так появляются динозаврики, гуси-лебеди, цветы и солнце, кусты и деревья и т.д.

Другой интересный вариант неожиданностей – кляксы. Яркие пятна на бумаге приобретают самые яркие очертания, и вновь возникают образы, понятные только ребенку.

Еще один способ нетрадиционной техники рисования – «монотипия». Особенно удачным и целесообразным считаю использование этого способа при обучении детей рисованию пейзажей, т.к. это отличный способ смешивания красок и быстрого получения нужного фона.

Нетрадиционные технологии в художественно-продуктивной деятельности можно использовать, как на занятиях, так и в совместной деятельности и тогда у детей повышается интерес к изобразительной деятельности.

Не только в рисовании можно применять нетрадиционные техники, но и в аппликации, и в лепке. Для аппликации с детьми очень удобна техника коллажей. В ход идут картинки, вырезанные из журналов, каталогов, старых книг и открыток, всевозможные наклейки, цветная бумага. Всю эту красоту надо просто клеить на лист белой или цветной бумаги. И не забываем, что творчество-это результат, а не процесс.

Еще одна возможность для самовыражения ребенка-коробка со всевозможным "мусором": кусочки бумаги, синтепона, меха, кожи, нитками, тряпочками, пуговицами, макаронинами разных форм. Добавьте к этому ватные шарики и диски. И вот уже малыш начинает творить на цветном листе картона.

В качестве основы для аппликации можно использовать не только стандартный лист бумаги или картона. Интересно, например, украсить узорами вырезанную рукавицу или бумажную тарелочку.

В старшем дошкольном возрасте дети уже самостоятельно занимаются обрывной аппликацией: клеят пятнышки и полоски зверушкам, звезды на небе, лучики солнышку. Из обрывных полосок получается замечательная травка. Водо-

росли, роскошные рыбы хвосты и другие неповторимые аксессуары для детских работ.

И, конечно же, не надо забывать о природном творческом материале - высушенных листьях и цветах, птичьих перьях и кусочках мха, сосновых иголках, всевозможных крупах и семенах – это замечательная возможность пофантазировать и создать теплые и радостные композиции.

Ежедневно ребенок открывает для себя новое в окружающем его мире. Все, что увидел, что взволновало его, малыш отражает в игре, речи, изобразительной деятельности... Он берет карандаш или кисть, любой выразительный материала, и на листе бумаги пытается изобразить увиденное.

Путь в творчество имеет множество дорог, известных и пока еще неизвестных. Избранный путь имеет большое значение для гармоничного развития ребенка. Он способствует развитию у него творчества, побуждает фантазию, активизирует наблюдательность, внимание и изображение, развивает ручные умения, чувства формы и цветоощущение, способствует воспитанию художественного вкуса.

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ

Е. В. Сафроненко

Томский государственный педагогический университет

Направленность дошкольных учреждений на поиски вариативных форм и методов работы с детьми позволила в последние годы выделить альтернативные учреждения: учебно-воспитательные комплексы, прогимназии, лицеи с обучением детей дошкольного возраста и т.п. Детские дошкольные учреждения получают возможность развивать работу в разных направлениях, приглашая педагогов разных специальностей. Среди появившегося разнообразия форм работы с детьми в детских учреждениях большой интерес педагогов и родителей вызывает организация углубленной работы по эстетическому воспитанию и, в частности, более глубокая и целенаправленная работа с детьми по изобразительной деятельности.

С целью осуществления разностороннего художественно-творческого развития детей в дошкольных учреждениях создаются изостудии, условия для самостоятельной художественной деятельности и активно привлекаются родители.

Занятия в изостудии проходят в необычной обстановке, а в специально созданных, особенно оформленных и обставленных помещениях, которые вызывают у детей эффект новизны.

Работа в условиях студии позволяет более систематично и последовательно решать задачи дифференцированного, индивидуального подхода. Так, наряду с занятиями со всей группой можно проводить занятия по подгруппам. При этом подгруппы можно составлять, дифференцируя детей с разным уровнем овладения изобразительной деятельностью.

Как показывает практика, работа в художественной студии может быть организовано по-разному. В ряде дошкольных учреждений педагог проводит занятия по изобразительной деятельности с детьми старших групп, а младшие дети занимаются в своих группах с воспитателем. В этом случае охватываются все виды изобразительной деятельности: рисование, лепка, аппликация.

В некоторых дошкольных учреждениях преподаватель студии занимается со всеми группами, но каким-то одним видом деятельности, остальные же занятия ведет воспитатель в группе.

Еще одним из вариантов работы студии может выступать склонность педагога-руководителя к одному из видов изобразительной деятельности, например, декоративно-прикладному искусству, тогда и творческая работа с детьми может вестись преимущественно в этом направлении.

По какому бы из вариантов ни строилась работа в студии, важно помнить, что она должна быть тесно связана с общей воспитательно-образовательной работой с детьми в детском саду [1].

Несмотря на все преимущества художественных студий в их деятельности, при неправильной организации педагогического процесса, могут наблюдаться отрицательные моменты:

- 1) воспитатели лишаются такого интересного и эффективного средства всестороннего воспитания детей как изобразительная деятельность;
- 2) воспитатели перестают систематически осуществлять сенсорное развитие детей, так как большая часть этой работы связана с изобразительной деятельностью, развивать эстетическое восприятие, обогащать и развивать эстетические представления и воображение детей, формировать такую важную способность, как способность наблюдать.

Все это приводит к отрыву всей воспитательно-образовательной работы от художественного творчества и наоборот.

Таким образом, создание изостудий при детских садах – дело интересное и полезное. Но эффективность их деятельности во многом зависит от творческой работы педагога студии и от условий, созданных для развития творчества детей.

Одной из самых распространенных альтернативных форм организации изобразительной деятельности является предметная среда, стимулирующая самостоятельную художественную деятельность детей.

Самостоятельная художественная деятельность осуществляется в свободное время по инициативе детей. Ребенок свободен в выборе темы, материала, начала и окончания работы. Ее ценность в том, что ребенок проявляет себя как субъект деятельности, то есть он сам ставит цель, определяет средства достижения, выполняет работу и получает результат.

В условиях самостоятельной художественной деятельности идет процесс саморазвития и становления личности. В любом возрасте, даже в раннем, самостоятельная художественная деятельность должна иметь место несмотря на низкие технические навыки. В противном случае она не будет самостоятельной и в старшем возрасте.

Любая деятельность, возникающая по инициативе ребенка, требует внимательного отношения и тонкого руководства, так как инициативу детей легко нейтрализовать – разрушить замысел и саму деятельность. В целях сохранения самостоятельности и активизации творчества руководство такой деятельностью должно быть косвенным [3].

Для возникновения в ребенке желания и стремления творить окружающая среда должна быть насыщенной, неординарной, разнообразной, меняющейся и отвечать следующим требованиям:

- предметная среда должна обеспечивать чувство психологической защищенности, доверие ребенка к миру и радости существования;

- среда должна формировать творческое начало в личности ребенка;
- среда должна способствовать развитию индивидуальности;
- формировать знания, умения и навыки как средство полноценного развития личности;
- необходимо придерживаться демократического стиля общения педагога с детьми.

Самостоятельная художественная деятельность имеет ряд особенностей.

- Становление умений и навыков на занятиях способствует при этом развитию самостоятельных способов действия.
- Для развития творческой самостоятельности необходимо знакомить детей с окружающим миром и формировать яркие впечатления, в том числе и художественные от восприятия предметов народного творчества, праздников, художественных произведений.
- Важным условием, обеспечивающим развитие детской художественной самостоятельности, является связь с семьей. Все, что ребенок видит и слышит дома, не остается без его внимания. Поэтому родители должны создать ребенку все условия для проявления самостоятельной творческой деятельности, всячески поощрять его желание заниматься рисованием, лепкой или аппликацией [2].

Создание условий для самостоятельной художественной деятельности в условиях ДОУ разнообразно:

- 1) осуществляется принципом гибкого зонирования, то есть должно быть определено место и расположение материала по изобразительной деятельности. Как правило, зона для художественной деятельности отводится в хорошо освещенном месте, в близком доступе к воде. Уголок творчества снабжен разнообразным материалом, который вводится постепенно, по мере накопления с ним на занятии;
- 2) определенного места для творчества не отводится, но имеется шкаф или полка с изобразительным материалом, который находится в свободном доступе.

Анализ массовой практики показывает, что часто самостоятельная художественная деятельность детей носит характер повторения того, что было пройдено на занятии. Поэтому обучение, ориентированное на развитие самостоятельности творчества является необходимым условием для становления самостоятельной художественной деятельности.

Работа с родителями по формированию и развитию изобразительных умений и навыков – еще одна из альтернативных форм работы по изобразительной деятельности.

Эта работа ведется в нескольких направлениях.

1. Семинары по изобразительной деятельности, во время которых родителям сообщается информация: о значении развития умений и навыков изобразительной деятельности на разных возрастных этапах; об организации творчества в условиях семьи.
2. Практикумы. Как правило, практикумы проводятся воспитателями или руководителями изостудии. Они позволяют родителям приобрести практические умения и навыки рисования, лепки, аппликации и конструирования, а также грамотно руководить творческим процессом детей в домашних условиях.

3. Родитель-педагог. После семинаров и практикумов родители проводят занятия в группе детей.

Такая деятельность способствует формированию положительных детско-родительских отношений; позволяет родителям лучше понять и познать своего ребенка; стимулирует желание родителей заниматься с детьми различными видами деятельности; способствует быстрому и качественному развитию изобразительных умений и навыков детей.

Итак, мы выяснили, что наряду с традиционной формой организации изобразительной деятельности детей существуют и альтернативные формы работы: изостудия, самостоятельная художественная деятельность и взаимодействие с родителями в данном направлении. Такое разнообразие форм работы позволяет сделать процесс формирования и развития умений и навыков изобразительной деятельности разнообразным, привлекательным и главное эффективным.

Литература

1. Комарова, Т. С. Дети в мире творчества : книга для педагогов дошкольных учреждений / Т. С. Комарова. – М., 1995. – С. 148–153.
2. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию : учебное пособие для учащихся педагогических училищ ; под ред. Т. С. Комаровой. – М., 1991. – С. 237.
3. Эстетическое воспитание в детском саду : пособие для воспитателей детского сада ; под ред. Н. А. Ветлугиной. – М., 1985. – С. 128.

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ САДА МОНТЕССОРИ

Е. В. Смолякова

Томский государственный педагогический университет

Задача дошкольного воспитания, прежде, заключается в том, чтобы максимально развивать сложные формы восприятия, творческого воображения, наглядно-образного мышления, которые необходимы ребенку в его учебной деятельности. С этих позиций была разработана современная отечественная система сенсорного воспитания, благодаря которой повысилась эффективность умственного развития дошкольников и подготовки их к школе. Дидактическая игра в дошкольной педагогике рассматривается как универсальное средство воспитания и развития детей. Развивающий эффект дидактических игр, имеющих стабильную форму и структуру, определяется содержанием, характером дидактических материалов. Структура дидактической игры позволяет насыщать её новым содержанием, отражающим современную жизнь, создавать новые варианты игр. Традиционно дидактическая игра используется, прежде всего, в качестве средства познавательного развития детей: развития восприятия, памяти, мышления; расширения и уточнения представлений об окружающем мире. Дидактическая игра позволяет решать задачи познавательного и социального развития в единстве. Общим является осуществление задач умственного воспитания, где происходит усвоение знаний, формирование способов умственной деятельности, познавательной деятельности. А познавательная деятельность осуществляется за счет практических действий с предметами и умственного воспитания.

Различные подходы к развитию познавательных способностей детей нашли отражение в работах классиков психологии П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина, Н.Д. Левитова, Н.С. Лейтеса, Д.Б. Эльконина. Исследования развития способностей детей в процессе специально организованного развивающего обучения осуществлены Л.В. Занковым, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониним. Среди зарубежных исследований по проблеме возрастного развития способностей следует отметить работы Дж. Брунера, Дж. Г. Мида, Ж. Пиаже [7].

Наиболее интересным нам представляется рассмотреть дидактическую систему Марии Монтессори применительно к формированию познавательных способностей детей дошкольного возраста. В начале XX в. широкое распространение получила система дошкольного воспитания выдающегося итальянского педиатра и педагога Марии Монтессори (1870-1952). Разработанные ею методы воспитания поначалу касались умственно отсталых детей. Однако практика показала, что эти методы можно успешно применить в воспитании нормальных детей [4].

В основе альтернативной образовательной системы М. Монтессори лежит философская идея о том, что каждый ребенок рождается со своим внутренним потенциалом и зависит от среды, в которой он находится. Мария Монтессори считала, что ребенок обладает важным свойством – «впитывающим умом», умением запечатлевать увиденное, запоминать спонтанно сигналы из окружающей обстановки. Ребенок находится в постоянном взаимодействии с окружающим миром и готов его познавать [4, с. 59]. Задача взрослых – создать условия для такого «впитывания».

М. Монтессори выделяла фазы «впитывающего ума»: от рождения до 3-х лет – бессознательное «впитывание»; от 3-х до 6 лет – осознанное «впитывающее мышление».

Основной лозунг М. Монтессори: «Помоги мне сделать это самому». В центре развивающей среды находится ребенок, в которой он «строит» себя сам. М. Монтессори выделяла аспекты построения ребенком себя: каждый ребенок рождается со своим внутренним потенциалом, своим темпом развития; развитие осуществляется только в движении: ребенок проявляет активность внешнюю (движения) и внутреннюю (наблюдение, анализ увиденного); внутреннее развитие ребенка связано со средой, которая является стимулом для проявления его активности [4].

Чтобы среда оказывала развивающее влияние на ребенка, она должна быть красивой, состав группы детей должен быть разновозрастным (от 3 до 6-7 лет), в среде должен быть порядок, материал расположен по зонам.

Проблема исследования заключается в том, чтобы обеспечить создание особой среды, в которой может находиться старший дошкольник и которая, учитывая, что ребёнок обладает важным свойством – «впитывающим умом» – будет являться наиболее эффективной для развития его познавательных способностей.

Можно сделать вывод о том, что в деятельности педагогов и психологов по развитию у детей познавательных способностей есть «слабое звено», которое не позволяет им достичь намеченной цели. Таким образом, прослеживается противоречие между существующим уровнем предъявляемых требований к первоклассникам в учебной деятельности и недостаточным развитием у старших дошкольников познавательных способностей.

Цель исследования – изучение особенностей влияния дидактической игры на развитие познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста в условиях сада Монтессори, разработка программы на основе дидактических игр.

Задачи:

1. На основе теоретического анализа изучить особенности развития познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста.
2. Исследовать уровень развития познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста в условиях сада Монтессори.
3. Разработать и апробировать программу на основе дидактических игр, направленную на развитие познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста.
4. Провести анализ полученных результатов.

Методы исследования.

- Теоретические методы — анализ литературных источников по исследуемой проблеме.
- Эмпирические методы — наблюдение; опрос (тестирование, беседа с детьми и воспитателями); изучение психолого-педагогической документации, характеризующей детей.
- Методика «Дорисовывание фигур» [2, с. 43].
- Методика «Карта одарённости» [5, с. 223].
- Модификация теста Гилфорда [6, с. 12].

В исследовании приняли участие 30 дошкольников в возрасте 5-6 лет, посещающих детский сад Монтессори г. Томска.

На этапе констатирующего эксперимента было проведено диагностическое исследование по трем методикам, выявляющим уровень развития познавательных способностей.

По методике «Дорисовывание фигур» в исследуемой группе дошкольников наблюдаются недостаточно высокие показатели развития воображения и оригинальности. У 53% детей рисунки оказались схематичными, без деталей. Мало оригинальных и необычных рисунков. Данные результаты показывают шаблонность и стереотипность мышления детей, а также недостаточное проявление творчества. По методике «Карта одарённости» были получены следующие результаты опроса родителей и воспитателей: по мнению родителей у 50% детей и, по мнению воспитателей у 63% детей, наблюдается низкий уровень развития познавательных способностей по большинству из 10 шкал. То есть, эти дети отличаются тем, что не могут проявить свои способности и интересы. Следует также отметить, что у родителей и воспитателей при оценке степени развития познавательных способностей детей несколько отличаются, причём, родительские оценки оказались более высокими. При исследовании уровня креативности у дошкольников по методике «Модификация теста Гилфорда» выяснилось, что у 53% обследованных детей наблюдается низкий уровень развития креативности. То есть, эти дети отличаются тем, что не могут придумать оригинальные ответы на задания субтеста, вместо этого придумывают часто встречающиеся, повторяющиеся, стереотипные ответы.

На формирующем этапе исследования была разработана и апробирована программа активизации познавательных способностей в саду «Монтессори» на основе дидактических игр. Именно данный метод был включен в содержание ком-

плексной развивающей программы, направленной на развитие познавательных способностей.

Программа активизации познавательных способностей в саду «Монтессори» состоит из трёх блоков. В программу включены игры из пособия А.Н. Давидчук, Б.Н. Никитина. Игры направлены на развитие у детей творческих способностей, выявление предпосылок логического, интуитивного мышления; способности к обобщению, абстрагированию, развитие внимания и зрительной памяти. Также программа содержит игры, модифицированные автором. Эти игры способствуют развитию образного мышления, воображения и смекалки.

Работа на формирующем этапе показала, что дети проявляют активность, любознательность, предлагают свои, оригинальные решения предложенных задач, развивая тем самым свое внимание, зрительную память и способность логически мыслить.

Таким образом, программа активизации познавательных способностей детей дошкольного возраста в саду «Монтессори» может быть рекомендована для психологов и воспитателей, работающих с дошкольниками в детских садах, психологических центрах, в режиме развивающего обучения. Дидактический материал должен носить исследовательский и развивающий характер. Использование дидактического материала должно осуществляться строго по принципу от простого к сложному, от конкретного к абстрактному. Ценность дидактического материала заключается в том, что кроме своего прямого назначения он позволяет косвенно готовить ребенка к дальнейшему усвоению материалов.

Немаловажное значение имеет расширение границ образовательного пространства для развития познавательных способностей детей, а также формирования навыка умения планировать свою деятельность и развития самостоятельности.

М. Монтессори [4] считала, что все преобразования в сфере обучения должны ориентироваться на развитие личности. В центре обучения следует поставить самого человека. При этом необходимо помнить, что умственное развитие начинается с момента рождения, и наиболее интенсивно оно протекает в дошкольном возрасте, именно в этом возрасте формируются творческие способности, познавательный интерес и познавательные способности в целом.

Литература

1. Бауэр, В. Э. Организационно-правовая и педагогическая деятельность Центра развития ребенка на примере дидактической системы Марии Монтессори / В. Э Бауэр. – М. : АРКТИ, 2002. – 103 с.
2. Дьяченко, О. М. Воображение дошкольника / О. М. Дьяченко. – М. : ЗНАНИЕ, 1986. – 96 с.
3. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. / А. В. Запорожец. – М., 1986. – 361 с.
4. Литвин, Л. Н. «Наша» или «не наша» Мария Монтессори // Советская педагогика. – 1991. – № 8. – С. 39-44.
5. Савенков, А. И. Родительская одарённость / А. И. Савенков. – М. : Академия, 1999. – 189 с.
6. Туник, Е. Психодиагностика творческого мышления // Школьный психолог. – Изд-во Первое сентября, 2001. – № 45. – С. 12-15.
7. Ратке, В. Новый способ преподавания. В 2 т. Т. 1. Избранные педагогические сочинения / В. Ратке. – М. : Просвещение, 1982. – С. 135-154.

ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ В ЖИЗНИ РЕБЕНКА

Т. А. Сорокина

МДОУ «Детский сад №7» г. Северск

Наш МДОУ «Детский сад № 7» работает по приоритетному направлению: «Театрализованная деятельность как средство развития творческих способностей детей». Выбор данного направления был обусловлен, прежде всего, профессиональным интересом педагогов к этой проблеме и психологическими возможностями театрализованной деятельности развития детей дошкольного возраста.

Разностороннее влияние театрализованных игр на личность ребенка позволяет нам использовать их как активное, но ненавязчивое педагогическое средство.

Целью нашей работы является всестороннее развитие творческих способностей детей посредством участия их в театрализованной деятельности.

Для успешной реализации этих задач необходимо сделать:

1. Создать соответствующую среду.
2. Отобрать содержание работы в соответствии с программными требованиями и возрастными возможностями детей.
3. Обеспечить координацию педагогов, узких специалистов, музыкального руководителя, родителей.
4. Проводить мониторинг уровня овладения навыками и умениями театрализованной деятельности детьми разных возрастных групп.

В нашем дошкольном учреждении для детей проводится театральный кружок, организатором и руководителем которого является музыкальный руководитель О.В. Казакова. Основные направления деятельности: создание инсценировок, работа над спектаклями, а также развития музыкального вкуса и кругозора, формирование исполнительских навыков в области пения и музицирования.

Для развития и творческой самореализации ребенка в театрализованной деятельности в каждой группе созданы условия по театрально-игровой деятельности. Широко осваивают различные виды кукольного театра (пальчиковый, бибабо, теневой, настольный плоскостной театр, театр картинок, театр на фланелеграфе). Театрализованная деятельность в нашем ДОУ организована как в утренние, так, и вечерние часы, во всех режимных моментах, ограничено включена в различные занятия, а также запланированы в недельном расписании в виде совместной деятельности, и проходят они в специальном помещении – театральная гостиная. Занятия проходят непринужденно, весело, дети находятся в постоянном творческом поиске. В ходе занятий происходит частая смена видов деятельности, благодаря чему обеспечивается высокий уровень их продуктивности. Продолжительность зависит от возраста и их увлеченности. Работа над образом заставляет их думать, анализировать, делать выводы и обобщения. В ходе освоения театрализованной деятельности происходит совершенствование речи. Этому во многом способствует работа над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний. Легко и естественно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура речи, ее интонационный строй. Исполняемая роль, произносимые реплики ставят дошкольника перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться. Соответственно улучшается диалогическая речь, ее грамматический строй.

На занятиях, связанных с продуктивными видами деятельности, дети с удовольствием отражают свои впечатления от посещений театра или постановки спектакля. В перспективном планировании по изобразительности включены темы на развитие творческого воображения детей. («На что похоже», «Дорисуй предмет», «Нарисуй или вылепи несуществующее животное или птицу»). Так, на занятиях по физической культуре вводятся задания на закрепление характерных для героев литературных произведений, жестов, пантомимы. Один раз в месяц инструктор по физической культуре проводит с детьми сюжетное занятие по теме спектаклей. На физкультминутках часто используются театрализованные игры или упражнения.

Успешность овладения детьми театрализованной деятельности во многом зависит от заинтересованности родителей. Повысить интерес родителей к театрализованной деятельности детей также помогают различные беседы на родительских собраниях. Привлекаем мы родителей к исполнению ролей в спектаклях, изготовлению декораций, костюмов. Ежегодно в ДООУ проводится «Неделя театра», которая подводит итог проделанной работы, объединяя педагогов, детей и их родителей в многодневном праздничном действии.

Благодаря театрализованным играм наши воспитанники не только проигрывают множество ролей, проживают со своими героями множество жизней, учатся чувствовать, думать, сопереживать. Но самое главное, что всё это положительно влияет на адаптацию к школьному обучению.

Литература

1. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников / Л. В. Артемова. – М., 1991. – С. 12-22.
2. Маханева, М. Д. Театрализованная деятельность дошкольников / М. Д. Маханева. – М., 2001. – С. 43-52.
3. Сорокина, Н. Ф. Играем в кукольный театр / Н. Ф. Сорокина. – М., 2001.

ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И. А. Спиридонова, И. А. Помыткина

МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 59»

Психическое здоровье важнейший компонент в формировании личности человека. Под психическим здоровьем понимается устойчивость организма к стрессам, гармоничное развитие всех его сфер: эмоциональной, когнитивной, социальной, личностной, духовно- нравственной, физической.

У человека существует врожденная потребность в гармонии и балансе – его нервная система всегда зависит от состояния тела в целом. [1] Всё психическое напряжение отражается телесно, а физическое сказывается на эмоциональном и поведенческом уровне. Способность ребенка контролировать телесные проявления являются важным моментом его социализации и тесно связано с формированием основных черт его психики. [1] Пользуясь своим телом для изучения окружающей среды, и познания мира дети развивают не только психофизические возможности, но и получают разнообразный эмоциональный опыт. Увеличение количества детей с различными особенностями в психофизической, эмоционально-

волевой, коммуникативной сферах стимулирует поиск различных средств и методов для коррекционно-развивающей работы в дошкольном учреждении.

Целенаправленное воздействие с помощью музыки, речи, движения позволяет положительно влиять на все составляющие здоровья ребенка. Музыка оказывает позитивное воздействие на эмоции и чувства детей. Речь позволяет нам общаться, передавать знания стимулировать социализацию и расширять опыт ребёнка. Движение является жизненно необходимой потребностью человека. Физические упражнения при правильном психолого-педагогическом подходе являются мощным оптимизирующим фактором. [2] Симбиоз этих направлений включает в себя телесно ориентированная терапия. Общей основой, которой является неразрывная связь тела и духовно-психической сферы. Так как в теле человека запечатлеваются все проблемы и травматические воспоминания.

Цель внедрения в коррекционно-развивающую работу с детьми элементов телесно-ориентированной терапии является мобилизация энергии тела и возвращение ребенка к его первичному состоянию (снятие психофизических зажимов). Двигательные упражнения, подкрепленные музыкой, речью, контактом эмоционально вызывают сильное аффективное физическое высвобождение хронического напряжения, включают все функциональные возможности организма, что ещё и позволяет осуществлять профилактику психосоматических заболеваний. Дают возможность педагогам, специалистам умело использовать материализованные особенности структуры личности ребенка (телодвижения, жесты, мышечные зажимы, позы) как средства обратной связи, способы аргументации и психокоррекции. Расширяют телесный опыт ребенка, активизируют возможности зрительного, слухового, тактильного, вестибулярного, кинестетического восприятия, интуицию.

Методы и приемы телесно-ориентированной терапии особенно эффективны для развития:

- координации, равновесия,
 - мелкой моторики,
 - речи,
 - зрительных анализаторов,
 - эмоциональной сферы,
 - навыков общения,
 - эстетического восприятия,
 - повышения сенсорной чувствительности,
 - обучения основам саморегуляции,
 - снятия эмоционального и психомоторного напряжения,
 - коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы детей,
 - коррекции агрессивных и аффективных проявлений.
- Телесно-ориентированная терапия может включать следующие направления работы с детьми:
 - пальчиковая гимнастика, самомассаж для пальцев рук, мудры,
 - подвижные игры (различной интенсивности),
 - массаж и самомассаж,
 - дыхательная гимнастика (развитие правильного диафрагмального дыхания), звуковая гимнастика,
 - логоритмика,

- ритмические и танцевальные упражнения,
- стретчинг – упражнения для увеличения гибкости, развития эластичности мышц, умение выполнять упражнения с максимальной амплитудой; йога,
- игры и упражнения с валеологической направленностью,
- артикуляционная гимнастика,
- джоггинг,
- игры и упражнения на знакомство и закрепление эмоционального состояния,
- релаксационные упражнения, этюды.

Использовать приемы телесно-ориентированной психотерапии в дошкольном учреждении можно в разных режимных моментах:

- в совместной деятельности с детьми,
- как элемент занятия,
- на прогулке,
- в индивидуальной, коррекционной и развивающей работе с детьми,
- в тренингах: на снятие эмоционального напряжения у педагогов; на укрепление и профилактику психосоматического здоровья детей и взрослых.

Телесно-ориентированная терапия не имеет противопоказаний, ее приемы могут использоваться специалистами и воспитателями ДОУ. Включение телесно-ориентированных психотехник на ранних этапах развития детей позволяет осуществлять раннюю диагностику и коррекцию психомоторных функций, эмоциональных состояний и различных поведенческих нарушений детей, а значит оказывать своевременную психологическую и педагогическую помощь. [1]

Элементы телесно ориентированной терапии разрушают "мышечный панцирь". Восстанавливают правильное распределение энергии в организме, повышают общий энергетический потенциал, гармонизируют тело и психику ребенка. Данное направление занимает достойное место в деятельности тех, кто заботится о психофизическом здоровье детей.

Литература

1. Ганичева И. В. Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми. – Москва, 2004. – С. 136.
2. Потапчук А. А., Овчинникова Т. С. Двигательный игротренинг для дошкольников. – Санкт-Петербург, 2002. – С. 176.

СИСТЕМА КОМПЛЕКСНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ И ОЗДОРОВЛЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОУ

Е. А. Суворина

МДОУ детский сад общеразвивающего вида № 57 г. Томска,
Томский государственный педагогический университет

Здоровье – великая ценность. Вырастить ребенка сильным, крепким, здоровым, умным – это цель всех родителей и одна из главных задач медиков и педагогов. Общеизвестно, что в воспитании здорового ребенка большую роль играют

все факторы развития: среда, наследственность, воспитание. Детский сад – часть социальной среды, в которой будет находиться ребенок продолжительное время, поэтому мы считаем, что детский сад – это один из важнейших факторов внешней среды, который обязан и в состоянии обеспечить нормальное физическое, интеллектуальное, нравственное и психическое развитие ребенка и поэтому мы с 2006 года избрали приоритетное направление: «Сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей дошкольного возраста». По избранному направлению ведется работа в тесном контакте со всеми специалистами ДООУ: воспитателями, психологом, учителями-логопедами, медицинскими работниками, руководителем физического воспитания, музыкальным руководителем.

В детском саду идет накопление и пополнение материала: подбор методической литературы, картотеки дидактических и подвижных игр и фотоматериала. Для укрепления и сохранения здоровья детей в МДОУ руководителем физического воспитания Ивчик О.Н. была создана и апробирована программа «Оздоровительная гимнастика» для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и часто болеющих детей. С целью формирования у детей элементарных знаний о своем организме, роли физических упражнений в жизнедеятельности и способах укрепления собственного здоровья проводятся тематические занятия с валеологической направленностью, а это, в свою очередь, поможет обеспечить в дальнейшем не только полноценное физическое, но и разностороннее развитие личности.

Совместная работа всего коллектива направлена на создание благоприятных условий воспитания и обучения детей. В связи с этим ведется поиск эффективных средств совершенствования двигательной сферы детей, формирование у них потребности в движении. Продолжается отработка системы, направленной на укрепление здоровья и всестороннего физического и психического развития ребёнка.

Работа по физическому воспитанию ведется в тесном контакте с другими специалистами, каждый из которых выполняет свою функцию.

Руководитель физического воспитания: дыхательные упражнения; корригирующие упражнения для укрепления осанки и стопы; музыкально-ритмические движения; разучивание русских народных игр и считалок; массаж биологически активных точек для профилактики простудных заболеваний; гимнастика для глаз; оздоровительные упражнения для горла; самомассаж ушной раковины; самомассаж рук и стопы; кинезиологические упражнения; пальчиковая гимнастика; закаливание (воздушное, босохождение); проведение общих оздоровительных мероприятий (физкультурные досуги, праздники).

Медицинские работники: учет физической нагрузки на физкультурных занятиях и оздоровительной гимнастике; учет состояния здоровья детей; проведение общих оздоровительных мероприятий.

Воспитатели: разучивание русских народных игр и считалок; повторение игр и упражнений, считалок разученных на занятии; точечный массаж для профилактики ОРЗ (2 раза в день); гимнастика для глаз; самомассаж ушной раковины; самомассаж головы; оздоровительные упражнения для горла; кинезиологические упражнения; закаливание (воздушное, босохождение); проведение общих оздоровительных мероприятий (физкультурные досуги, праздники).

Музыкальные руководители: проведение совместных праздников и досугов; дыхательные упражнения; музыкально-ритмические движения; пальчиковые игры; психогимнастика; релаксация.

Педагог дополнительного образования по изодетельности: пальчиковая гимнастика для развития мелкой моторики; гимнастика для глаз.

Учителя-логопеды: дыхательные упражнения; самомассаж рук, лица; самомассаж ушной раковины; пальчиковая гимнастика; кинезиологические упражнения; корригирующие упражнения для мышц шеи; игры на внимание, на развитие координации; упражнения для снятия мышечного напряжения мышц шеи.

Педагог-психолог: элементы психогимнастики; упражнения на расслабление; кинезиологические упражнения; упражнения на развитие мелких мышц лица и мимики; упражнения на координацию; развитие мелкой моторики; упражнения и игры на коррекцию эмоционально-волевых нарушений; игры на внимание.

Воспитатели выступают в роли связующего звена между руководителем по физическому воспитанию и родителями (консультации, рекомендации, домашние задания, приглашения на спортивные праздники, досуги и т.д.). Для родителей в каждой группе помещен материал на спортивную тематику. Частая смена двигательной деятельности с разной физической нагрузкой сосредотачивает внимание детей, дисциплинирует, приводит к снятию напряжения. Используемые воображаемые образы помогают детям лучше освоить движения, приобрести разнообразные двигательные навыки, развивают воображение, творчество.

Такие занятия направлены на оздоровление и закаливание организма, на профилактику простудных заболеваний, на формирование навыка правильной осанки. В ДОУ созданы следующие условия: физкультурный зал с современным и нетрадиционным физкультурным оборудованием, фитобар, процедурный кабинет, физиотерапевтический кабинет, физкультурные уголки в групповых комнатах, кабинет психолога, логопеда.

Для снижения заболеваемости проводятся следующие мероприятия:

- Диагностика состояния здоровья детей.
- Медико-педагогический контроль на физкультурных занятиях и прогулках.
- Закаливающие процедуры.
- Рациональное питание.
- Рациональное использование двигательной активности детей.
- Соблюдение режима.
- Анализ физического развития детей среднего, старшего дошкольного возраста.
- Специальные оздоровительные мероприятия: кислородный коктейль, фиточай, ультразвуковая ингаляция, точечный массаж, дыхательная гимнастика.

Особенностью в организации физкультурных занятий с дошкольниками является её цикличное построение, изменяя нагрузку по месяцам от легкого к более сложному, затем восстановительный период, (то есть уменьшение нагрузки, закрепление ранее разученных упражнений). Такой принцип организации занятий способствует развитию физических качеств, выносливости и укреплению здоровья. Руководитель физического воспитания в систему своей работы включает не только традиционные формы, но и нетрадиционные – это точечный массаж, самомассаж, упражнения для горла, дыхательную гимнастику, гимнастику Хатха-йога.

Важную помощь в осуществлении комплексного подхода в оздоровлении детей оказывает педагог-психолог детского сада. В её работе с детьми первостепен-

ным является устранение негативных моментов в личностном развитии ребенка, поиск эффективных способов взаимодействия с гиперактивными детьми. Данная задача решалась на индивидуальных занятиях с использованием игротерапии. С целью раннего выявления особенностей психического развития детей и его неблагоприятных вариантов психологом проводится диагностика. Для решения данных проблем в детском саду функционирует психолого-медико-педагогический консилиум, в состав которого вошли такие специалисты как: врач, учителя-логопеды, педагог-психолог, старший воспитатель.

Приоритетным направлением деятельности МДОУ № 57 является сохранение и укрепление здоровья ребенка и на этой базе развитие его духовного потенциала. Мы рассматриваем предметно-развивающую среду как комплекс социально-гигиенических, психолого-педагогических, морально-этических, экологических, физкультурно-оздоровительных, образовательных системных мер. К характеристике этой среды можно отнести: морально-психологический климат; экологию и гигиену; современный дизайн; современные образовательные программы и технологии.

В детском саду одиннадцать групп, спортивный и музыкальный залы, комната изобразительной деятельности, зеленый уголок, музей русской избы. Кажется, все условия созданы, но мы стремимся обогатить среду элементами, стимулирующими познавательную, двигательную, эмоциональную активность детей. Удачно используем приемы условного и стационарного разделения зон. Хорошо обыграны комнатные растения, ритм открытых и закрытых секций мебели, цветное разнообразие внутренних и лицевых окрасок шкафов и др.

В оптимальном варианте группа делится на ряд функциональных зон:

- Эмоциональный центр. Включает «Музыкальную радугу», уголок тетра – это модифицированные уголки изобразительной, музыкальной и театральной деятельности. Центр предназначен для эмоционального и эстетического развития детей.
- Познавательный центр. Включает уголки экспериментирования, природы, библиотеку и коллекции. Здесь можно увидеть «Книжную лавку», «Научную лабораторию», экологический театр. Предметный мир этого центра обеспечивает реализацию познавательных потребностей дошкольников в активной и разноплановой деятельности.
- Двигательный центр. Включает «Музыкальную мозаику», спортивный городок, рефлекторные дорожки. Предметная среда центра побуждает детей к двигательной активности, позволяет выполнять разнообразные движения, испытывая от этого радость.
- Психологический центр. Включает «Островок мира», уголок уединения. Центр предназначен для отдыха детей, самостоятельных игр и релаксации.
- Важно отметить, что предметная среда имеет характер открытой, незамкнутой системы, способной к изменению, корректировке и развитию. Развитию предметной среды способствуют и наши традиции. Например, на конкурсной основе в группах создаются «тематические недели». Все необычные элементы развивающей предметной среды оказывают большое эмоциональное воздействие на ребенка, способствуют созданию в дошкольном учреждении атмосферы психологического комфорта. Одним из важных условий реализации системы оздоровительной работы является правильная организация здоровьесберегающего пространства.

Здоровьесберегающее пространство дошкольного учреждения состоит из разнообразных элементов, в том числе спортивной зоны, доски чемпионов «Наши таланты», зоны релаксации. В систему оздоровления и закаливания гармонично входят рефлекторные дорожки разных видов. В плане ДООУ есть такая идея как создание «тропы здоровья» на участке детского сада.

В создании здоровьесберегающего пространства большая роль принадлежит окружающей ребенка природной среде. Это уголки природы в групповых помещениях, зимний сад, правильно оформленный участок детского сада.

Зеленые насаждения обогащают воздух кислородом, обеспечивают оптимальный тепловой режим, защищают территорию от пыли и шума. Не последнюю роль в оздоровлении детей играет и экологическая тропа, оборудованная на участке детского сада. В состав растений тропы внесены растения – часы, лекарственные растения (календула, мята перечная, мать-мачеха, подорожник, и др.).

Анализируя работу детского сада по физическому воспитанию и оздоровлению дошкольников за три года можно сделать следующие выводы:

1. Число пропусков детей по болезни сократилось.
2. Средняя продолжительность болезни ребёнка.
3. Уменьшилось количество случаев заболевания на одного ребёнка.

И хотя число часто болеющих детей не изменилось, индекс здоровья воспитанников показывает положительную динамику оздоровления. Индекс здоровья за 2007-2008 уч. год – 16,4%, а за 2008-2009 уч. год 19,7%.

Таков в общих чертах наш детский сад, а важнейшим показателем эффективности его работы является положительная динамика здоровья детей за последние три года.

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ДООУ

***Г. Н. Сурина, Т. П. Чернова, И. А. Воробьева, Н. А. Новикова,
А. Г. Купрякова, Е. В. Ващенко***

МДОУ Детский сад № 44 г. Северск

Как показала последняя перепись, численность населения России продолжает уменьшаться. Во многом это связано с ухудшением состояния здоровья, отрицательной динамикой его воспроизводства, особенно в течение последнего десятилетия.

ВОЗ предложила следующие критерии оценки «здоровья для всех»:

- 1) доля валового национального продукта, расходуемого на нужды здравоохранения;
- 2) охват населения безопасным водоснабжением;
- 3) доступность первичной медико-санитарной помощи;
- 4) доступность квалифицированной медицинской помощи в период беременности и при родах;
- 5) уровень детской смертности, состояние питания детей;
- 6) средняя продолжительность жизни.

По установившемуся положению главным критерием оценки состояния среды региона является здоровье проживающего на данной территории населения. На 50% уровень здоровья зависит от индивидуального образа жизни, на 25% – от влияния окружающей среды, на 15% – от наследственности и на 10% – от качества медицинского обслуживания. Это свидетельствует о том, что большой резерв в

сохранении здоровья человека заложен в организации его образа жизни и взаимоотношении с окружающей средой. Данное раннее определение здоровья претерпело в наши дни изменения и появилось новое определение: «Здоровье – это способность жизни сохранять и развивать себя и среду своего обитания».

В последние годы предложена новая модель системы охраны здоровья. Если раньше в решении этой проблемы ведущую роль играли клиники, то согласно новой концепции она должна сфокусироваться в развитом звене первичной профилактики, позволяющем решать основные задачи сохранения и укрепления здоровья людей. Приоритетным определено создание методов диагностики здоровья, доступных для населения, и методик наблюдения состояния здоровья в первичном звене здравоохранения.

Таким образом, первостепенным становится оценка и реабилитация здоровья человека. Отсюда потребность в строго научном определении и оценке уровня здоровья, диагностике его изменений с целью индивидуального выбора адекватных мер коррекции и реабилитации.

Среди конкретных признаков здоровья предложено выделять:

- уровень и гармоничность физического развития;
- функциональное состояние организма;
- уровень неспецифической резистентности и иммунной защиты;
- личностные качества человека.

Функциональное состояние и резервные возможности основных физиологических систем организма как элементы здоровья определяют его способность активно адаптироваться к условиям окружающей среды.

В современном обществе с каждым годом усложняется структура социума, а удельный вес социальной компоненты в комплексной оценке здоровья современного человека и общества в целом постоянно возрастает.

В определенных неблагоприятных, стрессовых ситуациях психические нагрузки могут превысить стойкость резервных адаптационных возможностей, прежде всего нервной системы, и привести к срыву. Это в равной степени относится как к взрослому человеку, так и к ребенку. Кроме того, здоровье человека во многом зависит и от природно-климатических условий.

Здоровые люди могут потерять физическое, психическое благополучие и в том случае, если они будут постоянно проживать в экологически неблагоприятных регионах.

Здоровье представляет целостное многомерное динамическое состояние организма, обеспечивающее определенный уровень жизнеспособности и жизнедеятельности за счет фундаментальных свойств – саморегуляции и адаптивности. Следовательно, степень развития у человека способностей к адаптации определяет уровень его стабильности, в конечном итоге – здоровье.

На современном этапе развития образования существует несколько концепций физического развития детей дошкольного возраста. В основе философии той или иной программы лежит определенный взгляд авторов на ребенка, на закономерности его развития, а, следовательно, и на создание условий, которые способствуют становлению личности, оберегают его самобытность и раскрывают творческий потенциал каждого воспитанника. Развитие двигательной активности детей должно протекать в форме их приобщения к физической культуре как естественной составляющей общечеловеческой культуры в собственном смысле слова.

В программах по дошкольному воспитанию, утвержденных Министерством образования «Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией Васильевой М.А., «Детство», «Радуга» «Истоки», «Развитие», программно-методическое пособие «Развивающая педагогика оздоровления», «Основы безопасности дошкольников», «Театр физического развития и оздоровления» и т.д. уделяется внимание развитию у детей каких-либо представлений о ЗОЖ и воспитания здоровьесберегающего поведения. А также вопросу формирования гигиенической и физической культуры, обеспечения социально-эмоционального благополучия. Но в каждой программе данные вопросы рассматриваются разрозненно и не представлена комплексная система работы обучающего и воспитательного характера.

Практика показывает, что проводимая в дошкольных учреждениях работа по оздоровлению детей и включение в образовательный процесс задач по формированию понятий потребности в здоровом образе жизни не достаточно, потому что у ребенка-дошкольника не формируется ценность и мода на здоровье.

Поиск решения назревших проблем, с учётом крайне неблагоприятного прогноза, привел к очевидному выводу, что необходима срочная разработка и реализация комплексной модели, призванной противодействовать деградации здоровья населения и предусматривающей ряд мер педагогических, медицинских и психологических.

К такому выводу пришел коллектив МДОУ Детский сад № 44 г. Северска и поставил перед собой следующие цели:

1. Диагностика и коррекция психо-соматического здоровья детей, осуществляемая через медицинскую, психологическую, логопедическую, физкультурную, музыкально-эстетическую службы;
2. Формирование мотивации на здоровый образ жизни, которая осуществляется через педагогическую деятельность.

Кроме этого, педагогами учреждения и специалистами была выстроена комплексная модель взаимодействия всех служб детского сада и разработана образовательная программа «Формирование основ здорового образа у детей дошкольного возраста».

Разработка и реализация данной программы в ДОУ соотносится с основными требованиями Госстандарта – критериями оценки содержания и методов физического развития и здоровья, реализуемых в дошкольном образовательном учреждении.

Основополагающими в содержании комплексной модели определили три аспекта:

- педагогическая служба в дошкольном учреждении, несущая, понимание и осознание самим ребенком необходимости поддержания и укрепления своего здоровья, формирование мотивации на здоровый образ жизни через учебную деятельность, воспитание здорового ребенка совместными усилиями детского сада и семьи;
- психологическая служба, деятельность которой ориентирована на формирование рефлексивной позиции относительно основ здорового образа жизни и актуализации личного опыта ребенка;
- физкультурно-оздоровительная работа, направлена на создание условий для физического развития и снижения заболеваемости детей; мотивацию ребёнка на движение и здоровье, поддержание базового развития функциональных

систем, укрепление опорно-двигательного аппарата и терморегуляционных механизмов.

Включение в учебный процесс дополнительной образовательной программы «Формирование основ здорового образа у детей дошкольного возраста», в форме «Уроков здоровья» помогает решать, следующие задачи:

- «Уроки Айболита» – формируют элементарные понятия о своем организме;
- «Уроки Мойдодыра» – учат способам гигиенического ухода за организмом;
- «Уроки Природы» – показывают взаимовлияние человека и природы;
- «Уроки Добра» – учат сохранять душевное здоровье, эмоциональное благополучие.

Таким образом, мы предполагаем что, созданная модель взаимодействия будет способствовать решению проблемы здоровьесбережения: выработке устойчивой мотивации детей на здоровье, формированию здоровьесберегающей среды в ДООУ, включение родителей во взаимоотношения социального партнерства.

Литература

1. Кожин, А. А. Здоровый человек и его окружение / А. А. Кожин, А. Р. Кучма, О. В. Сивочалова. – М., 2008.
2. Куркина, И. Здоровье – стиль жизни / И. Куркина. – М., 2008.
3. Телль, Л. З. Валеология – учение о здоровье, болезни и выздоровлении / Л. З. Телль. – М., 2001.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ИГРЫ И ТАНЦЫ В СОЦИАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ

С. П. Таюкина, Л. Н. Хаткевич

МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 59»

Наверное, все без исключения педагоги и родители хотят видеть детей счастливыми, улыбающимися, сообразительными, стремящимися узнать что-то новое, умеющими общаться с окружающими сверстниками, взрослыми. Ведь именно умение ребенка позитивно общаться позволяет ему комфортно жить в обществе людей. Благодаря общению ребенок не только познает другого человека, но и самого себя. Но это не всегда получается, и поэтому наша главная задача (педагогов и родителей) – помочь ребенку разобраться в сложном мире взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Способность общаться – это дар, или то, чему можно научиться? Психологи определяют коммуникативные способности как индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие эффективность её общения и совместимость с другими людьми. Вообще, коммуникация – это процесс двустороннего обмена информацией, ведущей к взаимному пониманию. Уже с момента рождения малыш является социальным существом, требующим для удовлетворения своих потребностей участия другого человека. Освоение ребенком культуры, общечеловеческого опыта невозможно без взаимодействия и общения с другими людьми.

Общение, будучи сложным социально психологическим процессом взаимопонимания между людьми, осуществляется по следующим основным каналам:

речевой (вербальный – от латинского слова устный, словесный) и неречевой (НЕ вербальный) каналы общения.

В структуру речевого общения входят:

1. Значение и смысл слов, фраз (их выразительность, доступность, доходчивость)
2. Речевые звуковые явления: темп речи, высота голоса, тембр голоса, интонация, дикция речи. Наблюдения показывают, что наиболее привлекательной в общении является плавная, спокойная, размеренная манера речи.
3. Выразительные качества голоса: характерные специфические звуки, возникающие при общении: смех, хныкание, плач, вздохи, кашель, паузы и другие.

Невербальные средства общения:

1. Это – мимика, жестикуляция, пантомимика.
2. Это – прикосновения в ситуации общения: рукопожатия, поцелуи, дотрагивания, поглаживание, отталкивание и другие.

Дети 5-6 лет уже умеют согласовывать свои действия со сверстниками, участниками совместных игр, соотносят свои действия с общественными нормами поведения. Всему этому ребенок учится в семье, в детском саду. Значение взаимоотношений с окружающими огромно, и их нарушение – тонкий показатель отклонений психического развития.

Ребенок, который мало общается со сверстниками и не принимается ими из-за неумения организовать общение, быть интересным окружающим, чувствует себя уязвленным, отвергнутым. Это может привести к резкому понижению самооценки, возрастанию робости в контактах, замкнутости. Такому ребенку необходимо помочь наладить отношения с окружающими, чтобы этот фактор не стал тормозом на пути развития личности. Как это сделать?

Давайте посмотрим, как решается этот вопрос на музыкальных занятиях. Главное и самое важное условие – это атмосфера музыкальных встреч. Легкое, не авторитарное общение педагога с детьми во время занятия не только представляет возможность ролевых изменений, переключений, но и предполагают шутку, смех в затруднительных, неожиданных и парадоксальных ситуациях.

Одной из важнейших функций музыки, как известно, является коммуникативная. Её смысл заключается в человеческом общении, наслаждении музыкой вместе со всеми. Это общение с полным правом можно назвать игровым. Игровое общение на музыкальных занятиях обладает большим творческим потенциалом, богатством эмоциональных оттенков, неожиданностью поворотов ситуаций, смен ролей. Оно является той благодатной почвой, на которой всходят «семена» творчества. Дети с вдохновением и радостью откликаются на возможность такого общения. Но педагог при этом должен быть естественным в ситуации игры, участвовать в ней вместе с детьми и получать от неё удовольствие.

Такое игровое общение должно стать основой всего учебного процесса. Что мы и делаем, используя на музыкальных занятиях коммуникативно-двигательные игры, упражнения и танцы, формирующие определенные навыки социального общения:

- легкость вступления в контакт, инициативность, готовности к общению;

- развитие эмпатии, сочувствия к партнеру, эмоциональность и выразительность невербальных средств общения;
- развитие позитивного самоощущения, что связано с состоянием раскрепощенности, уверенности в себе, ощущением собственного эмоционального благополучия, своей значимости в детском коллективе, сформированной положительной самооценки.

Богатым и мудрым источником коммуникативно-двигательных игр и танцев является фольклор любого народа, как поэтический, так и музыкальный. Такой материал прост и доступен детям любого дошкольного возраста.

Очень важным элементом начала музыкального занятия являются игры – приветствия, включающие всех участников в процесс непринужденного, доброжелательного общения. Такой настрой позволяет нам не только поднять общий тонус организма, улучшить самочувствие, создать радостное настроение, но и тем самым активизировать детей на совместную творческую деятельность и создать основу для восприятия больших объемов информации.

Наиболее популярной формой коммуникативных музыкальных игр являются танцы со сменой партнеров. Движения и фигуры в них очень простые, доступные для исполнения даже маленьким детям. В этих танцах, как правило, есть игровые сюжеты, что ещё более облегчает их запоминание.

Ценность танцев со сменой партнеров также и в том, что они способствуют повышению самооценки у тех детей, которые чувствуют себя неуверенно в детском коллективе. Тактильный контакт, осуществляемый в танце, ещё более способствует развитию доброжелательных отношений между детьми и, тем самым, нормализации социального микроклимата в группе.

Введение в структуру музыкального занятия коммуникативных игр и танцев, создает атмосферу доверия и дружеского расположения друг к другу, дает возможность раскрыть внутренний мир ребенка, позволяет научиться делиться своими проблемами.

Такой материал мы с успехом используем на развлечениях и праздниках, для совместных игр и танцев детей с родителями. На таких совместных мероприятиях родители не только гости и зрители, но и активные исполнители, принимающие участие в различных танцах и играх вместе с детьми.

В процессе такого общения детям дается возможность понять и попробовать новые способы поведения и поэкспериментировать с ними. А нам, педагогам, узнать и для себя открыть каждого ребенка.

Литература

1. Тютюнникова Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи. – Москва, 2003. – С. 148-151.
2. Тютюнникова Т. Э. Уроки музыки. Система обучения К. Орфа. – Москва, 2000. – С. 28-30.
3. Буренина А. И. Коммуникативные танцы-игры для детей. – Санкт-Петербург, 2004. – С. 4-5.

ПОЛОРОЛЕВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДЕТСКОМ САДУ

Г. Б. Черевач, Е. Н. Тиндина

Томский государственный педагогический университет

Актуальность полоролевого воспитания возникает в наше время очень остро. Растет количество детей социальных сирот, то есть сироты при живых родителях. С течением времени (бесполого воспитания) [1, с. 76],росло новое поколение людей неподготовленных выполнять свои

половые функции. При создании семьи, они либо не хотят отягощать себя тяготами воспитания подрастающего поколения, либо не могут передать навыка воспитания и совместной жизни своим детям, стараясь переложить его на государственные образовательные учреждения. В этих учреждениях вест процесс воспитания образования сопровождается женским началом «женским лицом».

Противоречие в изучении полоролевого развития детей заключается в том, что нет единого мнения между врачами, социологами, психологами, педагогами и физиологами в том, как происходит полоролевое развитие и от чего оно зависит. Существует много теорий и одна дополняет другую. Но единого мнения по данной проблеме, определяющего конкретные факторы, влияющие на полоролевое развитие детей, ещё не принято и не доказано.

В.В. Абраменкова подчеркнула проблематичность этой проблемы в своей экспериментальной работе. Она пишет: «Формирование

психологического пола личности ребенка в социальных группах может быть понято лишь в контексте их развития в прошлом, настоящем и будущем [1, с. 76]. За изменением поведения, обусловленными половой принадлежностью, в ходе онтогенеза просматривается прозорливо намеченная Л.С. Выготским, генеральная линия развития личности: от социального к индивидуальному, от внешне опосредованных совместной деятельностью детей в группе к внутренне опосредованным, личностно – смысловым отношениям ребенка [6, с. 44]. Оставаясь белым пятном междисциплинарности, проблема половой дифференциации ещё ждет своего открывателя. Понять это сложнейшее явление можно лишь комплексно, помня завет В.И. Вернадского о том, что «рост научного знания XX века быстро стирает грани между отдельными науками, мы все больше специализируемся не по наукам, а по проблемам». Имея статус такой проблемы, половая дифференциация и формирование психологического пола личности в истории культуры может быть успешно решена, лишь освободившись от «ведомственных» границ и переставая быть «ничейной землей» [6, с. 37].

Цель – изучить условия полоролевого воспитания детей дошкольного возраста в дошкольно-образовательных учреждениях. Разработать психолого-педагогические рекомендации, с учетом гендерного сопровождения детей дошкольного возраста. В задачи исследования входило:

1. Анализ литературы по проблеме исследования;
2. Изучение особенностей полоролевого воспитания испытуемых детей;
3. Подбор методов и методик исследования;
4. Разработка и проведение мероприятий, направленных на формирование и развитие гендерных представлений у детей дошкольного возраста.

Методологической основой исследования явились основные положения возрастной, педагогической, общей психологии, разработанные В.В. Абраменковой, Г.С. Абрамовой, В.С. Агеевым, Ю.Е. Алешиной, В.В. Дружининым, И.С. Коном, В.Е. Каганом, Д.Н. Исаевым, Д.В. Колесовой, Овчиниковой, А.С. Спиваковской, Л.М. Фридман, а также Кольбергом, З. Фрейдом и Э. Эриксоном.

Методы исследования:

1. Наблюдение.
2. Методика Н.Л. Белопольской «Половозрастная идентификация» [3].
3. Методика Гудинаф «Нарисуй человека» [4].
4. Анкета для родителей.
5. Анкета для воспитателей.
6. Метод анализа.
7. Консультации для родителей.
8. Консультации для воспитателей.
9. Занятия, направленные на формирование и развитие гендерных представлений у детей дошкольного возраста.
10. Игры на развитие межличностных взаимоотношений.

Базу экспериментальных данных составили 30 детей в возрасте от 4 до 5 лет посещающих среднюю группу МДОУ № 2 г. Томска. Из них 14 девочек и 16 мальчиков.

Исследование проводилось в четыре этапа. Констатирующий эксперимент проводился с помощью наблюдения, анкетирования (воспитателей, родителей), изучения психолого-педагогической документации.

Результаты наблюдений свидетельствуют о начале половой дифференциации, формировании гендерных стереотипов в выборе одежды, а также манеры поведения в отношении противоположного пола. Методика оценки развития уровня полоролевого воспитания детей дошкольного возраста разрабатывалась на основе нормативных критериев [4], [3], определяющих, как и в каком возрасте формируются те или иные полоролевые представления. Критериями оценки служили возрастные показатели полоролевого развития у здорового ребенка определенного возраста. Сравнение данных развития полоролевой идентификации обследуемого ребенка с нормальными показателями позволяют установить степень его отставания (соответствия) от возрастной нормы. С целью оценки развития полоролевой идентификации детей была осуществлена психодиагностическое исследование с помощью методики Л.Н. Белопольской «Половозрастная идентификация» [4], а также тест Ф. Гудинаф «Нарисуй человека» [3]. В ходе исследования были использованы следующие методы: наблюдение, психодиагностика, позволяющие оценить уровень развития полоролевой идентификации у детей среднего дошкольного возраста.

Отставание (соответствие) может быть выражено представлениях детей о временной полоролевой идентификации, и особенностям рисования картин человека. В ходе исследования было выявлено, что полоролевая идентификация детей протекает в норме соответственно возрасту, но у детей не сформированы знания о ценности представителей того или иного пола. Результаты по анкетированию родителей показали, что знания родителей находятся на бытовом, житейском, уровне.

Формирующий эксперимент был проведен циклом занятий и игр с детьми, а также консультированием воспитателей и родителей. Занятия проводились, во

время, отведенное для занятий, отмечены в сетке календарного плана. Игры проводились во вторую половину дня, в свободное от режимных моментов время ежедневно по 1-2 игре. Темы консультаций для родителей: «Гендерные стереотипы родителей, их влияние на развитие дошкольника», «Раздельное воспитание: за и против», темы занятий «Дружба», «Мои друзья мальчики и девочки», «Снегурushка и лиса» и другие, темы консультаций для воспитателей: «Особенности воспитания и обучения мальчиков девочек в современном детском саду», «О гендерном образовании дошкольников».

Выводы, полученные в ходе исследования.

1. Первичные диагностика и наблюдение (во время прогулок), методика Н.Л. Белопольской «Половозрастная идентификация» и тест Ф. Гудинафа «Нарисуй человека» показали, что половозрастная идентификация протекает успешно; полоролевая социализация соответствует данному возрасту; начинается процесс половой дифференциации. Межличностные отношения, и поведение детей в свободное время, находятся на низком уровне, не сформированы представления о значимости и ценности противоположного пола, что позволяет определить данных испытуемых в группу коррекции поведения и межличностных отношений.
2. Результаты первичного диагностического исследования послужили поводом для разработки и проведения коррекционной программы, направленной на формирование и развитие гендерных представлений у детей дошкольного возраста. Кроме того, были составлены и проведены консультативные мероприятия с родителями и воспитателями по теме гендерного воспитания детей дошкольного возраста.
3. Анализ апробации психолого-педагогической коррекционной программы с детьми средней группы дошкольного возраста показал динамику положительного изменения в уровне развития межличностных отношений у испытуемых детей. После проведения коррекционной программы диагностические показатели уровня развития в сфере межличностных отношений детей разных полов заметно выросли. Можно отметить достаточную эффективность Психолого-педагогической коррекционной программы, направленной на развитие гендерных представлений у детей среднего дошкольного возраста.
4. Данная программа и разработанные рекомендации могут быть использованы психологами и воспитателями, работающими с детьми среднего дошкольного возраста в детских дошкольных образовательных учреждениях.

В нашем исследовании выявились особенности полоролевого развития детей дошкольного возраста в детском саду. В результате экспериментального исследования определили то, что дети в дошкольном образовательном учреждении успешно усваивают процесс полоролевой идентификации, осваивают гендерные стереотипы поведения, но данная тема исследования требует дальнейшего развития.

Литература

1. Абраменкова, В. В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе // Вопросы психологии. Академия педагогических наук СССР. – М. : Педагогика. – № 5. – С. 70-78.
2. Алешина, Ю. Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю. Е. Алешина, А. С. Волович // Вопросы психологии. Академия педагогических наук СССР. – М. : Педагогика. – 1991. – № 4. – С. 74-82.

3. Белопольская, Н. Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания / Н. Л. Белопольская. – Вып. 2. – Изд. 2-е, испр. – М. : Когито-Центр, 1995. – 100 с.
4. Бурлачук, Л. Ф. Словарь – справочник по психодиагностике Л. Ф. Бурлачук, С.В. Морозов. – СПб. : Питер, 1995. – 640 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОРИТМИКИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ

Л. С. Толовенкова

МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 59»

Речь – вид деятельности, для которого требуется сформированность слуховых и зрительных функций, а также определенных двигательных навыков. Для правильного произнесения звука ребенку необходимо воспроизвести артикуляторный уклад, состоящий из сложного комплекса движений, при этом артикуляция, голос и дыхание должны быть скоординированы в своей работе.

Эффективным методом преодоления речевых нарушений является логопедическая ритмика. Такие упражнения играют особую роль для работы с детьми с проблемами в речевом развитии. При их выполнении дети приучаются регулировать свои действия. Этому способствует музыка и стихотворные строчки, которые приучают ребенка выполнять движения в определенном ритме, тем самым формируя межполушарные взаимодействия. Такой прием особенно важен для детей-логопатов, так как их индивидуальный внутренний ритм часто или ускорен, или, наоборот, более медленный, чем заданный. Главным условием проведения таких занятий является взаимосвязь речи, движений и музыки. Восприятие речи и музыки осуществляются единой анализаторной системой, поэтому недостатки речевой системы восприятия можно компенсировать с помощью музыкального восприятия. [4]

Одновременно выполнение двигательных упражнений со стихотворным сопровождением стимулирует речь, активизирует артикуляцию и силу голоса, регулирует дыхание. Использование словесно-ритмических игр в качестве физминуток благоприятно для снятия напряжения, а образная физкультурная пауза, благодаря сочетанию движений с произнесением отрабатываемых звуков, звукосочетаний, с проговариванием фраз и коротких текстов может послужить одновременно отдыхом и закреплением учебного материала. Следует учитывать, что каждому ребенку с дефектом речи требуется разное время для освоения новых умений и навыков.

Необходимо помнить, что чем меньше ребенок или сложнее речевое нарушение, тем медленнее темп выполнения, задания выполняются в ритме слова, а не слога, с преобладанием одноименных движений. Упражнения должны быть простыми для выполнения. Ребенок (сопряжённо со взрослым) на каждый слог синхронно совершает движения руками, ногами, шлепками ладошек. Например, хлопывая каждый слог/слово или шагая на месте:

У-РО-НИ-ЛИИ – МИШ-КУ – НА-ПОЛ,
О-ТОР-ВА-ЛИ – МИШ-КЕ – ЛА-ПУ...
СА-МО-ЛЕТ – ПО-СТРО-ИМ – СА-МИ,
ПО-НЕ-СЕМ-СЯ – НАД – ЛЕ-СА-МИ...

Дети могут и спонтанно сопровождать движениями ритмично декламируемые прибаутки, потешки, веселые тексты.

Помимо **коррекционной направленности**, к логоритмическим упражнениям предъявляется ряд определенных требований:

- определенный динамический размер
- средняя длина строки
- насыщенность глагольной лексикой
- сюжетная линия / действующее лицо
- учет возраста детей, их речевых и двигательных возможностей.

«Рассказывание» стихов с помощью рук и движений тела вызывает у детей неизменный интерес. Одним из разделов логоритмических игр являются фонематические и артикуляционные игры. Многократные повторения упражнений делают все движения более точными, в том числе и движения органов артикуляции. Это существенно облегчает введение звуков в слова и спонтанную речь ребенка.

При использовании элементов фоноритмики знакомим детей со звуками в определенной последовательности, начиная от артикуляционной гимнастики с музыкальным сопровождением, затем самых простых для произношения звуков и переходя к более сложным по артикуляции. Артикуляционная гимнастика направлена на развитие движений губ, языка, мягкого неба. Затем начинается работа с произнесения гласных звуков на длинном выдохе, **особое внимание обращаем на правильную активную артикуляцию**. Это положительно влияет на выработку диафрагмального дыхания, продолжительности выдоха, его силы и постепенности.

С помощью таких упражнений уточняется артикуляция имеющихся звуков, вызываются по подражанию некоторые из отсутствующих, создается база для успешной постановки и процесса автоматизации звуков в речи. Очень удобно использовать чистоговорки, в основе которых лежат повторяющиеся слоги. На занятиях с использованием элементов фоно и логоритмики может закрепляться материал определенной лексической темы и отрабатываться различные грамматические категории.

Используя в практической деятельности приемы логоритмики, мы убедились, что они вызывают у детей положительные эмоции, которые повышают эффективность работы, направленной на формирование правильного звукопроизношения и развития речевых процессов в целом.

Литература

1. Овчинникова Т. С. Артикуляционная и пальчиковая гимнастика на занятиях в детском саду. – Санкт-Петербург, 2006.
2. Овчинникова Т. С. Логопедические распевки. – Санкт-Петербург, 2006.
3. Картушина М. Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми. – Москва, 2005.
4. Картушина М. Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 6-7 лет. – Москва, 2006. – С. 3.
5. Костылева Н. Ю. Покази и рассказы. – Москва, 2007.
6. Тютюнникова Т.Э. Уроки музыки. Система обучения К.Орфа – Москва, 2000.

СТИЛИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Н. А. Турушева

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время конфликты рассматриваются как сложное социальное явление и неизбежный спутник социальных отношений. В них проявляются и разрешаются противоречия, возникающие между людьми, группами. Основной круг проблем связан не только с возрастными особенностями детей, но и социальной ситуацией, которая окружает ребенка. Особый круг проблем возникает в связи с ранним этапом формирования характера, при неправильном воспитании может оказать негативное влияние и способствовать психопатическому развитию.

В отечественной психологии и социальной психологии изучению сущности конфликта, причин его возникновения и путей разрешения посвящены исследования А.А. Бодалева, В.О. Агеева, В.И. Журавлева, И.А. Коха, Я.А. Анцупова, А.К. Зайцева, Н.И. Леонова. В зарубежной психологии проблему конфликта разрабатывали З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, К. Левин, Н. Миллер, Г. Гурвич, К. Лоренц.

Существуют различные определения конфликта, но все они подчеркивают наличие противоречия, которое принимает форму разногласий, если речь идет о взаимодействии людей. Конфликты могут быть скрытыми или явными, но в основе их лежит отсутствие согласия. Поэтому конфликт определяется как отсутствие согласия между двумя или более сторонами, как столкновение противоположно направленных, не совместимых друг с другом тенденций в сознании индивидов, в межличностных или межгрупповых взаимодействиях, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями [2, с. 7].

Наиболее распространенной в литературе является следующая типология конфликтов:

- Внутриличностные, межличностные, социальные, ценностей, личностных потенциалов, ресурсов, интересов, средств достижения целей и норм.
- Социально-политические, межэтнические, организационно-управленческие, производственные, семейные, супружеские [2, с. 9].

Существует огромное многообразие причин возникновения конфликтов. Как утверждает А.А. Бодалев, конфликт вызывается следующими причинами: 1) трудовым процессом; 2) психологическими особенностями человеческих взаимоотношений, то есть их симпатиями и антипатиями, культурными, этническими различиями людей, плохой психологической коммуникацией; 3) личностным своеобразием членов группы, например, неумением контролировать свое эмоциональное состояние, агрессивностью, бесконтактностью [2, с. 10].

Проблему детского конфликта разрабатывали З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм, А. Басс, А.Г. Здравомыслов. По мнению А.А. Рояк, независимо от того, что послужило причиной психологического конфликта, он может захватывать и разные сферы детских отношений, и саму личность ребенка. В психологическом конфликте возможны два этапа: неосознанный (потенциальный) и осознанный (реальный). Первому этапу соответствует скрытый характер конфликта, тогда как второму – открытый, и, наконец, могут существовать скрытые от наблюдения конфликты.

Специфика рассматриваемых конфликтов привела к необходимости уточнения содержания самого понятия внутреннего психологического конфликта, преж-

де всего по той причине, что до сих пор не существует какого-либо дифференцированного подхода к детским конфликтам. И в педагогической, и в психологической литературе применительно к дошкольному возрасту понятия внутреннего и внешнего конфликтов четко не разграничены [3, с. 19].

Внешние конфликты возникают в сфере деловых отношений детей, однако за ее пределы, как правило, не выходят и не захватывают более глубоких пластов – межличностных отношений. Поэтому они имеют преходящий, ситуативный характер и обычно разрешаются самими детьми путем самостоятельного установления нормы справедливости. Внешние конфликты следует квалифицировать как полезные, они представляют ребенку право на ответственность, на творческое решение трудовой, проблемной ситуации и выступают в качестве регулятора справедливых, полноценных отношений детей. Моделирование подобных конфликтных ситуаций в педагогическом процессе может рассматриваться как одно из эффективных средств нравственного воспитания.

Как считает Рояк А.А, внутренний психологический конфликт между ребенком и сверстниками возникает у дошкольников в условиях их ведущей игровой деятельности и большей частью скрыт от наблюдения. В отличие от внешнего он вызывается противоречиями, связанными не с организационной частью деятельности, а с самой деятельностью, с ее сформированностью у ребенка, – противоречиями между требованиями сверстников и объективными возможностями ребенка в игре или противоречиями в мотивах игры ребенка и сверстников. В условиях этих противоречий ущемляется внутренний эмоциональный комфорт ребенка, его положительное эмоциональное самочувствие – он не может удовлетворить своих существенных потребностей, искажаются не только деловые, но и личностные отношения, возникает психологическая изоляция от сверстников. Функция внутренних конфликтов сугубо отрицательная, они тормозят становление полноценных, гармонических отношений и формирование личности.

Таким образом, внутренний психологический конфликт возникает уже в дошкольном возрасте и порождается несформированностью ведущей деятельности, в связи, с чем может выступать в виде конфликта в мотивах или конфликта в операциях, захватывая как различные плоскости отношений в игре, так и саму личность ребенка [3, с. 26].

Зедгенидзе В.Я. отмечает, что человек, владеющий набором стилей поведения в конфликте, обладает более выраженным преимуществом, позволяющим адаптироваться к ситуации и найти оптимальный путь ее решения [2, с. 58].

Стратегия поведения в конкретном конфликте определяется той мерой, в которой ребенок может удовлетворить собственные интересы, действуя при этом пассивно или активно, и интересы другого, действуя совместно или индивидуально. Выбор стратегии поведения осуществляется под влиянием психологической установки, которая включает когнитивные, мотивационные и моральные компоненты. Психологические ориентации возникают как под влиянием объективных характеристик каждой из сторон конфликта, так и в силу индивидуальных особенностей личности, обнаруживающих преимущественную склонность к выбору тех или иных стратегий взаимодействия [2, с. 61].

Каждый ребенок может в какой-то степени использовать рассматриваемые формы поведения, но обычно имеется приоритетная форма. Американские психологи Кволс Дж., Скотт Дж. Томас К. предлагают рассматривать поведение ребенка в кон-

фликтной ситуации с позиций таких стратегий, как: «сглаживание», «уход, уклонение», «конфронтация» и «форсирование».

Стратегия «конфронтации» – в конфликтологии эта стратегия рассматривается как активная борьба индивида за свои интересы с применением всех доступных ему средств для достижения поставленных целей. Этот тип поведения жестко ориентирован на победу, не считаясь с собственными потерями. Здесь имеет место настойчивое противоборство, соперничество, бескомпромиссное отстаивание своих интересов. Стратегия «избежания» – стратегия ухода отличается стремлением уйти от конфликта. Предмет конфликта в этой ситуации не представляет особого значения как для одного, так и для другого его участника. Стратегия «компромисса» – суть ее заключается в том, что стороны стремятся урегулировать разногласия при взаимных уступках. Данный стиль поведения ребенка проявляется: в умении торговаться, в интересе к тем, кто также умеет торговаться; в использовании обмана, лести для подчеркивания не очень выраженных качеств противника; в ориентировании на равенство в дележе. Стратегия «приспособления» – характерной чертой является то, что участник конфликта действует совместно с другой стороной, но при этом не пытается отстаивать собственные интересы в целях сглаживания атмосферы и восстановления благоприятного микроклимата в группе. Стратегия «форсирования» – эта стратегия часто используется детьми как ответная реакция на действия соперника, в результате которых у каждого возникает ощущение глубокой обиды и ущемления его собственных интересов. В реальной ситуации ребенок, особенно с признаками агрессии, стремиться настоять на своем путем открытой борьбы. Он использует силовое давление, принуждение. Стратегия «сотрудничества» – характеризуется высоким уровнем направленности как на собственные интересы, так и на интересы соперника. В поведении ребенка наблюдаются следующие особенности: участвует в обсуждении проблемы, настойчиво доказывает свою правоту в определении предмета конфликта; не претендует на власть, но проявляет качества лидера; может принимать советы со стороны сверстников и взрослых [2, с. 70].

На основе определения конфликта и многих теорий были проведены исследования, на основе которых можно судить об особенностях стилей поведения детей дошкольного возраста:

- дети с самозащитным типом поведения, причиной тому служит недостаточное количество сил, настойчивости для разрешения конфликтной ситуации;
- дети с гиперагрессивным типом поведения (соперничество). Этот тип доминирует из-за не владением необходимыми навыками эффективного взаимодействия с конфликтующей стороной и конструктивного разрешения конфликтной ситуацией;
- дети с компромиссным типом поведения. Данный тип присущ детям с высоким уровнем интеллекта, мышления, воображения, ряда индивидуальных особенностей.

Целью нашего исследования является: выявить особенности поведения детей в конфликтных ситуациях. В нашем исследовании принимало 10 детей в возрасте 5-6 лет. Мы использовали методы: тест Розенцвейга, Рене Жиля. У 30% детей преобладает экстрапунитивная направленность, то есть направленность реакции во вне, на окружающих. Дети видят причину конфликта во внешнем мире. Доминирует самозащитный тип реагирования – определенная степень умения сдержи-

вать эмоциональное напряжение. 60% этих детей предпочитают общество взрослых, 40% – общество сверстников. 50% детей имеют экстрапунитивную направленность. Преобладает доминантный тип реагирования – определенная степень внутреннего напряжения, возникающего в стрессовых ситуациях. 60% детей предпочитает общение сверстников, 40% детей – общение взрослых. 20% детей с импунитивной направленностью – выражает степень стремления разрешить ситуацию «без жертв». Преобладает упорствующий тип, дети уверены, что конфликт можно преодолеть. 50% этих детей предпочитают общение с взрослыми, 50% – со сверстниками.

В осуществлении коррекционной работы используются следующие формы, методы и приемы:

- 1) сюжетно – ролевые игры (с наличием проблемной ситуации);
- 2) интерактивные игры (направленные на сплоченность, сотрудничество);
- 3) социально-поведенческие тренинги (направленные на обучение модели конструктивного поведения в разрешении конфликта);
- 4) обыгрывание конфликтных ситуаций и моделирование выхода из них;
- 5) психогимнастика;
- 6) чтение и обсуждение художественных произведений.

В сегодняшние дни мало внимания уделяется детским конфликтам. Дети дошкольного возраста не знают как вести себя в той или иной конфликтной ситуации, асоциальное поведение может сказаться на их самосознании и самооценке. Конфликт – это один из главных процессов играющих конструктивную роль в сохранении жизнеспособности и устойчивости социума.

Литература

1. Детская практическая психология: эмоционально-личностное развитие детей в условиях дошкольного образовательного учреждения : учебно-методическое пособие ; под ред. Л. В. Вершининой. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2006. – 292 с.
2. Зедгенидзе, В. Я. Предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольников / В. Я. Зедгенидзе. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 112 с.
3. Рояк, А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка / А. А. Рояк. – М., 1988.

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ВОЛИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л. В. Вершинина, Е. С. Фёдорова

Томский государственный педагогический университет

Самая важная общественная задача, которую успешно решает система дошкольного воспитания – всестороннее развитие личности ребенка и подготовка детей к школе. Необходимо подготовить ребенка к творческому усвоению и развитию культурного богатства человечества. Одна из ключевых ролей в этой деятельности принадлежит психологии развития.

В реформе общеобразовательной школы предусмотрен переход детей к обучению с 6,5 лет. Однако исследования психологов показывают, что значительное число детей, несмотря на имеющиеся у них пусть и хорошо развитые отдельные навыки (умение считать и читать, знание букв и т. п.), а также «принятие новой социальной роли школьника», испытывают большие трудности в учебной деятельности. С аналогичными проблемами сталкиваются учителя и при обучении

современных семилетних детей. Основная причина их трудностей в том, что дети еще психологически не готовы к школе и достаточно часто неудачи вызваны недостаточной сформированностью у детей произвольного поведения.

Как показывают исследования (Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Л.С. Славиной, Ф.И. Фрадкиной, Д.Б. Эльконина и др.) [3, с. 91], именно сюжетно-ролевая игра дошкольника определяет формирование главных новообразований этого возраста, задаёт личностные смыслы, побуждающие к деятельности. Как отмечал Л.С. Выготский, в игре все внутренние процессы даны во внешнем действии. Особое значение имеет игра для становления мотивационной сферы и произвольного поведения ребенка. Дошкольный возраст является сенситивным периодом формирования мотивационной сферы, когда возникают личностные механизмы поведения, складывается соподчинение мотивов, возникают предпосылки к самоконтролю и саморегуляции. Наиболее интенсивно и эффективно становление произвольности ребенка происходит в сюжетно-ролевой игре (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

В соответствии с положениями отечественной психологии становление произвольности рассматривается как магистральная линия развития личности ребёнка и одно из главных новообразований дошкольного возраста (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Произвольное поведение определяется как осознанное и опосредованное. Поскольку в игре поведение дошкольников опосредуется образцом действий взрослого, заданным в игровой роли, сюжетно-ролевая игра имеет особое значение для становления самых разных форм произвольности детей.

Проблема развития воли у детей среднего дошкольного возраста актуальна. Поэтому следует отметить, что вопросы развития произвольного поведения у дошкольников, хотя и достаточно широко проработанные в психологической литературе, представляют собой труднопреодолимые проблемы в реальности. Что и составляет суть противоречия, разрешение которого мы видим в разработке формирующих программ по развитию воли у дошкольников.

Целью нашего исследования является выявление особенностей влияния сюжетно-ролевой игры на развитие воли у детей среднего дошкольного возраста. Задачи исследования: проанализировать проблему формирования и развития воли в научной психологической литературе; подобрать диагностический инструментарий для определения уровня развития воли; разработать и апробировать трениговую программу, направленную на развитие воли у детей среднего дошкольного возраста с использованием сюжетно-ролевых игр.

Методологической основой исследования выступают положения теорий таких авторов, как: М.Я. Басов, Л.С. Выготский, В.И. Селиванов, В.А. Иванников и др. (регуляционный подход к исследованию воли и произвольного поведения); Л.И. Божович, Н.И. Непомнящая, К.М. Гуревич, Е.О. Смирнова (подходы к развитию произвольности в раннем онтогенезе); а также положение Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина (о сюжетно-ролевой игре как ведущей деятельности дошкольника, имеющей непосредственное отношение к формированию внутренней жизни ребёнка и его произвольного поведения).

Базу экспериментальных данных составили 20 детей в возрасте 4-5 лет, посещающих среднюю группу МДОУ Детский сад общеразвивающего вида № 68 г. Томска.

В качестве исследовательских выступают такие показатели, как: нравственная направленность личности, проявляющаяся в процессе взаимодействия ребёнка со сверстниками и взрослыми; произвольная регуляция двигательной активности ребёнка.

Для этого были использованы методы:

1. Метод наблюдения за детьми, который был осуществлён в форме проведения сюжетно-ролевой игры «Почта» (Н.А. Краснощёкова) [2, с. 25], в ходе которой оценивались критерии: соблюдение правил, образцов и способов поведения.
2. С целью оценки нравственной направленности личности ребёнка была подобрана методика «Сделаем вместе» (И.Б. Дерманова) [1, с. 45].
3. С целью оценки уровня развития произвольной регуляции двигательной активности детей было осуществлено психодиагностическое исследование с помощью методики «Диагностика произвольной регуляции двигательной активности» (Н.Я. Семаго) [4, с. 35].

Наше исследование включало три этапа.

На этапе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты, по данным всех трёх диагностических методов: 20% детей имеют выраженные отставания в развитии волевого поведения. Средний и высокий уровень составили по 40%. Дети среднего дошкольного возраста имеют низкие показатели уровня развития произвольного поведения, которые определяются неблагоприятным социально-медицинским статусом ребёнка.

На этапе формирующего эксперимента с дошкольниками был проведён цикл сюжетно-ролевых игр, который проходил в течение 6 месяцев, по инициативе экспериментатора, по 1-2 игры ежедневно. Дети с видимым удовольствием принимали участие в предлагаемых сюжетно-ролевых играх. Особенно когда игры проводились с детьми повторно, то есть были уже знакомыми. В ходе эксперимента изменялся характер взаимоотношений испытуемых и экспериментатора. Дети больше доверяли ведущему, всё с большим энтузиазмом включались в процесс игры. Воспитатели отметили большую собранность детей, их «положительные» изменения в отношении выполнения заданий на занятиях и обязательных действий по самообслуживанию (уборка помещения, игрушек, разбросанных вещей). В сюжетно-ролевой игре дети опережают свои возможности в овладении своим поведением, подчинение принятому закону доставляет ребёнку максимальное удовольствие.

Сравнительные показатели на этапе контрольного эксперимента были следующие: 5% испытуемых имеют низкий уровень, высокий уровень составил 60%, средний уровень 35%, развития произвольного поведения.

В ходе нашего исследования были сделаны выводы:

Суммарный показатель констатирующего эксперимента представлен следующим образом: низкий уровень выявлен у 20% детей. При этом выяснилось, что именно эти дети воспитываются в неблагополучных семьях, имеют заболевания центральной нервной системы (ММН, ММД, ППЦНС) в медицинском анамнезе.

Значимых различий в полоролевых показателях не выявлено.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал: низкие показатели уровня развития воли с 20% уменьшились

до 5%. Прирост показателей высокого уровня составил с 40% до 60% и средний уровень составил 35%.

Улучшение показателей стало возможным при систематической и целенаправленной работе с дошкольниками.

Полученные данные дают нам основание рекомендовать программу для применения психологами и воспитателями, работающими с детьми среднего дошкольного возраста в детских учреждениях.

В сюжетно-ролевой игре наиболее интенсивно и эффективно происходит становление произвольного поведения ребёнка, а с этим в свою очередь связано развитие и формирование воли в дошкольном возрасте.

Литература

1. Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред.-сост. И. Б. Дерманова. – СПб. : Речь, 2002. – 103 с.
2. Краснощёкова, Н. А. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Н. А. Краснощёкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 251 с.
3. Смирнова, Е. О. Игра и произвольность у современных дошкольников / Е. О. Смирнова, О. В. Гударева // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 91-103.
4. Семаго, Н. Я. Исследование произвольности психической активности // Школьный психолог. – 2000. – № 43. – С. 31-38.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ БЛОКОВ ДЬЕНЕША В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Г. А. Фалина

МДОУ детский сад комбинированного вида № 96

Эффективное развитие интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста – одна из актуальных проблем педагогической практики. Дошкольники с развитым интеллектом быстрее запоминают материал, более уверены в своих силах, легче адаптируются в новой обстановке, лучше подготовлены к школе. Поэтому одной из важнейших задач воспитания маленького ребенка является – развитие его ума, формирование различных мыслительных умений и способностей, которые позволяют легко усваивать новую информацию.

Учитывая возрастные особенности детей дошкольного возраста, считаем, что при формировании интеллектуальных умений и навыков основным и эффективным методом является проблемно-поисковый, а главная форма организации – игра.

Для успешного решения этой задачи, существует множество разнообразных методик и технологий, которые обеспечивают интеллектуальное развитие детей.

Опыт МДОУ №96 показывает, что для формирования мыслительных умений, эффективным является уникальный по своим возможностям дидактический материал – логические блоки Дьенеша. Этот материал широко применяется в детских садах Польши, Франции, Бельгии, Германии, США и др. странах. Российскими педагогами они в практической работе с детьми используются еще недостаточно и с осторожностью. Причины этого – в незнании, непонимании многими педагогами их развивающих возможностей, а также в отсутствии соответствующей методической литературы.

Логические блоки в нашем детском саду применяются на всех занятиях. Но приоритетом является использование блоков для развития у дошкольников логи-

ко-математических представлений и умений. Система работы по использованию логических блоков в работе с детьми дошкольного возраста включает в себя следующие задачи:

- Развивать логическое мышление.
- Развивать представление о множестве, операции над множествами (сравнение, классификация).
- Формировать представление о математических понятиях (алгоритм, кодирование и декодирование информации, кодирование со знаком отрицания).
- Познакомить с формой, цветом, размером, толщиной объектов.
- Развивать пространственные представления.
- Развивать знания, умения, навыки, необходимые для самостоятельного решения учебных и практических задач.
- Развивать познавательные процессы, мыслительные операции.
- Воспитывать самостоятельность, инициативу, настойчивость в достижении цели, преодолении трудностей.

Решение данных задач позволяет в дальнейшем детям успешно овладевать основами математики и информатики.

Кроме занятий по математике также используются следующие **формы работы с логическими блоками Дьенеша**:

- Совместная и самостоятельная игровая деятельность (дидактические игры, настольно-печатные, сюжетно-ролевые игры).
- Вне занятий, в развивающей среде группы (изобразительная деятельность, аппликация, режимные моменты, предметные ориентиры).
- В подвижных играх (предметные ориентиры, обозначение домиков, дорожек, лабиринтов).
- Как настольно-печатные («Рассели животных», «Какой фигуры не хватает?», «Найди место фигуре» и др.).
- В сюжетно-ролевых играх: «Супермаркет» – деньги обозначаются блоками, цены на товар кодовыми карточками. «Почта России» – адрес на посылке, письме обозначаются блоками, адрес на домике – кодовыми карточками. Аналогично, «Кинотеатр» – билеты, места.

Использование логических блоков в аппликации, рисовании, конструировании и моделировании предметов из геометрических фигур разнообразит занятия детей, делает их интересней, помогает детям легче ориентироваться в пространстве, при этом для поддержания интереса детей к занятиям с блоками, необходимо включать игровые задачи, сюжеты, сказочные персонажи. Очень важно, чтобы педагог был инициативным, думающим, любящим детей человеком, способным на творческий подход в работе.

Педагогическая работа строится во взаимосвязи с родителями, которые помогают в изготовлении карточек, схем. Для родителей традиционно проводится день открытых дверей, организуются консультации, беседы, в родительский уголок оформляются различные задачки и упражнения и т.д.

Таким образом, благодаря систематической, целенаправленной и взаимосвязанной работе по использованию блоков Дьенеша дети имеют достаточно высокий уровень развития интеллектуальных способностей, овладевают навыками мыслительной деятельности, учатся сравнивать, находить общее и различное, устанавливать аналогии, классифицировать.

Литература

1. Носова, Е. А. Логика и математика для дошкольников / Е. А. Носова, Р. Л. Непомнящая. – СПб. : Изд-во Акцент, 2005.
2. Панова, Е. Н. Дидактические игры – занятия в ДОУ / Е. Н. Панова. – Вып. 1,2. – Воронеж : ТЦ Учитель, 2006.
3. Фалькович, Т. А. Формирование математических представлений / Т. А. Фалькович, Л. П. Барылкина. – М. : ВАКО, 2007.

СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. Н. Хитрова

МДОУ «Центр Развития Ребёнка» – детский сад № 57»Росинка» г. Северск

В наши дни, когда большую часть времени дети проводят вне дома, вне семьи, когда во многом ослаблены связи не только с родственниками, но даже с родителями, когда наблюдается огромный дефицит речевого общения ребёнка с взрослыми, сверстниками – наносится непоправимый урон физическому и духовному здоровью детей. Семья теряет свою былую ведущую роль. Дети не получают элементарных представлений о народной экологии, о народной культуре, страдают нравственные устои! Поэтому, в своей работе мы обратились к фольклору, как к самому действенному и яркому средству решения этих проблем.

Народное искусство соединяет в себе слово, музыку и движение. В соединении этих трёх компонентов образуется гармоничный синтез, достигающий большой силы эмоционального воздействия, позволяющей комплексно подойти к проблеме социально-нравственного воспитания и решению речевых задач. Мудрость народной культуры способствует укреплению семьи, объединению интересов взрослых и детей. Сила воздействия произведений народного творчества позволяет сохранить здоровье ребёнка, укрепить его, подготовить к будущей жизни, к роли рачительного хозяина (хозяйки), мужа (жены), отца (матери). В народном искусстве обобщены представления о прекрасном, эстетические идеалы, мудрость народа, которые передаются из поколения в поколение. Через народное искусство ребёнок развивается, познаёт традиции, обычаи, особенности жизни своего народа, приобщается к его культуре.

В настоящее время в нашем дошкольном учреждении появилась возможность приобщения детей к русской традиционной культуре в условиях дополнительного образования, в кружковой работе, которая проводится в конце второй половины дня. Это предоставляет возможность родителям наблюдать за деятельностью своего ребёнка и активно подключаться к ней. Появилась необходимость создания образовательной программы по изучению фольклора с детьми. Первые «университеты» для малыша – его одной дом, семья, ближайшая околица. Поэтому, название программы кружка – «У околицы» – родилось само собой. Нами проведена работа по обобщению и систематизации фольклорного репертуара из разных источников с акцентом на социально-нравственное и речевое развитие дошкольников с 3 до 7 лет.

В основе программы заложен принцип повторности и периодичности событий, который даёт возможность детям в течение четырёх лет изучать и проживать одни и те же обряды, праздники, обычаи и соответствующий им устный и музы-

кальный материал, количество и уровень сложности которого увеличиваются с каждым годом.

Структура построения программы заключается в распределении материала от простого к сложному. Через посредство простых произведений детского фольклора, подготовить детей к исполнению более сложного фольклорного репертуара, и как итог, закрепление пройденного материала – праздники, развлечения, театрализованные представления для детей и взрослых, и с участием родителей.

Формы подведения итогов:

- Занятия интегрированного типа
- Развлечения
- Театрализованные представления, концерты.
- Календарные праздники
- Видео и фотоматериалы.
- Отзывы родителей, педагогов ДОУ.

Основная цель, которую мы преследуем в своей работе с детьми: Приобщение дошкольников к духовной культуре русского народа. Эмоциональное принятие ребёнком себя, своей самооценности и связи с социальным миром. Формирование у ребёнка: положительного отношения к себе, другим людям, окружающему миру, коммуникативной и социальной компетентности.

Задачи программы «У околицы»:

Образовательные:

- Знакомить детей с русским народным, поэтическим музыкальным творчеством, традиционными праздниками.
- Формировать исполнительские навыки в области пения, движения, музицирования.
- Учить понимать роль семьи, своё место в семье, воспитывать будущих хозяина (хозяйку), мужа (жену).

Воспитательные:

- Формировать социально-нравственное, психическое здоровье детей.
- Создавать условия для проявления детьми любви к родной земле, уважения к традициям своего народа и людям труда.
- Воспитывать в детях толерантность.

Развивающие:

- Развивать самостоятельность, инициативу и импровизационные способности у детей.
- Развивать активное восприятие музыки посредством музыкального фольклора;
- Развивать музыкальные способности: чувство ритма, ладовое чувство, музыкально-слуховые представления.
- Использовать малые формы фольклора для развития речи у детей.
- Развивать коммуникативные качества детей посредством народных танцев, игр, забав.

Основная форма работы с детьми: тематические занятия и занятия интегрированного типа.

Методические приемы:

- Наглядный, словесный, практический;

- Беседы с детьми;
- Наблюдение за природой;
- Слушание русских народных песен, сказок;
- Разыгрывание для детей и самими детьми русских народных сказок с привлечением родителей;
- Инсценировки песен и малых фольклорных форм;
- Ручной труд.

Программа «У околицы» имеет следующие разделы: народная песня и её режиссура, народная хореография, народные игры, народные музыкальные инструменты, народный театр, малые жанры фольклора, календарные праздники. В каждом разделе даны особенности программного содержания согласно возрасту детей, чтобы удобнее было проследить его усложнение в том, как постепенно ребёнок погружается в мир народной музыки, календарных праздников, как поэтапно накапливается фольклорный материал. Параллельно с этим разработаны и методические указания.

Исполнительство и детское творчество в музыкально-фольклорной деятельности сливаются в единый творческий процесс с его неотъемлемой частью – фольклорной импровизацией, включающей помимо поиска игровых и танцевальных движений создание вариантов исполнения мелодии и игры на доступных детям народных инструментах.

Большое внимание отводится непосредственному восприятию фольклора: слушанию народных песенных образцов, сказок, потешек, пословиц, поговорок, прибауток и т.д. На занятиях кружка к детям часто приходит дедушка – Всеведущка и приносит «чудеса в решете» – это пословицы, загадки, потешки. Дети запоминают их и используют в свободном общении. В устном народном творчестве как нигде отразились черты русского характера, представления о добре, красоте, правде, уважительное отношение к труду, восхищение мастерством человеческих рук. Благодаря этому, фольклор является богатейшим источником познавательного и нравственного развития детей. Замечательные слова М. Горького тому подтверждение: «...пословицы и песни всегда кратки, а ума и чувства вложено в них на целые книги».

Освоение традиционной народной культуры невозможно без создания в дошкольном учреждении специфической предметно – развивающей среды. Для этого используются изделия художественных промыслов, предметы декоративно-прикладного искусства, домашнего обихода, старинная утварь, орудия труда. А также – народная игрушка, костюмировка. Окружающие предметы оказывают большое влияние на формирование душевных качеств ребёнка – развивают любознательность, воспитывают чувство прекрасного.

Большое место в работе занимает **театральная деятельность**. Здесь основная задача: преодоление застенчивости у детей. Используем разные виды театра:

- Бибабо
- Варежковый театр
- Настольный театр
- Театр валенка
- Театр ручных кукол

Важное место отводится народным играм, забавам. Они развивают у детей ловкость, быстроту реакции, приучают к сообразительности. Народные игры – это национальное богатство, и важно, чтобы дошкольники их знали и любили.

Во всех наших мероприятиях участвуют и оказывают помощь родители. Мама сшила детям сарафаны и рубахи. Мама и дети вместе с Марьей – искусницей украшали кокошники, делали обереги. А также, в семейном конкурсе «Украшаем валенки», посвящённом «Празднику валенка» участвовали и папы. Валенки, вышитый папой бисером, занял почётное второе место. Победители получили сладкие призы.

Дети любят обрядовые праздники и развлечения. С детьми мы проводим: проводы времён года, Святки, праздник прилёта птиц – Сороки, чествования урожая – Кузьминки. Календарные праздники – это возможность для детей проявить свои творческие способности в любом виде деятельности и на любом уровне без лишних физических и психологических нагрузок. Радостная атмосфера детского праздника создаёт благоприятный климат, способствует развитию эмоционально-волевой сферы детей. Вызывает у них чувство удовольствия и побуждает к общению с прекрасным, формируя культурные интересы и потребности. В неразрывной связи с прямыми задачами, решаются и косвенные: умственное, трудовое, нравственное и физическое воспитание детей.

В сценариях праздников, старинные русские обычаи переосмыслены и наполнены новым содержанием, но основа народных праздников, их обрядовость сохранена. Нетрадиционное развитие действия праздников, развлечения, юмор, шутка, задорная пляска, игровая основа, широкая амплитуда в настроении песен несут радость, духовную красоту, эмоциональную комфортность в жизнь детей. Всё это является ненавязчивой формой приобщения детей к народному творчеству. Знакомясь с праздничной культурой, дети усваивают правила гостеприимства, которыми славен русский народ; уважительного отношения к труду, к окружающему миру, друг к другу. Эти темы красной нитью проходят через всю деятельность кружка «У околицы».

Программа отражает динамику развития речи, коммуникативных качеств, музыкальных способностей детей – от импульсивных откликов на простейшие музыкальные явления к целостному активному восприятию народной культуры.

Оценка деятельности детей

Критерии оценки	Начало учебного года	Конец учебного года
Развитие речи	Н. – 53 % С. – 42 % В. – 5 %	Н. – 15 % С. – 35 % В. – 50 %
Эмоциональное восприятие	Н. – 3 % С. – 53 % В. – 31 %	Н. – 0 % С. – 26 % В. – 74 %
Коммуникативность	Н. – 15 % С. – 65 % В. – 20 %	Н. – 5 % С. – 50 % В. – 45 %
Музыкальное развитие	Н. – 35 % С. – 50 % В. – 15 %	Н. – 5 % С. – 45 % В. – 55 %

Н. – низкий уровень
С. – средний уровень
В. – высокий уровень

Данная программа может быть реализована педагогами и музыкальными руководителями в работе с детьми не только в системе дополнительного образования, но и с целью решения общих задач музыкального и общего развития, а также воспитания детей посредством всех основных видов художественной деятельности в общем режиме дня дошкольного образовательного учреждения. Хотелось бы пожелать педагогам, работающим в этом направлении использовать рекомендуемые материалы творчески, искать свои средства и методы, учитывать специфику своего учреждения и своего профессионального почерка.

Литература

1. Бардина, П. Е Жили – были. / Изд. Томского университета, 1997.- 222с.
2. Бударина, Т.А. Знакомство детей с русским народным творчеством / Корепанова, О.Н.; изд. Детство – пресс, 2001.-400с.
3. Мельникова, Л.И. Детский музыкальный фольклор / Зимина, А.Н. – пособие для методистов, музыкальных руководителей; М.:Гном-Пресс, 2000. – 88с.

ОБОГАЩЕНИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ С ПРИРОДОЙ

И. В. Чиркова

МДОУ «Детский сад № 34» п. Самусь, Томская область

Природа – это богатейшая кладовая, неоценимое богатство для интеллектуального, нравственного и речевого развития ребенка. Она своим многообразием, красочностью и динамичностью привлекает малышей, вызывает в них массу радостных переживаний, развивает любознательность. Впечатления от родной природы, полученные в детстве, надолго остаются в памяти, создают прочную основу для дальнейшего ее познания.

Главная задача, которую мы ставим перед педагогами нашего детского сада – как через экологическое воспитание и общение с природой обогатить речь детей, сделать ее образной, выразительной.

В процессе общения с природой у детей рождаются и крепнут такие свойства личности, как наблюдательность, любознательность, что в свою очередь порождают массу вопросов, требующих ответов, которые можно найти с помощью наблюдений, логического мышления. Это способствует расширению словаря.

К.Д. Ушинский особую роль в развитии связной речи отводил природе. Логике природы он считал для ребенка самой доступной и полезной. По этому поводу педагог говорил, что непосредственное наблюдение окружающей природы составляет те первоначальные логические упражнения мысли, от которых зависит ее логичность, истина самого слова; из которых потом вытекут само собой логическая речь и понимание грамматических законов.

Природа нашего края позволяет не только решить поставленную перед педагогами задачу, но и развивать у детей чувство прекрасного, интерес к природе, желание беречь ее и заботиться о ней.

Уже заходя на территорию детского сада, вы ощутите запах леса, так как наш детский сад находится в сосновом бору. Нашим детям не надо создавать экологическую тропу, она у нас везде. Все сезонные изменения в природе дети наблюдают в лесу, на реке, на озере, на лугу. Они прекрасно знают взаимосвязь условий среды и тех растений, которые там приспособились.

Педагогами детского сада широко используется такая форма учебно-воспитательной работы, как экскурсии.

На экскурсиях у детей происходит формирование осознанного и бережного отношения к объектам живой и неживой природы.

Например, когда педагоги проводят экскурсии в осенний лес, то дети хорошо ориентируются в съедобных и несъедобных грибах, закрепляя их названия не по картинкам. Называют травы, кустарники, деревья окружающие их. Закрепляют такие знания, как правило, на занятиях по речевому развитию при составлении рассказов из личного опыта.

Очень интересны и познавательны экскурсии весной на реку. На них дети наблюдают за такими природными явлениями как ледоход, паводок. С помощью взрослых учатся определять словом причинную и временную зависимость, последовательность, взаимосвязь предметов и явлений природы.

Для расширения, углубления, обобщения представления детей о знакомых объектах и явлениях, а также динамики их развития педагоги проводят повторные экскурсии в разные времена года.

Но не только на прогулках и экскурсиях дети ощущают присутствие окружающей природы.

В групповых комнатах педагоги совместно с детьми организуют «огороды на подоконнике» в виде домиков, сюжетов из сказки («Репка»), замка-загадки («Сидит девица в темнице, а коса на улице»), где дети наблюдают, анализируют, описывают рост и развитие растений, ведут дневники наблюдений.

В детском саду педагогами эффективно используется такой метод обучения, как детское экспериментирование – метод познания закономерностей и явлений окружающего мира. Главное достоинство метода экспериментирования заключается в том, что он дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. В процессе экспериментирования идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы. А необходимость давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы стимулирует развитие речи.

Педагогами в группах созданы уголки экспериментирования «Детские почемушки», где дети самостоятельно и с помощью взрослого могут узнать почему тает снег, песок хорошо сыплется, откуда берется голос, может ли растение дышать и т.д.

Таким образом, в процессе систематических, целенаправленных наблюдений в природе, в процессе экспериментирования у ребенка расширяется кругозор, развивается любознательность, зрительная, слуховая и вербальная память, совершенствуются мыслительные процессы. Дети учатся думать и отвечать на вопросы, аргументируют свои высказывания, что позитивно влияет на развитие речи, ее четкость и красоту.

Литература

1. Жуковская, Р. И. Родной край ; под ред. С. А. Козловой. – М. : Просвещение, 1990.
2. Иванова, А. И. Методика организация экологических наблюдений и экспериментов в детском саду : пособие для работников дошкольных учреждений / А. И. Иванова. – М. : ТЦ Сфера, 2007.
3. Листок на ладони : методическое пособие по проведению экскурсий с целью экологического и эстетического воспитания дошкольников ; под ред. Л. М. Маневцевой. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003.

4. Поваляева, М. А. Развитие речи при ознакомлении с природой / М. А. Поваляева // Серия «Мир вашего ребенка». – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИМВОЛИКОЙ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

О. В. Чирцева

МДОУ «Центр развития ребёнка, детский сад № 101», г. Томск

Огромные изменения произошли в нашей стране за последние годы. Это касается нравственных ценностей, отношения к событиям нашей истории. Изменилось и отношение людей к Родине. Если раньше мы постоянно слышали и сами пели гимны своей страны, то сейчас о ней говорят в основном негативно. Однако трудности переходного периода не являются причиной приостановки патриотического воспитания. Как бы не менялось общество, воспитание у детей любви к своей стране, своему городу, нам необходимо показать с привлекательной стороны. Дети должны знать, что у каждого человека есть страна и родной город, где он родился, знать достопримечательные места, памятники.

Первые чувства гражданственности и патриотизма. Доступны ли они малышам? Исходя из опыта работы в этом направлении, можно дать утвердительный ответ: дошкольникам, особенно старшего возраста, доступно чувство любви к родному городу, родной природе, к своей Родине. А это и есть начало патриотизма, который рождается в познании, а формируется в процессе целенаправленного воспитания.

Дошкольный возраст – это период становления личности, благоприятный для формирования высоких нравственных чувств, к которым относится чувство патриотизма, период глубокого интереса ко всему новому, неизвестному.

То, что мы заложим в душу ребенка сейчас, проявится позднее, станет его и нашей жизнью.

Чувство Родины... Оно начинается у ребёнка с отношения к семье, к самым близким людям – к матери, отцу, бабушке, дедушке. Это корни, связывающие его с родным домом и ближайшим окружением.

Чувство Родины начинается с восхищения тем, что видит перед собой малыш, чему он изумляется и что вызывает отклик в его душе...

И хотя многие впечатления ещё не осознаны им глубоко, но, пропущенные через детское восприятие, они играют огромную роль в становлении личности патриота.

Важно приобщать ребёнка к культуре своего народа, поскольку обращение к отеческому наследию воспитывает уважение, гордость за землю, на которой живёшь. Детям необходимо знать и изучать культуру своих предков. Именно акцент на знание истории народа, его культуры поможет в дальнейшем с уважением и интересом относиться к культурным традициям других народов.

Патриотическое воспитание – понятие ёмкое. С умения видеть красоту родной природы начинается чувство Родины. Именно в дошкольном возрасте начинает формироваться чувство патриотизма: любовь и привязанность к Родине, преданность ей, ответственность за нее, желание трудиться на ее благо, беречь и умножать богатства.

Поэтому немалое значение для воспитания у детей интереса и любви к родному краю имеет ближайшее окружение. Постепенно ребёнок знакомится с детским садом, своей улицей, городом, а затем и страной, её столицей и символами.

Воспитание чувства патриотизма у дошкольника – процесс сложный и длительный, требующий от педагога большой личной убеждённости и вдохновения.

Поставив перед собой задачу, как можно раньше пробудить в растущем человеке любовь к родной земле, способствовать воспитанию у детей чувства патриотизма – осознанию себя как гражданина своей страны, уважительно и с гордостью относящегося к ее символике, начали работу по приобщению детей к Государственной символике РФ, которое является одной из приоритетных задач патриотического воспитания.

Работу по ознакомлению детей дошкольного возраста с Государственной символикой РФ начали с создания предметно-развивающей среды в группе, которая даёт самый существенный результат в героико-патриотическом воспитании дошкольников, в воспитании будущего гражданина. В группе создан мини-музей патриотического воспитания дошкольников. Материалы экспозиции музея, систематизированные и представленные для детей в доступной форме, дают детям реальную возможность соприкоснуться с героической историей своего народа, своего Отечества.

Был составлен перспективный план работы по ознакомлению дошкольников с символикой РФ, подобрана картотека дидактических и развивающих игр, тексты для заучивания наизусть и пересказа, русские пословицы и поговорки, творческие задания, литература для чтения.

Разработан цикл занятий, «Какого цвета Родина?», основной целью, которого является воспитание уважения к своему народу, любви к Родине, гордости за нее, уважительного отношения к Государственным символам РФ. Цикл занятий рассчитан на один год обучения. Объем содержания определяется тематическим планом. Все занятия носят комплексный характер.

В процессе ознакомления детей с символикой России придерживаемся следующей последовательности: сначала знакомим детей с Государственным флагом России, затем с Государственным гимном России, с гербом Москвы, с государственным гербом России.

Такая последовательность наиболее целесообразна в работе с дошкольниками.

Первоначальное знакомство с Государственным флагом России обусловлено двумя причинами. Во-первых, с изображением российского триколора дети встречаются наиболее часто: на улицах, на открытках, плакатах, в телевизионных заставках, на одежде, сувенирах и т.д. Во-вторых, при знакомстве с флагом России ребенку необходимо уяснить лишь две вещи: цвета, из которых состоит флаг, и их взаимное расположение.

Далее следует знакомство с Государственным гимном России. Это песня, имеет 2 составляющих: слова и музыка. Обе эти составляющие должны быть подвергнуты анализу. А поскольку вся Государственная символика любой страны имеет единое цветовое решение, дети совместно с педагогом должны отыскать отображение трех полос (трех цветов) флага, как в словах, так и в музыке гимна. Таким образом, вместе с воспитателем дети анализируют и слова, и музыку. Эта задача более сложная, нежели просто запоминание символики трех цветов и их взаиморасположения. Кроме того, такая последовательность позволяет на занятии

по теме «Герб России» еще раз вернуться к повторению символического значения цвета в символике России.

Затем предлагаем проводить отдельное занятие по теме «Герб Москвы». Это занятие очень важное, т.к. герб Москвы далее станет одним из центральных элементов при анализе герба России. Детям предлагается рассмотреть форму и основной цвет герба Москвы и выяснить, что он символизирует. Детям рассказывается легенда, из которой они узнают, кто изображен на гербе Москвы. А вот цвет, с символикой которого дети уже знакомы, позволяет ребятам самим попытаться проанализировать, что же олицетворяет собою всадник на белом коне, за плечами которого развевается синий плащ. «Новым» является черный цвет, но его символическое значение не вызывает затруднений у детей.

И только после этого целесообразно проводить занятие-исследование «Герб России». К этому моменту дети сами могут рассказать о форме герба и о том, что она символизирует, видят и рассказывают, что и кто изображен в центре герба России, т.е. герб Москвы (что еще раз доказывает, что Москва – сердце России), имеют прочные знания о символическом значении цвета. Воспитатель же обращает внимание на двуглавого орла, спрашивает, что это за птица, какая она. Дети рассматривают крылья птицы, рассуждая о том, на что они похожи, что символизируют. Информацию о трех коронах, перевитых лентой, о скипетре и державе педагог сообщает в ознакомительном порядке. Такая последовательность при ознакомлении дошкольников с символикой России соответствует одному из основных дидактических принципов – от простого к сложному и, как показывает опыт, дает хорошие результаты.

Полученные детьми знания закрепляются в разных игровых упражнениях «Нарисуй свою малую родину», «Старое – молодое», «Знайки родной страны», «Найди отличия», «Загадаю – отгадай», «Раскрась флаг и герб России», «Выложи из палочек», которые используются как на занятиях, так и в утренние и вечерние часы.

Таким образом, при выстраивании педагогического процесса по ознакомлению дошкольников с Государственной символикой России, исходя из обозначенных целей, необходимо, помимо общедидактических, учитывать следующие принципы:

- ✓ Принцип историзма. Реализуется путем сохранения хронологического порядка описываемых явлений и сводится к двум историческим понятиям: прошлое (давным-давно) и настоящее (в наши дни).
- ✓ Принцип «Единство эмоций, действия, интеллекта». Предполагает, что все, что ребенок получает на занятии, должно быть пропущено им через сердце, руки и голову. В этой триаде эмоции стоят на первом месте, т.к. все, что пропущено человеком через душу, в ней и останется. Порой что-то забывается, стираются из памяти какие-то факты, события, а вот чувства, испытанные в детстве, остаются с человеком надолго, порой на всю жизнь.
- ✓ Принцип гуманизации. Предполагает умение педагога встать на позицию ребенка, учесть его точку зрения, не игнорировать его чувства и эмоции, видеть в нем полноправного партнера, а также ориентироваться на высшие общечеловеческие понятия: любовь к семье, родному краю, Отечеству.
- ✓ Принцип дифференциации. Заключается в создании оптимальных условий для самореализации каждого ребенка в процессе усвоения знаний с учетом его возраста, пола, накопленного им опыта, особенностей эмоциональной и познавательной сферы.

- ✓ Принцип интегративности. Интеграция в педагогическом процессе рассматривается как фактор создания эмоционального благополучия ребенка в детском саду, как важнейшее условие его целостного развития, первых творческих проявлений и становления индивидуальности.
- ✓ Ознакомление дошкольников с Государственной символикой РФ может быть стержнем, вокруг которого интегрируются различные виды детской деятельности, различные отрасли знания. Этот принцип может быть также реализован через сотрудничество с семьей, библиотекой, выставочным залом, музеем и др.

Таким образом, современное ДОО выступает социокультурной средой, создающей оптимальные условия для формирования у детей целостной «картины мира», воспитания патриотизма, основ гражданственности, а также интереса к своей малой Родине.

Гражданско-патриотическая тема была и остаётся всегда актуальной в воспитании подрастающего поколения. Всё, что связано с современной армейской службой, находит горячий отклик в душе ребят.

Героизм, мужество, стойкость, готовность идти на подвиг во имя Родины – эти характерные черты понятны старшим дошкольникам и неизменно вызывают в них желание подражать воинам, быть такими же, как они.

Литература

1. Александрова, Е. Ю. Система патриотического воспитания в ДООУ / Е. Ю. Александрова [и др.]. – Волгоград : Учитель, 2007.
2. Баранникова, О. Н. Уроки гражданственности и патриотизма в детском саду / О. Н. Баранникова. – М. : АРКТИ, 2007.
3. Комратова, Н. Г. Патриотическое воспитание детей 4-6 лет / Н. Г. Комратова, Л. Ф. Грибова. – М. : ТЦ Сфера, 2007.
4. Жариков, А. Д. Растите детей патриотами / А. Д. Жариков. – М., 1980.
5. Ривина, Е. К. Герб и флаг России / Е. К. Ривина. – М., 2002.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

А. А. Шалагина, О. И. Киселева

МДОУ с. Черная Речка Томского района Томской области
Томский государственный педагогический университет

Тема нашего исследования посвящена развитию речевого творчества детей дошкольного возраста средствами народной сказки. Эта тема остается актуальной на протяжении последних десятилетий и продолжает вызывать живой интерес педагогов и психологов. Сказки всегда привлекали внимание специалистов. Они не только познавательны, нравственны, но и содержат потенциал, способствующий развитию творческих речевых способностей детей. К сожалению, далеко не все педагоги-практики умеют использовать имеющийся потенциал сказки для формирования креативных способностей ребенка в речевой деятельности.

В связи с этим цель нашей работы состоит в том, чтобы проследить влияние сказок на формирование у детей речевых умений и навыков, необходимых для развития словесного творчества детей.

Мы предполагаем, что одним из эффективных факторов развития речевого творчества детей является сказка. Предположение будет верно при создании следующих педагогических условий:

- 1) организации целенаправленных и систематических занятий;
- 2) создании соответствующей предметной развивающей среды;
- 3) активном использовании инновационных технологий и методик.

Научная ценность работы по данной теме заключается в попытке оценить креативный потенциал сказки и доказать ее влияние на речевое творчество детей.

Практическая ценность данной работы состоит в возможности показать, какие технологии и методики целесообразно применять, как вести процесс обучения творчеству, чтобы добиться положительных результатов в этом направлении педагогической деятельности.

Научно-теоретическая и методологическая база данной работы основывается на исследованиях таких психологов, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Зеньковский, Б.М. Теплов, К.И. Корнилов, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, О.С. Смирнова. Они рассматривают творческое воображение как сложный психический процесс, неразрывно связанный с жизненным опытом ребенка и его комбинаторными способностями. Творческий характер воображения как раз и проявляется в умениях комбинировать и по-новому использовать те впечатления, образы и представления, которые ребенок получает из окружающего.

Научные методы исследования: изучение литературы по теме; моделирование; эксперимент; математическая обработка данных; наблюдение; беседа; диагностические методики.

В теоретическом аспекте исследования мы установили, что вопросы формирования детского словесного творчества исследовались авторитетными отечественными педагогами Е.И. Тихеевой, А.П. Усовой, Е.А. Флериной, М.М. Кониной, О.С. Ушаковой и др. В последние десятилетия эти вопросы анализировались в трудах Д. Родари, А.Е. Шибицкой, Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко и т.д., которые разработали тематику и виды творческого рассказывания, определили методы и приемы, творческие задания детям и последовательность обучения [1].

В нашем исследовании использовалась технология работы со сказкой в детском саду А.Е. Шибицкой (1972), которой впервые был предложен целостный подход к использованию сказки в речевом творчестве детей. Учтены методические рекомендации, обобщенные О.И. Киселевой в книге «Теория и методика развития речи детей: теория и технология обучения речевому творчеству» (2006). Особо выделена методика Джанни Родари, который в книге «Грамматика фантазии» (1978) предложил уникальный опыт работы со сказкой, который в дальнейшем был использован целым рядом современных исследователей, педагогов, психологов и разработчиков образовательных программ для детских садов.

Особое внимание уделяется сказке в инновационных технологиях ТРИЗ. Рекомендации этой теории описаны в пособиях М.Н. Шустермана, З.Г. Шустерман и В.В. Вдовиной «Поваренная книга воспитателя», «Новые приключения Колобка, или наука думать для больших и маленьких», в публикациях А.М. Страунинг, в пособиях О.М. Дьяченко «Воображение дошкольника», «Чего на свете не бывает?», которые активно апробировались нами в организации образовательной деятельности. Наряду с технологией ТРИЗ, нами активно проводились развивающие дидактические игры на материале сказок из сборников О.М. Дьяченко и Е.Л. Агаевой, Л.Б. Фесюковой, Е. Сенициной. Учитывались рекомендации В. Андроновой, Т.В. Большой, Л.А. Таллер и др. о разнообразных формах работы со сказками.

Для обследования детей использовались специальные методики под редакцией Т.С. Комаровой и О.А. Соломенниковой; Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной; В. Кудрявцева и В. Синельникова.

В заключение теоретического анализа нами сделан вывод о том, что современная методика работы со сказкой располагает богатым опытом не только традиционной, но и инновационной работы с этим жанром, значительным творческим потенциалом, который необходимо реализовать в условиях дошкольного образовательного учреждения.

В исследовании представлена экспериментальная часть работы, отражающая констатирующий, формирующий, контрольный этапы педагогического эксперимента. Базой эксперимента послужило МДОУ с. Черная Речка Томского района Томской области. Сроки реализации: с 10 сентября 2007г. по 27 февраля 2009г.

В эксперименте участвовало 15 детей.

Целью констатирующего эксперимента было выявление имеющихся знаний детей о сказках, установление уровня ориентировки в сказках и творческой деятельности со сказками на первоначальном этапе.

Задачи: отобрать методику для констатирующего эксперимента, провести ряд бесед с детьми, опрос среди родителей и воспитателей, проанализировать полученные результаты. Сроки: 10 сентября – 5 октября 2007 г.

В начале эксперимента мы выявили знания детей и окружающих их взрослых о сказках, используя метод беседы и опросники для родителей и воспитателей. Для обследования детей были привлечены задания, предложенные в методике «Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу» под редакцией Т.С. Комаровой и О.А. Соломенниковой [3] и «Практикуме» Г.А. Афонькиной и Ю.А. Урунтаевой [4] типа «Сочиняем сказку», «Разложи картинки», «Узнай сказку по картинке», «Узнай сказку по иллюстрации», «Расскажи сказку». «Узнай героя по описанию» и др. Выполнение заданий показало, что дети имеют представления о сказке как фольклорном жанре, знают многие сказки и их персонажи, однако допускают ошибки в последовательности пересказа, воспроизведении содержания сказки. Изучение речевого творчества детей на материале сказок показало, что многие из них (60%) испытывают затруднения при сочинении оригинальной сказки: дети затруднялись начать сказку, продолжить сказку, начатую педагогом, предложить свою развязку сюжета, терялись при появлении уже в знакомой сказке нового персонажа и не знали, что с ним делать, пытались его исключить, затруднялись в использовании художественных средств, присущих сказке. В целом итоги констатирующего этапа таковы: 33,3% детей имеют высокий уровень ориентировки в сказках и выполнения заданий по сказкам, 53,3% детей обнаружили средний уровень, 13,4% детей показали низкий уровень взаимодействия со сказкой.

Цель формирующего этапа эксперимента состояла в формировании у детей творческих речевых навыков и умений, необходимых для придумывания собственной оригинальной сказки.

Задачи: создать максимально благоприятные условия для творчества, подобрать методики, ориентированные на сочинение сказок, познакомить детей с законами сказочного жанра и на их основе со способами творческого действия для самостоятельного сочинения сказок, сформировать предметную и дидактическую среду, обеспечивающую творчество детей. Сроки: 8 октября 2007 г. – 26 декабря 2008 г.

На формирующем этапе эксперимента мы с помощью различных методик и специальных занятий, заданий и игр формировали у детей речевые умения и навыки, необходимые для придумывания оригинальных сказок.

Для этого за основу была взята методика А.Е. Шибицкой, которая состоит из 3-х этапов и отражает целостный подход к использованию сказки в речевом творчестве детей.

На первом этапе методики А.Е. Шибицкой активизировался запас известных сказок с целью усвоения и закрепления их содержания, образов и сюжетов, формировался необходимый словарь, совершенствовались навыки и умения связной речи, осознанного и произвольного рассказывания.

На втором этапе обучения под руководством воспитателя осуществлялся анализ схемы построения сказочного повествования, развития сюжета, появления персонажей в сказках по принципам «от малого к большому» и «от большого к малому» с целью создания базы для речевого творчества самих детей. На данном этапе использовались методы и приемы совместного творчества, коллективного рассказывания, предметного и схематического моделирования сказок [1] [2], экспериментирования с текстом сказки и его преобразования. Использовались рекомендации Л.А. Венгера, О.С. Ушаковой, Н.В. Гавриш, О.М. Дьяченко, Д. Родари, Л.Б. Фесюковой и др.

На третьем этапе обучения дети самостоятельно развивали сказочное повествование: по предложенной теме, сюжету, персонажам или самостоятельно ими выбранным.

Был также разработан перспективный план работы на учебный год, конспекты занятий с детьми по данному направлению с использованием ранее указанных традиционных и инновационных методик и технологий.

Обучение строилось следующим образом. Один раз в день, в первой или второй половине дня мы стремились организовать определенный вид деятельности детей: занятие, дидактическую игру, театрализованную деятельность, индивидуальную работу на материале сказок и т.д., которая соответствовала определенному этапу работы.

Цель контрольного эксперимента заключалась в выявлении уровня сформированности представлений о сказке и умений сочинять собственные сказки у детей экспериментальной группы.

Задачи: провести контрольный срез знаний, умений и представлений детей, соотнести результаты констатирующего и контрольного этапа эксперимента, отметить эффективность влияния избранных методик по сочинению сказок, сделать обобщающие выводы по всей экспериментальной работе. Сроки: 11 января – 27 февраля 2009 г.

Данный этап эксперимента показал изменения, которые произошли у детей в речевом творчестве. Методика использовалась та же, что и на констатирующем этапе. Она позволила сделать сопоставительный анализ результатов исследования. Тем самым выяснилось, что детей с низким уровнем речевого творчества не оказалось, хотя на начальном этапе эксперимента таких детей было 13,4% (2 человека). Важно отметить, что эти дети по окончании эксперимента показали средний уровень, а остальные 86,6 % (13 человек) – высокий уровень словесного творчества. Для сравнения на начальном этапе эксперимента таких детей было 33,3 % (5 человек). Нами было установлено: все дети знают много сказок, умеют их не только пересказывать, но и на их основе сочинять свои. Это говорит о том,

что гипотеза исследования и те педагогические условия, которые мы определили в качестве наиболее эффективных, были оправданы, а значит поставленная цель достигнута.

Эксперимент показал, что сказки для дошкольника открывают горизонты творчества, которые педагог может умело использовать. Для этого ему необходимо не только хорошо ориентироваться в методиках и технологиях, раскрывающих в ребенке творческий потенциал, но и уметь их использовать в целенаправленной и последовательной работе с детьми-дошкольниками.

В ходе эксперимента было выявлено, что не все дети обладают богатым воображением, которое обуславливает их речевое творчество. Одни дети очень эмоциональны и практически живут в мире фантазий. Такие дети часто отвлекаются на занятиях. Другие, наоборот, страдают недостатком воображения, многое воспринимают буквально. Таким детям было трудно придумывать что-то новое, оригинальное. Поэтому в ходе эксперимента мы попытались направить воображение одних детей в познавательное русло, а другим – помочь развить свою фантазию с помощью сказки. Нами было установлено, что дети дошкольного возраста способны воспринимать композицию сказки, развитие сюжета, динамику событий, последовательность появления и взаимоотношения героев. Все это обнаруживалось в темах и содержании детских сочинений.

Исследование по проблеме речетворчества может быть направлено в дальнейшем на более тщательную работу над словом (лексическую, грамматическую, фонематическую), так как эта работа может обеспечить свободу и непринужденность речевого творчества детей при сочинении сказок.

Литература

1. Киселева, О. И. Теория и методика развития речи детей: теория и технология обучения речевому творчеству : учебное пособие / О. И. Киселева. – Томск : ТГПУ, 2006.
2. Киселева, О. И. Метод наглядного моделирования при работе над сказкой // Начальная школа. – 2006. – № 2. – С. 52-56.
3. Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу ; под ред. Т. С. Комаровой и О. А. Соломенниковой. – Ярославль : Академия развития, 2006.
4. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995.

ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

М. В. Щетинина

МДОУ «Детский сад КВ №10», г. Северск

*«В игре, как в фокусе, собираются,
в ней проявляются и через неё
формируются все стороны
психической жизни личности»*

С. Рубинштейн

Игра является основной деятельностью ребёнка дошкольного возраста. Игра для ребёнка – сама жизнь. В игре он познаёт себя, других. В игре всё постигается охотно, эмоционально, прочно, естественно. В дошкольном возрасте игра, если речь идёт не о бесплодном бегании, не о бестолковой, бесцельной толчее, а об игре истинной, важнее обучения.

Для детей, посещающих специализированный детский сад, игровая деятельность сохраняет своё значение как необходимое условие развития интеллекта, психических процессов, личности в целом. Однако неустойчивость внимания, плохая память, слабость мотивации и контроля, трудности при ориентировке в пространстве, недостаточная скоординированность движений, недостаточное развитие познавательной деятельности, незрелость эмоционально – волевой сферы, свойственные детям детского сада компенсирующего вида, в различной степени влияют на их игровую деятельность. Дети, склонные к тормозным процессам, проявляют в игре робость, скованность, быструю утомляемость; детям с повышенной возбудимостью не хватает внимания, сосредоточенности. Все эти факторы необходимо учитывать при организации игр. Но лишь собственная увлечённость воспитателя – единственный путь к тому, чтобы увлечь ребёнка, особенно отвлекаемого. Справиться с этим можно лишь применяя различные адекватные методы воздействия на детей, одним из средств которых является игровая терапия.

Одной из первых, игру, как средство психологической помощи, использовала Анна Фрейд в работе с детьми, пережившими бомбёжки Лондона во второй мировой войне: ребёнок, имея возможность выразить в игре свои переживания, освобождался от страхов – и переживания не развивались в психическую травму.

Игра, как известно, наиболее естественный способ проникновения в мир детства, а нередко и единственный способ помочь детям, которые ещё не освоили слова, ценности и правила взрослых. Цель игровой терапии – не менять и не переделывать ребёнка, не учить его каким – то специальным поведенческим навыкам, а дать возможность «прожить» в игре волнующие его ситуации при полном внимании и переживании взрослого.

Одной из преимуществ метода игровой терапии в том, что она не требует специального помещения, оборудования и подготовки. Процесс совместной с ребёнком игры органично включается в режим дня (лучше рано утром или вечером, когда в группе мало детей). Для игровой терапии достаточно стандартного набора игрушек и подсобных средств. Известно, что дети очень любят возиться с водой и песком. А как мы на это обычно реагируем? «Не подходи, не бери в рот, брось сейчас же!» Ну а если разрешить детям пережить «песочный период»? Пусть копаются в мокром песке, закапывают в нём машинки и куклы, стоят домики и готовят обед. И, как показывают, практические наблюдения, чем аккуратнее и воспитаннее ребёнок, тем длительнее «песочный период». Песок и вода могут по желанию ребёнка превратиться во что угодно. Не существует правильного или неправильного способа игры с песком и водой, поэтому ребёнок всегда может быть уверен в успехе. Это особенно полезно для застенчивых и замкнутых детей: именно в минуты игры с этими материалами они становятся более откровенными.

Какие результаты даёт игровая терапия? Дети, с которыми систематически занимаются по этой методике, приобретают способность управлять своим поведением; легче переносят запреты; становятся более гибкими в общении и менее застенчивыми; легче вступают в сотрудничество; выражают гнев более «пристойными» способами; в их игровой деятельности начинают преобладать сюжетно-ролевые игры с отображением взаимоотношений людей.

Игра учит, лечит, готовит к детскому саду и школе. Игра требует от ребёнка всего, что впоследствии ему понадобится во взрослой жизни, – от сосредоточенного внимания до ориентации в сложном, понимания, предвидения.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАНИИ

СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

М. В. Глыбченко, Е. Н. Дудина

Томский государственный педагогический университет

Являясь важным социальным институтом воспроизводства и социализации новых поколений, семья во все времена привлекала к себе внимание многих ученых, была объектом исследования многих наук.

Семья – это не только брачная группа, но и социальный институт, который выполняет различные функции: воспроизводство населения, воспитательную, экономическую, досуговую, социальный контроль [1].

От исполнения функций зависит становление не только семьи, но и государства в целом. Семья воспитывает будущее поколение, где ребенок с детства усваивает нормы общественного поведения и морали, нормы человеческих отношений к окружающим, получает нравственный опыт. Именно родители влияют на становление личности ребенка, воспитывая в нем гуманизм, добро, понимание, приучая к труду.

Современное экономическое состояние страны, реформы в области политики и культуры особенно сказывается на таком институте как семья, что приводит к его разрушению. Это влияет на рост негативных явлений: в настоящее время увеличилось число разводов, снизился уровень рождаемости и повысился уровень смертности, увеличилось количество семей наркоманов и алкоголиков, возросла семейная жестокость. Обозначенные тенденции отрицательно сказываются на воспитании детей, в связи с чем увеличилось количество детей с девиантным поведением, социальных сирот.

Сложившаяся ситуация требует пересмотра подходов к организации учебно-воспитательного, социально-педагогического процесса в школе, усиления внимания к процессу социализации личности ребенка, создания социально-педагогических служб, разработки программ социально-педагогического сопровождения и поддержки детей и подростков в процессе социализации.

Это, в свою очередь, требует решения такой проблемы как оказание не только социальной, но и социально-педагогической помощи проблемным семьям, а также введение в сферу профессиональной деятельности специально подготовленных кадров.

Так, большая роль принадлежит социальному педагогу. В задачи его работы входит широкая сфера деятельности от работы с ребенком, имеющим проблемы с социализацией в окружающем обществе, до всех социальных организаций и социальных институтов, участвующих в социальном воспитании подрастающего

поколения. Социальный педагог работает с людьми от детского до пожилого возраста независимо от их социального положения, происхождения, религиозных убеждений, этнической принадлежности.

Для достижения максимального результата деятельности социального педагога государство играет главную роль, разрабатывая новые концепции, методики и технологии социально-педагогической помощи, оказывая финансовую и правовую поддержку. Особое значение также принадлежит муниципальной системе образования, границы которой определяются ответственностью и компетенцией органов местного самоуправления [2]. Руководство муниципальной системой образования осуществляет муниципальный орган управления образованием, в ведении которого, согласно Закону РФ «Об образовании», находятся муниципальные образовательные учреждения следующих типов:

- ✓ дошкольные;
- ✓ общеобразовательные;
- ✓ учреждения дополнительного образования для детей;
- ✓ специальные (коррекционные) учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии;
- ✓ учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей).

Во многих образовательных учреждениях необходимо вводить должность социального педагога, что позволит специалистам оказывать непосредственную помощь и поддержку детям, которые испытывают семейное неблагополучие и в результате имеют проблемы в развитии, сказывающиеся на их дальнейших успехах.

Большинство авторов (Овчарова Р.В., Галагузова М.А., Зайнышев И.Г., Фирсов М.И. и др.) рассматривают социально-педагогическую помощь школьникам, подросткам, детям-сиротам, но недостаточно освещен вопрос о содержании социально-педагогической работы в дошкольных учреждениях.

Ставка социального педагога распространена в дошкольных учреждениях европейской части страны. В г. Томске и Томской области, к сожалению, такой ставки в детских садах нет; работают психологи, педагоги дополнительного образования, но не социальные педагоги.

Дошкольное детство – уникальный период в жизни ребенка, когда формируется здоровье, осуществляется развитие личности. В этом возрасте ребенок находится в полной зависимости от окружающих взрослых – родителей и педагогов. В настоящее время, в связи с социально-экономическими проблемами, семьи переживают кризис. Проблемы, отражающиеся на физическом и психическом состоянии родителей, сказываются и на воспитании их детей. Ситуация усугубляется тем, что возрастает количество семей, где проявляется семейное насилие, снижается качество речевого общения, происходят детско-родительские конфликты и др. Воспитание – огромный труд родителей, так как ребенок большую часть времени проводит в семье [3].

Эффективная помощь, оказываемая социальным педагогом семьям и детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, поможет справиться со множеством трудностей.

Можно выделить **главные цели** социально-педагогической работы в детском саду:

- ✓ создание условий для физического и психологического комфорта и безопасности ребенка, удовлетворение его потребностей, содействие успешной социализации на дошкольном этапе;
- ✓ обеспечение «социального здоровья» и благополучия семей, укрепление института семьи.

Реализуя поставленные цели, социальный педагог осуществляет такую *деятельность*, как «социально-педагогическое сопровождение»: комплекс превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на проектирование и реализацию условий для успешной социализации дошкольников; перспектив их личностного роста. Процесс социально-педагогического сопровождения объединяет основные институты социализации: семью и дошкольное учреждение.

При этом можно выделить *определенные направления работы* социального педагога [4]:

- деятельность по формированию детско-родительского сообщества (актуализация семейных ценностных ориентаций родителей и детей; организация совместного досуга детей и родителей; повышение родительской компетенции);
- сопровождение семей группы риска (проведение социальной паспортизации групп детского сада; консультирование по вопросам предоставления льгот и субсидий и детских пособий; организация индивидуальной работы с семьями группы риска; предоставление помощи через социальные службы);
- коррекционная работа с детьми, нуждающимися в особом внимании (групповая и индивидуальная работа с детьми, отстающими в развитии, с нарушениями в поведении, из семей группы риска).

Направление деятельности специалиста определяется задачами дошкольного учреждения. Одна из главных целей работы социального педагога – способствование успешной социализации ребенка при эффективном взаимодействии с его семьей. При этом можно выделить *содержание социально-педагогической работы в детском саду*:

- информационно-аналитическое (это информирование; сбор и анализ сведений о родителях и детях; изучение семей, их трудностей и запросов; выявление нарушений прав ребенка в семьях; оценивание профессиональных качеств педагогов, необходимых для эффективного взаимодействия с родителями и детьми);
- осуществление непосредственной деятельности, практики (работа, направленная на решение конкретных задач, которые связаны со здоровьем и развитием детей: сохранение и укрепление здоровья детей; социализация личности ребенка; коррекционная работа по решению проблем личностного развития детей).

Осуществляя сопровождение семей и детей с проблемами, социальный педагог может использовать такие *методы* как: тестирование, анализ, наблюдение, консультирование, опрос и т.д. А также такие *формы работы* как: семейные праздники, выставки семейного творчества, коррекционные работы, подвижные и дидактические беседы, сказкотерапию, арттерапию и многое другое.

Таким образом, решение проблем семей на начальном этапе – этапе дошкольного детства – способствует созданию социально-благополучной среды в обще-

стве. Данную работу в комплексе не могут решить только лишь педагоги или психологи, поэтому внедрение такой специальности как социальный педагог дошкольного учреждения – лучший вариант для поддержания социальной стабильности в социуме. Осуществляя свою деятельность в дошкольном учреждении, он является «связной ниточкой», которая охватывает взаимодействие между семьями, воспитателями, психологами и другими людьми.

Литература

1. Василькова, Ю. В. Социальная педагогика / Ю. В. Васильева. – М. : Академия, 1999. – 440 с.
2. Олиференко, Л. Я. Социальная педагогика. Поддержка детей группы риска / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – М. : Академия, 2002. – 256 с.
3. Антонов, А. Организация деятельности социального педагога с семьей // Социальная педагогика. – 2008. – № 4. – С. 22-26.
4. Фирсов, М. В. Теория социальной работы / М. В. Фирсов, Е. Г. Студенова. – М. : Владос, 2001. – 512 с.

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

М. П. Дамм

Томский государственный педагогический университет

Игра – это способ самореализации и самоутверждения детей. Игра дает возможность каждому проявить себя, самоутвердиться и в то же время игра может быть включена во все без исключения виды деятельности.

Игра помогает создавать, поддерживать положительный эмоциональный фон в детском коллективе, создает хорошее настроение.

Игра обладает адаптивными свойствами и помогает ребенку привыкнуть к новым для него условиям. В более широком смысле игру можно рассматривать как способ социализации личности ребенка и его социальной адаптации в обществе. В игре ребенок осваивает нормы и правила поведения, формирует мировоззрение. В игре ребенок моделирует «взрослую жизнь», с её правилами и нормами. Игра – это подлинная социальная практика ребенка, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний. Игра является тем механизмом, который переводит внешние требования социальной среды в собственные.

Игра выполняет коммуникативную функцию и учит детей общаться между собой и со взрослыми.

Игра имеет психотерапевтические функции и может изменить отношение человека к самому себе и окружающим, помогает улучшить психическое самочувствие ребенка и взаимоотношения между детьми в коллективе. При этом разные по содержанию игры развивают разные качества. В совокупности эти качества составляют то, что называется сообразительностью, изобретательностью, творческим складом мышления.

В данной статье представлены некоторые выводы о специфике проведения игровой деятельности в коррекционной школе-интернате VI вида.

В школе-интернате проживают и учатся исключительные дети, дети с нарушением опорно-двигательного аппарата. Многие дети, поступающие к нам, имеют высокую степень «социальной недостаточности», как следствие нарушений здоровья, приводящих к ограничению жизнедеятельности, невозможности выпол-

нения (полностью или частично) обычной для человека роли в социальной жизни, что обуславливает необходимость социально-педагогической помощи и поддержки. Большинство детей имеют следующие признаки «социальной недостаточности»:

- а) серьезные ограничения в физической и психологической мобильности;
- б) полную либо частичную ограниченность в самообслуживании;
- в) снижение способности заниматься обычными для человека видами деятельности;
- г) ограничение способности к общению со сверстниками и взрослыми.

У детей с нарушением опорно-двигательного аппарата становление игровой деятельности имеет определенную специфику. Структура дефекта при данной патологии включает в себя не только двигательные, но и речевые и сенсорные нарушения. Двигательное и сенсорное недоразвитие препятствует нормальному становлению предметно-манипулятивной игры. Двигательная недостаточность затрудняет манипуляцию с предметом, их восприятие на ощупь. Сочетание этих нарушений с недоразвитием зрительно-моторной координации препятствует полноценному развитию игровой деятельности ребенка, а значит и развитию личности в целом.

Сложности овладения сюжетно-ролевой игрой у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата обусловлено нарушением коммуникативных связей с окружающими, речевыми расстройствами, недостаточностью практической деятельности и социального опыта. Детям трудно воспроизвести в игре взаимоотношения взрослых, их поведение в семье и т.д.

Типичным нарушением у детей с данной патологией является несформированность функции произвольной деятельности. Поэтому они с трудом осваивают игры по правилам, не могут точно выполнить инструкцию педагога.

При проведении различных форм игровой деятельности необходимо учитывать: модификации некоторых стандартных игр, в соответствии с особенностями и возможностями каждого ребенка; направленность игр на развитие социально-бытовых навыков; степень «социальной недостаточности» ребенка.

При серьезных двигательных нарушениях необходимо проводить предметно-манипулятивные игры (занятия должны проводиться индивидуально). Игровая деятельность с данной категорией детей способствует развитию у них сенсорного восприятия, мелкой и крупной моторики. Ребенок учится через игру первым социальным навыкам (самостоятельно пить из чашки, пользоваться ложкой и т.д.).

Когда у ребенка в большей степени выражено нарушение функции нижних конечностей, занятия предусматривают групповой характер и направлены на развитие навыков взаимодействия в детском коллективе, освоение элементов самообслуживания (развитие навыков одевания и т.д.). Занятия проводятся в форме сюжетно-ролевой игры.

При незначительных двигательных нарушениях социально-психолого-педагогическое сопровождение включает в себя групповые занятия, направленные на развитие социально-бытовых навыков используемых в общественных местах (магазин, библиотека и т.д.) в соответствии с возрастом и уровнем развития ребенка. Занятия имеют социально-бытовую направленность, так как многие дети с ограниченными возможностями не посещают детские коллективы, имеют недостаточный опыт посещения общественных мест, социальные связи их крайне ограничены.

На занятиях через сюжетно–ролевые дидактические, подвижные игры дети с ограниченными возможностями осваивают нормы и правила поведения в семье, детском коллективе, открытом обществе. Непосредственно перед игрой проводится предварительная беседа по запланированной теме. Занятия заканчиваются сюжетно-ролевой игрой, в которой дети самостоятельно воспроизводят заданный сюжет, при этом взяв себе определенные роли.

Определенные темы занятий закрепляются на практике при проведении досуговых мероприятий, экскурсий, чаепитий.

Игра является могущественным фактором развития полноценной социальной личности, служа ареной испытания и закала социальных чувств, социальной дисциплины и коллективной солидарности.

Литература

1. Бородулина, С. Ю. Коррекционная педагогика / С. Ю. Бородулина. Ростов-на-Дону, 2006. – 145 с.
2. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. СПб. : Речь, 2004. – 292 с.

СОЦИАЛЬНО–ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ ПОДРОСТКОВОЙ БЕЗНАДЗОРНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Е. А. Дашковская, Г. Ю. Титова

Томский государственный педагогический университет

Проблема детской и подростковой безнадзорности в России издавна имеет актуальность. Кризис 90-х годов XX века принес ряд причин, породивших современную безнадзорность детей и подростков. Семьи, в борьбе за выживание, не придавали должного внимания воспитанию детей, что привело к отрыву детей от семьи, бесцельному времяпрепровождению, и как следствие, к увеличению числа несовершеннолетних правонарушителей, наркоманов и иным проблемам. Главной сложностью в борьбе с безнадзорностью является выявление и учет безнадзорных детей, специалисты не дают однозначных цифр, по одним данным в России около полутора миллионов безнадзорных детей, по другим – около четырех миллионов.

Современные специалисты, выделяют следующие причины, приводящих к безнадзорности детей и подростков:

- 1) социально-экономические: безработица, миграционные процессы и др.,
- 2) социально-психологические: конфликты в семье, увеличение числа разводов, социальное сиротство, жестокое обращение с детьми и др.,
- 3) психологические: увеличение числа детей, рожденных с психическими отклонениями в развитии [1].

Кроме того, безнадзорные дети обладают рядом аномальных черт характера: несдержанность, склонность к делинквентности, деформированная система ценностей, хроническая конфликтность в отношениях со взрослыми, низкая успеваемость, низкая мотивация к учению и др. [2].

На сегодняшний день в России разработан ряд программ, направленных на профилактику детской и подростковой безнадзорности, но, к сожалению, такие программы слабо внедрены в практику. На сегодняшний день проблема здорового

образа жизни стала актуальной. Это вызвано рядом причин, например, увеличением смертности, увеличение числа лиц, употребляющих наркотики и др. Безнадзорные дети, отвергаемые родителями, все чаще выбирают в качестве референтной группы «улицу», что приводит к раннему началу употребления наркотиков, алкоголя и др. По статистике, они не доживают до 33-40 лет, будучи подвержены болезням, несчастным случаям, физическому уничтожению, наркотикам, суицидам. Они также гораздо чаще страдают от алкоголизма, оказываются социально невостребованными, необразованными, не могут создать семью [2].

Авторская программа, разработанная нами совместно с практикующими специалистами образовательного учреждения, имеет своей целью не только работу с «последствиями безнадзорности», но и выявление и на снижение факторов риска попадания безнадзорного ребенка в криминальные группы, привитие ребятам навыков здорового образа жизни и принятие ответственности за свою жизнь. Программа включает работу с детьми, и с их родителями. Данная программа направлена на профилактику подростковой безнадзорности посредством формирования компетентности в области здорового образа жизни.

Данная программа основана на следующих принципах: добровольность участия; личная ответственность и заинтересованность участников программы; активность личности в ходе непосредственной работы; обратной связи; предоставления своевременной, достоверной и адекватной возрасту участников информации.

Проанализировав выводы и исследования специалистов, нами были выделены критерии, характеризующие глубину подростковой безнадзорности, мы сгруппировали их по факторам социализации личности:

1) семья:

- степень отчужденности, неприятие ребенка и его проблем в семье;
- конфликтность во взаимоотношениях родителей и детей;
- уровень образованности и педагогической культуры родителей;
- степень ухода за ребенком;

2) обучение:

- социальный статус в коллективе;
- выполнение учебной дисциплины (прогулы, выговоры, невыполнение домашних работ);
- направленность интересов ребенка;

3) внеучебная занятость:

- характеристика видов деятельности вне школы;
- характеристика референтной группы;
- количество времени, проводимое ребенком на улице;
- отношение к ЗОЖ и степень овладения навыками ЗОЖ.

Безнадзорность – явление многоаспектное, то мы рассмотрели данную проблему с точки зрения здорового образа жизни, ведь у безнадзорных детей особое отношение к здоровью. Лишь 15% опрошенных нами ребят в возрасте от 13-15 лет МОУ Гимназии №29, поставили здоровье на первое место среди главных ценностей своей жизни. Большинство учащихся не считает курение вредным для здоровья и рассматривает его как норму. Основным методом диагностического этапа было анкетирование подростков, их родителей, также беседа с ребятами, учителями-предметниками, психологом и социальным педагогом образовательного учреждения.

Программа разделена на блоки:

1. Информационный, который включает проведение лекций, имеющих своей целью общее знакомство учащихся с компонентами здорового образа жизни. Кроме того, в данный блок входят беседы со специалистами, работающими в данной области, просмотры фильмов и др.

2. Игровой, включающий:

А) блок, упражнения которого направлены на укрепление физического здоровья человека, в нем мы собрали ряд упражнений, дающим учащимся осознать ценность своего здоровья, наглядно увидеть и попробовать понять в игре последствия безответственного отношения к здоровью, научить ребят приемам сохранения своего физического здоровья, обучить способам отказа от вредных привычек и др.;

Б) блок «Психическое здоровье», который предполагает проведение упражнений, направленных на обучение ребят эффективному, неконфликтному общению. Кроме того, упражнения блока направлены на обучение ребят способам выхода из конфликтов, способам выражения своих агрессивных эмоций и др. [3].

Эти блока предполагают активное участие ребенка в упражнениях, подобранных ведущим в соответствии с темой занятия, возрастом, возможностями и опытом учащихся. Особенностью работы с детьми в рамках реализации программы были домашние задания, которые чаще всего носили творческий характер, например, ребятам предлагалосьделиться в группы по 4-5 человек и придумать рекламу, которая бы побудила молодежь отказаться от вредных привычек. Также домашние задания имели ряд воспитательных целей, например, были призваны развивать у ребят самостоятельность в работе с материалом, научить ребят организовывать свое время и др. Большое внимание в занятиях уделялось способам обучения ребят свободно выражать и аргументировать свое мнение, мы часто просили ребят выразить и обосновать свое мнение по какому-либо вопросу, всегда при обсуждении занятия интересовались мнением участников.

3. Итоговый. В этом блоке мы подвели итог реализации программы. Сначала нами были проведены ряд игр, викторин, просили ребят нарисовать стенгазеты, нам необходимо это было для того, чтобы узнать, чему научились ребята, посмотреть, какие знания остались у ребят после проведения программы. В викторинах и играх проверялись, и знания ребят и вводили творческие задания. Заключительным стало анкетирование ребят, которое проводилось перед началом реализации программы и сравнение полученных данных. Кроме того, важно было отследить изменения в поведении ребят в школе и дома до реализации программы и после. Результат смогли оценить с помощью бесед с учителями-предметниками, родителями, классным руководителем, руководителями кружков и секций, которые посещают ребята.

Итак, подводя итог можно сказать, что проблема безнадзорности чрезвычайно актуальна, решать ее надо комплексно и внедрять программы профилактики в практику.

Любая профилактическая деятельность более эффективна при реализации программного подхода, позволяющего всесторонне комплексно изучить проблемное поле исследования, наметить пути изучения и преодоления проблемной ситуации. Данная программа направлена на профилактику подростковой безнадзорности посредством формирования компетентности в области здорового образа жизни. Эта программа позволяет работать как с детьми, так и с их родителями.

Основными методами диагностического этапа являются: анкетирование, беседа, опрос, наблюдение и изучение документации. Основными методами реализационного и итогового этапа являются: игра, лекция с элементами беседы, дискуссии, проведение викторин и др.

Литература

1. Предупреждение социального сиротства, профилактика безнадзорности // Социальная работа. – 2002 – № 2 – С. 6-7.
2. Рыбцова, Л. Л. Основы профилактики безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних / Л. Л. Рыбцова, Р. А. Литвак. – М. : Академический проект, 2003.
3. Самоукина, Н. В. Игры в школе и дома: психологические упражнения и коррекционные программы / Н. В. Самоукина. – М. : Новая школа, 1994. – 141 с.

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. С. Еремина, Г. Ю. Титова

Томский государственный педагогический университет

В ряду новых явлений отечественной сферы образования, порожденных демократическими реформами, одним из наиболее значимых можно считать дополнительное образование детей. Сегодня дополнительное образование детей по праву рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе. Оно социально востребовано и актуализирует постоянное внимание и поддержку со стороны общества и государства как образование, органично сочетающее в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка.

Дополнительное образование детей – своеобразный педагогический феномен, направленный на:

- сохранение и культивирование уникальности каждого ребенка в постоянно изменяющемся социуме;
- удовлетворение естественной потребности развивающейся личности в познании себя в окружающем мире;
- организацию активной творческой жизнедеятельности детей; сознания и развития пространства детского благополучия.

Именно дополнительное образование призвано удовлетворять постоянные запросы детей, помогать нивелировать негативные последствия незанятости детей в свободное время, сдерживать рост преступности, бродяжничества, усиливать внимание к социально обездоленным детям.

К функциям дополнительного образования мы относим учебно-информационную, ценностную, личностно-образующую, психолого-терапевтическую, обеспечение занятости детей в свободное время, функцию социальной адаптации. Содержание дополнительного образования детей обусловлено функциями свободного времени детей и включает в себя:

- рекреативно-оздоровительное развитие ребенка;
- организацию и формирование нового социального опыта;
- психолого-педагогическую помощь и поддержку детям в индивидуальном развитии;

- персонификацию объемов и темпов усвоения программ дополнительного образования (дополнительных образовательных программ) [2].

Теоретические основы дополнительного образования – одна из наименее разработанных проблем педагогики. К числу дискуссионных вопросов относится проблема цели дополнительного образования. А.Г. Асмолов определил ее как формирование мотивации ребенка к познанию и творчеству. В.А. Горский в «Концепции дополнительного образования» в качестве цели дополнительного образования выделяет социально-педагогическую поддержку личности ребенка [1].

Учреждения дополнительного образования строят свою деятельность в тесном контакте с научными, культурными общественными учреждениями и объединениями, используя их возможности для выполнения своей миссии. Таким образом, социально-педагогическая поддержка есть социокультурный процесс индивидуального развития личности ребенка, осуществляемый педагогом и опосредованный педагогическими условиями дополнительного образования детей.

Социально-педагогическая поддержка личности подростка как цель дополнительного образования, на наш взгляд, в большей степени соответствует сущности дополнительного образования, поскольку предоставляет ребенку возможность свободного выбора содержания, форм образования, общения, досуга. Социально-педагогическая поддержка ставит весь педагогический процесс в зависимость от интересов и потребностей ребенка. И в дополнительном образовании, и в социально-педагогической поддержке интерес ребенка является системообразующим элементом. Именно поэтому социально-педагогическая поддержка как цель дополнительного образования представляется нам основополагающей, так как соответствует самой природе дополнительного образования детей.

Сфера дополнительного образования обладает уникальными возможностями для реализации социально-педагогической деятельности. Учреждения дополнительного образования, определяющие основной своей целью социально-педагогическую поддержку личности, являются фактором формирования ребенка, раскрытия и реализации его творческого потенциала. Дополнительное образование формирует гуманистические ценностные ориентации, дает возможность значительного расширения сферы общения с вечными ценностями, накопленным человечеством, помогает реальному взаимодействию и взаимообогащению культур, позволяет овладеть навыками общения со сверстниками и взрослыми, оптимизирует процессы социализации, социальной адаптации личности, тем самым способствует формированию социально-педагогической компетентности личности.

Социально-педагогический потенциал учреждений дополнительного образования состоит в следующем:

- целенаправленная социализация личности осуществляется в результате максимальной открытости педагогического процесса, использующего все резервы социальной среды;
- целенаправленно отбирается содержание деятельности объединений как адекватно профессиональное, дающее возможность накопления опыта в определенной сфере деятельности;
- целенаправленное методическое оснащение внеучебной деятельности как пространства для «выхода» в профессию;

- целенаправленная диагностика, анализ проводимых дел и занятий с позиции их значимости для поддержки профессионального самоопределения детей и подростков [5].

Таким образом, дополнительное образование – необходимое звено в социализации многогранной личности. Оно предназначено для свободного выбора детьми и подростками дополнительных образовательных программ, которые близки их природе, отвечают внутренним потребностям, помогают удовлетворять интересы, развивать интеллект и т.п. Предоставление таких возможностей реализуется через конструирование разнообразных форм образовательной деятельности, которые широко представлены в системе дополнительного образования. Для обеспечения успешности социально-педагогической работы в условиях учреждения дополнительного образования детей необходимо осуществление следующих психолого-педагогических условий:

- субъект – субъектные отношения педагога и ребенка;
- вариативность образования;
- создание ситуации выбора и успеха для каждого ребенка;
- создание развивающей среды через многоуровневую социокультурную и психолого-педагогическую систему [4].

Находить пути помощи человеку для построения гармоничной системы взаимодействия и взаимоотношений с людьми, с миром и с самим собой – актуальная проблема социально-педагогической практики. Вопросы социализации и социальной адаптации детей и подростков сегодня возможно успешно решать только в содружестве коллективов образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, семьи, социума, при активной организующей роли социальных педагогов. Основное и дополнительное образование выступают равноправными сферами общего образования, обеспечивающими его целостность. Учреждения дополнительного образования детей имеют большие возможности для успешной реализации социально-педагогических моделей деятельности, что способствует накоплению детьми и подростками опыта гражданского поведения, обеспечению духовного и творческого развития, осознанному выбору профессии, социализации. Учреждения дополнительного образования являются тем институтом общества, который в состоянии интегрировать воспитательные усилия социума для эффективного решения задач социальной адаптации и социализации личности.

Литература

1. Горский, В. А. Проблемы и перспективы дополнительного образования детей: социально-педагогический аспект // Дополнительное образование. – 2004. – № 8. – С. 58-61.
2. Симонова, Г. И. Концептуальные основы деятельности УДО по социальной адаптации учащихся // Дополнительное образование. – 2005. – № 1. – С. 41.
3. Соколова, Н. А. Социально-педагогическая поддержка личности ребенка как цель дополнительного образования // Дополнительное образование. – 2004. – № 8. – С. 13.
4. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога / М. В. Шакурова. – М. : Академия, 2002. – С. 30-34.
5. Штинова, Г. Н. Социальная педагогика / Г. Н. Штинова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова. – М. : ВЛАДОС, 2008. – С. 55-58.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

А. С. Ивонина, Е. Н. Дудина

Томский государственный педагогический университет

Каждое общество имеет уникальную ценностно-ориентационную структуру, в которой отражается самобытность данной культуры. Поскольку набор ценностей, которые усваивает индивид в процессе социализации ему «транслируют» именно общество, исследование системы ценностных ориентаций личности представляется особенно актуальной проблемой в ситуации серьезных социальных изменений, когда отмечается некоторая «размытость» общественной ценностной структуры, многие ценности оказываются порушенными, исчезают социальные структуры норм, в постулируемых обществом идеалах и ценностях появляются противоречия.

Ценностные ориентации (этические, эстетические, политические, религиозные и др. основания) – это критерии, на которых базируются и которыми объясняются оценки личности или общностью окружающей реальности, дифференцированного, избирательного подхода к ней и способ ориентации; основания, по которым личность или группа «выстраивает» воспринимаемые объекты, субъекты, явления и события по степени их значимости. Понятно, что ценностные ориентации формируются, складываются, развиваются и меняются в ходе накопления старшеклассником жизненного опыта в условиях изменяющегося мира, а находят свое выражение в целях, социальных выборах, представлениях, идеалах, интересах личности или группы в условиях реального взаимодействия [1].

Ценностные ориентации личности, связывающие её внутренний мир с окружающей действительностью, образуют сложную многоуровневую иерархическую систему, занимая пограничное положение между мотивационно-потребительской сферой и системой личностных смыслов. Соответственно, ценностные ориентации личности выполняют двойственные функции. С одной стороны, система ценностных ориентаций выступает в качестве высшего контрольного органа регуляции всех побудителей активности человека, определяя приемлемые способы их реализации; с другой стороны – в качестве внутреннего источника жизненных целей человека, выражая соответственно то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом. Система ценностных ориентаций, тем самым, является важнейшим психологическим органом саморазвития и личностного роста, определяя одновременно его направление и способы его осуществления.

По своему функциональному значению ценности личности можно разделить на две основные группы: терминальные и инструментальные, выступающие, соответственно, в качестве личностных целей и средств их достижения. В зависимости от направленности на личностное развитие или на сохранение гомеостаза ценности могут быть разделены на высшие (ценности развития) и регрессивные (ценности сохранения). В то же время терминальные и инструментальные, высшие и регрессивные, внутренние и внешние ценности по своему происхождению могут соответствовать разным уровням или стадиям личностного развития [1].

Старший школьный возраст характеризуется продолжающимся развитием общих и специальных способностей на базе основных ведущих видов деятельности: учения, общения и труда. В учении формируются общие интеллектуальные способности, особенно понятийное теоретическое мышление. Это происходит за

счет усвоения понятий, совершенствования умения пользоваться ими, рассуждать логически и абстрактно. В общении формируются и развиваются коммуникативные способности учащихся, включающие умение вступать в контакт с незнакомыми людьми, добиваться их расположения и взаимопонимания, достигать поставленных целей. В труде идет активный процесс становления тех практических умений и навыков, которые в будущем могут понадобиться для совершенствования профессиональных способностей [2].

В личностном развитии старшеклассники приобретают все больше качеств, связанных со взрослостью. Для ранней юности характерна устремленность в будущее. В этот относительно короткий срок необходимо создать жизненный план – решить вопросы: кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (личностное и моральное самоопределение). Старшеклассник должен не просто представлять себе свое будущее в общих чертах, а осознавать способы достижения поставленных жизненных целей [3].

Старшеклассник прощается с детством, со старой и привычной жизнью. Он оказывается на пороге истинной взрослости, он весь устремлен в будущее, которое притягивает и одновременно тревожит его. В этот период молодой человек решает, каким он будет в своей взрослой жизни [4].

Проблема формулируется просто: как преподавать объективные ценности, чтобы они стали частью характера старшеклассника. При этом надо помнить, что нравственное воспитание идет дальше развития интеллекта, хотя и начинается с него. Нравственные ценности должны стать частью характера человека. Еще Сенека утверждал, что главное условие нравственности – желание стать нравственным.

Нравственная позиция формируется еще в дошкольном возрасте. Отсюда ясно, как важна роль родителей, воспитателей и учителей в воспитании учащихся.

Различают следующие типы ценностей: нравственные (этические) и ценности не связанные с нравственностью.

Профессор Б.П. Битинос выделяет шесть теорий о том, как принимаются ценности. Биологическая теория, интеллектуальная теория, теория духовности, теория социальных условий, поведенческая теория – бихевиоризм, теория деятельности. Все перечисленные теории ценны по своему. Мы выбрали теорию деятельности. Теория деятельности уделяет особое внимание поступкам человека, но содержит и компонент внутреннего сознания. Главный фактор воспитания – активность самого ребенка, его участие в реальных делах. Если мы говорим о ценностных ориентирах, то это нравственные поступки, и через них мы приобщаем ребенка к ценностям. Согласно этой теории, старшеклассник должен практически почувствовать как приятно делать добро, ощутить, что делать добро – это удовольствие. Это приятно потому, что ты выполнил моральный долг, что другому хорошо, при этом. Приятно потому, что ты почувствовал себя полноценным человеком [5]. Нами разработана и апробирована социально-педагогическая программа формирования ценностных ориентаций старшеклассников по семи блокам:

- 1) здоровье – целью данного блока является формирование культуры сохранения и совершенствования собственного здоровья;
- 2) гражданин – целью является формирование у учащихся правовой культуры, гуманистического мировоззрения и навыков самосовершенствования;

- 3) нравственность – целью данного блока является присвоение нравственных норм и правил;
- 4) интеллект – целью является формирование культуры интеллектуального развития и совершенствования;
- 5) семья – целью блока является психолого-педагогическое просвещение родителей по вопросам воспитания детей;
- 6) общение – целью является формирование у учащихся культуры общения;
- 7) досуг – целью блока является организация внеурочного (свободного) времени детей.

Результативность социально-педагогической программы отслеживалась по диагностическим методикам: тесту М. Рокича «Ценностные ориентации» и опроснику «Значимые ценности».

Результаты диагностики на выявление уровня сформированности ориентации на здоровый образ жизни свидетельствует, что у большинства участников присутствует культура сохранения и совершенствования собственного здоровья.

Результаты итоговой диагностики по формированию гражданской позиции (патриотизма), гуманистического мировоззрения демонстрируют положительную динамику в развитии личной позиции старшеклассников как гражданина и патриота своего отечества. Особое внимание обращает на себя тот факт, что произошел серьезный сдвиг в отношении такой важной для подавляющего большинства класса ценности, как «спокойная совесть». Если при первичной диагностике данной ценности отдавали предпочтение 75% класса, то при вторичной – 94%.

Заметим также, что уменьшилась часть класса, которая ранее предпочитала жить в условиях равенства возможностей для каждого (на 9%), и наоборот возросла часть класса с уравнительными устремлениями, которая стала выше ценить жизнь в условиях равенства доходов (на 6%).

Качественные сдвиги в ценностном сознании старшеклассников затронули и сферу демократических ценностей. Заметно возросла значимость закона, сильной личности, способной навести должный порядок.

Восстановилась тенденция доминирования духовно-нравственных ценностей, характерных для российского менталитета. Значимость «спокойной совести» и «душевной гармонии» стала бесспорной для подавляющего большинства класса (94%). Две трети класса вновь отдавали приоритет ценности свободы, и лишь треть класса продолжала ценить материальное благополучие выше свободы. Значимость интересной работы (64%), яркой индивидуальности (48%) заняли лидирующие позиции.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что социально-педагогическая программа формирования ценностных ориентаций у старшеклассников в условиях общеобразовательной школы результативна и целесообразна.

Литература

1. Петровский, А. В. Психология : Учебник для студентов вузов. / А. В. Петровский – М.: Высшая школа: Академия. – 2001. – 500 с.
2. Немов, Р. С. Психология. В 3 кн. Кн. 2: Психология образования. / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, – 2006.
3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: учебное пособие для вузов./ И. Ю. Кулагина – М.: Сфера. – 2006. – 463 с.

4. Истратова, О. Н. Большая книга подросткового психолога. / О. Н. Истратова, Т.В. Эксакусто – Ростов н / Д.: Феникс, – 2008. – 636 с.
5. Сластенин, В. А. Педагогика. / В. А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 576 с.

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ТЕРАПИИ

С. В. Ковальчук, Е. Н. Дудина

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время среди исследователей наблюдается повышенный интерес к проблеме отклоняющегося поведения. Особенностью социальных норм для детей и подростков является то, что они выступают фактором воспитания, в процессе которого происходит усвоение социальных норм и ценностей, вхождение в социальную среду, усвоение социальных ролей и социального опыта. Основными причинами недостаточного усвоения подростками общественных норм и отклоняющегося поведения являются низкий общеобразовательный и культурный уровень родителей или просто неумение педагогически правильно и своевременно воздействовать на своих детей.

В условиях, когда динамичная и зачастую непредвиденная социально-политическая и экономическая обстановка в стране значительно усложнила воспитательный процесс, а подрастающее поколение, вобрав в себя все недостатки общества в его нестабильный период, становится всё более непредсказуемым, проблемы работы с подростками, имеющими признаки девиантного поведения, выдвигаются на передний план.

Проявлениями девиантного поведения являются ситуационно обусловленные подростковые поведенческие реакции, которое характеризуется как двусторонний процесс. С одной стороны, – это поведение, при котором подросток по ряду причин не учитывает в своей жизнедеятельности нормы и ожидания общества, при адекватном учете социальной средой его индивидуальности. С другой стороны, отклоняющее поведение – это взаимодействие подростка с социальной средой, нарушающей его развитие и не учитывающей его индивидуальности.

Важным аспектом в профилактике девиантного поведения (куда входит и школьная дезадаптация) младших подростков, обучающихся в гимназии, является помощь в адаптации в период перехода из начальной школы в среднее звено: развитие навыков и стратегий для того, чтобы справиться с требованием средней школы, эмоциональная поддержка [1, 2].

В современной, постоянно меняющейся жизненной ситуации социально-педагогическая наука, развиваясь, ищет методы и приемы, успешно работающие в условиях сегодняшнего дня, такие, например, как арт-терапия.

Арт-терапевтические занятия помогут улучшить самооценку подростка, укрепить самоуважение, поднять его статус. Арт-терапия эффективна и продуктивна в работе с любой категорией детей. Ее применение в профилактической деятельности с младшими подростками девиантного поведения обеспечивает двухсторонний процесс:

- создание педагогически целесообразной среды, учитывающей способности развития подростка;

- становление подростка как субъекта социальной жизни, учитывающего возможности, нормы, ценности среды, благодаря чему преодолевается девиантное поведение.

Однако, арт-терапевтический подход еще недостаточно широко используется в социально-педагогической деятельности по профилактике девиантного поведения подростков. В основном, такой подход используется в социально-педагогической коррекционной и реабилитационной работе с детьми и подростками, детьми-инвалидами, с детьми дошкольного возраста. В профилактической работе имеет узкую направленность – профилактика подростковой наркомании.

Наиболее значимыми, на наш взгляд, направлениями социально-педагогической деятельности по профилактике и преодолению социально-негативных форм девиантного поведения детей и подростков являются:

- повышение роли семьи в профилактике социально-отклоняющегося поведения у подростков;
- активизация самовоспитания, самовоспитательной деятельности по исправлению и преодолению негативных качеств и привычек, помощь подростку в работе над собой.

Социальная профилактика (превенция) – деятельность по предупреждению социальной проблемы, социального отклонения или удержания их на социально-терпимом уровне посредством устранения или нейтрализации порождающих их причин. Первичная профилактика – предупреждает, вторичная – предотвращает дальнейшее развитие отклонений. Третичная – реабилитация [3].

По форме организации арт-терапевтические подходы, которые можно использовать в профилактической деятельности, могут быть: совместные, индивидуальные, групповые, дополнительные (в зависимости от ситуации). И реализовываться по следующим направлениям: изотерапия, рисуночная терапия, драматерапия, библиотерапия, музыкотерапия и др. [4, 5, 6, 7].

Социально-педагогическая программа профилактики девиантного поведения младших подростков с использованием элементов арт-терапии способствует:

- ✓ успешной адаптации к условиям средней школы (при переходе из начальной школы в среднее звено);
- ✓ анализу родителями их стиля воспитания для его коррекции впоследствии;
- ✓ формированию позитивных эмоциональных состояний и снижению негативных эмоциональных реакций у младших подростков;
- ✓ – развитию коммуникативных навыков младших подростков;
- ✓ развитию чувства внутреннего контроля подростков и формированию сознательного отношения к своему поведению;
- ✓ активному участию всех заинтересованных лиц в реализации социально-педагогической программы.

Социально-педагогическая программа основана на следующих принципах:

- принцип систематичности и последовательности предполагает такой логический порядок освоения материала, чтобы новые знания опирались на ранее полученные;
- принцип сознательности и активности подростков в освоении и применении знаний и навыков. Знания прочны тогда, когда они осознаны, осмыслены. Осознание происходит тем активнее, чем результа-

- тивнее подросток ими оперирует; овладение знаниями происходит успешнее, если перед подростками ставятся актуальные для них задачи;
- принцип природосообразности. В своей деятельности социальный педагог должен учитывать возрастные, индивидуальные особенности детей; опираться на позитивные моменты в его поведении, на его сильные стороны, способствовать развитию его самостоятельности и индивидуальности;
 - принцип вариативности. Гибкость, динамичность программы, возможность в ходе реализации к изменению, перестройке, усложнению или упрощению.

Для оценки эффективности программы выделены следующие критерии:

- a. проявление агрессивности у подростков;
- b. проявление тревожности;
- c. социально-приемлемая форма поведения подростков;
- d. проявление эмпатии (способности сопереживать);
- e. самооценка у подростков.

В исследовательский комплекс вошли четыре диагностические методики: «Шкала тревожности» Кондоша, «Опросник Басса-Дарки», карта наблюдения за учеником Э.М. Александровской, рисуночный тест «Дом, дерево, человек» Дж. Бука.

Экспериментальная апробация социально-педагогической программы осуществлялась с учащимися 6-х классов МОУ гимназии № 29 в течение 2-х четвертей (с сентября по декабрь). Возрастной состав – подростки 11-12 лет. Общее количество респондентов 40 человек. По 20 человек в экспериментальной и контрольной группах. Апробация социально-педагогической программы профилактики девиантного поведения младших подростков с использованием элементов арт-терапии показала положительные результаты.

У младших подростков экспериментальной группы уровень проявления агрессии снизился на 5%. Наблюдалась тенденция к повышению социально-приемлемых форм поведения на уроках – на 5%. По результатам проективной методики «Дом, дерево, человек» повысился уровень эмпатии на 20%, и самооценки – на 5%. Уровень тревожности соответствовал состоянию «нормы» у 70% испытуемых, т.е. повысился на 50%.

При тестировании младших подростков контрольной группы по критериям результативности программы при первичной и итоговой диагностике показатели практически не изменились.

Из этого следует, что социально-педагогическая программа по профилактике девиантного поведения младших подростков с использованием элементов арт-терапии эффективна и целесообразна.

Литература

1. Колесникова, Г. И. Девиантное поведение : учеб. пособие / Г. И. Колесникова, Е. А. Байер, М. В. Харагезян. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2002.
2. Зимановская, Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения / Е. В. Зимановская. – М. : АСТ МОСКВА, 2005. – 288 с.
3. Клочина, П. Профилактика асоциального поведения // Социальная педагогика. – 2006. – № 2. – С. 60-68.
4. Шоттенлоэр, Г. Рисунок и образ в гештальттерапии / Г. Шоттенлоэр. – СПб. : Изд-во Пирожкова, 2001. – 256 с.

5. Удовенко, М. Развитие эмпатии у подростков // Социальная педагогика. – № 3. – 2004. – С. 54-60.
6. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми : руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – СПб. : «Речь», 2008. – 160 с.
7. Косабуцкая, С. А. Использование арт-терапии в коррекционной работе / С. А. Косабуцкая, М. В. Киселева, О. В. Платонова // Коррекционная работа. – 2003. – № 2. – С. 21-25.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С НЕПОЛНЫМИ СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИЕ ДЕТЕЙ-ПОДРОСТКОВ

С. С. Кожевникова, Т. А. Тужикова

Томский государственный педагогический университет

Важнейшим институтом социализации подрастающего поколения является родительская семья. Именно в семье формируются основы характера человека, его отношения к труду, моральным и культурным ценностям. Семья была и остается важнейшей социальной средой формирования личности и основой в психологической поддержке и воспитании. Серьезные социально-экономические и духовно-нравственные трудности нашей жизни являются существенным фактором, который дестабилизирует традиционные семейные отношения.

Семейная жизнь сложилась с давних пор так, что родительские обязанности делятся между отцом и матерью. А.С. Макаренко придавал особое значение структуре семьи. Он ввел понятие “полная” и “неполная семья”, понимая под этим семью, которая не имеет отца или матери. От того, какая по структуре семья, зависит и воспитание, и успешная социализация ребенка. Дети из неполных семей, как правило, более ранимы, имеют ряд комплексов. Мать не имеет психологической поддержки, ей не с кем разделить ответственность за своего ребенка. Она все проблемы взваливает на свои плечи. В результате – дегривация ребенка и матери [1].

В последнее время проблемы, связанные с семьей, приобретают всё большую актуальность в обществе. Современная семья претерпела серьёзные изменения: уменьшился её размер и количество детей. Не столь велики, стали роли старшего брата и сестры, не безоговорочно влияние старшего поколения. Но самое главное то, что резко возросло количество разводов и рождение детей в неполных семьях. Распадается почти каждый второй брак. А ведь развод – это сильное потрясение для всех членов семьи, и в первую очередь, для детей.

По статистическим данным в 2005 году доля детей, родившихся в России у женщин, не состоящих в зарегистрированном браке, составляла 18%, то в 2007 году она превысила 25%. В настоящее время каждая третья семья неполная. Ежегодно, по данным Госкомстата, распадается 500-600 тысяч браков, также образуя неполные семьи, и почти столько же детей в возрасте до 18 лет становятся детьми семей риска. Сегодня более 50% подростков, совершающих преступления, из неполной семьи; более 30% детей с психическими отклонениями росли без отца.

Много говорят и пишут о сложностях неполной семьи. Но полнота семьи ещё не гарантирует воспитательных успехов, а неполнота не означает, что в ней обязательно будет масса трудностей. Дети в полных и неполных семьях развиваются

по одинаковым биологическим и психологическим закономерностям. На них распространяются одни и те же нормы воспитания. Жизнь ребёнка только с матерью или только с отцом развивает в нём такие качества, которые невозможно найти у других детей [2].

В настоящее время существует ряд проблем неполных семей, к которым относятся социально – экономические, педагогические, медицинские и психологические.

Среди проблем неполных семей в большинстве случаев особенно остро стоит проблема экономического характера, материальные трудности, испытываемые семьей. Сегодня идет вытеснение женщин с рабочих мест на биржу труда или в сферу низкооплачиваемых бюджетных учреждений. Необходимость содержания и воспитания ребенка (детей) чаще побуждает женщин быть активнее и предприимчивее в поисках оплачиваемой работы или дополнительного заработка.

Среди проблем неполных семей особенно остро стоит проблема ее функционирования как института воспитания и социализации детей. Правы те, кто полагает, что издержки воспитания детей в неполной семье связаны, прежде всего, с воздействием негативных экономических факторов. Специфический образ жизни семьи с одним родителем ощутимо отражается на воспитательном процессе. Отсутствие одного родителя в семье может явиться причиной неполноценного, неудачного воспитания детей. В материнских неполных семьях мальчики не видят примера мужского поведения в семье, что способствует формированию в процессе их социализации неадекватного представления о ролевых функциях мужчины, мужа, отца. Поведение незамужней матери в семье во многом обусловлено отсутствием второго родителя. Это влияет и на социализацию воспитывающихся в материнских неполных семьях девочек, искажает их представления о ролевых функциях женщины, жены, матери. Дети, воспитывающиеся в монородительских семьях, лишены примера взаимоотношений мужчины и женщины в семье, что негативно влияет на их социализацию в целом и на подготовленность к будущей семейной жизни в частности. Педагогика оценивает показатель идентификации детей со своими родителями одним из основных критериев эффективности семейного воспитания. При этом ребенок выражает принятие нравственных и идеологических норм своих родителей. Осуществление этой составляющей воспитательного процесса в неполной семье деформируется в связи с отсутствием одного родителя. В отцовских неполных семьях к перечисленным выше проблемам добавляются отсутствие материнской ласки, без которой воспитание детей тоже не может быть полноценным.

В рамках воспитательной деятельности одному родителю сложно осуществить полноценный контроль за ребенком и в целом влиять на их поведение. Эффективному воспитанию мешает ряд объективных причин: разрушается привычная триада в семье: "отец + мать + дети"; основная причина – чрезмерная занятость на работе, не позволяющая уделять детям достаточного внимания [3].

Под неполной семьей мы понимаем такую семью, которая, состоит из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми. Каковы причины появления неполных семей? Каковы разновидности неполных семей?

Неполная семья образуется вследствие расторжения брака, внебрачного рождения ребенка, смерти одного из родителей или раздельного их проживания. В связи с этим различают следующие разновидности неполных семей: *осиротев-*

шая, внебрачная, разведенная, распавшаяся. В зависимости от того, кто из родителей занимается воспитанием ребенка, выделяют: *материнские* и *отцовские* неполные семьи. По количеству поколений в семье различают: *неполную простую* – мать (отец) с ребенком или несколькими детьми и *неполную расширенную* – мать (отец) с одним или несколькими детьми и другими родственниками. Последние составляют абсолютное большинство среди неполных семей.

Осиротевшая неполная семья – образуется в результате смерти одного из родителей. Несмотря на то, что потеря близкого человека – это страшный удар для семьи, оставшиеся ее члены способны сплотиться и поддержать целостность семейной группы. Родственные связи в таких семьях не разрушаются: сохраняются взаимоотношения со всеми родственниками по линии погибшего (умершего) супруга, которые продолжают оставаться членами семьи.

Неполная разведенная семья – семья, в которой родители по какой-то причине не захотели или не смогли жить вместе. Ребенок, выросший в такой семье, получает психологическую травму, обуславливает появления чувства неполноценности, страха, стыда. Поэтому естественные желание, особенно маленьких детей, надежда на воссоединение, восстановление брачных отношений между отцом и матерью.

Внебрачная семья (мать-одиночка) имеет свои особенности. В силу, каких либо обстоятельств женщина принимает решение родить ребенка не вступая в брак. Это может быть желание скрасить одиночество, стремление удовлетворить потребность в материнстве или оставить ребенка в качестве напоминания о человеке, которого она страстно любила и другие причины [4].

Особая роль в организации работы с неполными семьями отводится социальному педагогу. Но нет, менее значима роль и других представителей воспитательной службы.

Особенностью работы социального педагога, классного руководителя является создание благоприятных условий для личностного развития ребёнка (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального), оказание ему комплексной социально-психологической помощи, а также защита ребёнка в его жизненном пространстве. Социальный педагог выступает посредником между ребёнком и взрослым, ребёнком и его окружением, а также в роли наставника при непосредственном общении с ребёнком или его окружением. Он проводит социальную диагностику семей, составляет программу помощи семье, организует психолого-педагогическое просвещает родителей в вопросах воспитания детей. Объектом воздействия социального педагога могут быть ребенок в семье, взрослые члены семьи и сама семья, в целом [5].

В ходе проведения исследования, разработки и апробации социально-педагогической программы был апробирован следующий алгоритм работы социального педагога с неполными семьями:

- диагностика, изучение семьи на предмет выявления существующих проблем, необходимости оказания помощи;
- первичное обследование жилищно-бытовых условий неполной семьи;
- детальное знакомство с членами семьи и ее окружением, беседа с детьми, оценка условий жизни;
- знакомство со службами, которые ранее уже оказывали помощь семье, изучение эффективности их действий, вывод и определение дальнейших перспектив в дальнейшем росте;

- выявление особенностей неполных семей;
- изучение личностных особенностей членов семьи;
- составление карты семьи;
- составление программы работы с неполной семьей;
- координирующая деятельность со всеми заинтересованными организациями и учреждениями (образовательные, дошкольные учреждения, Центр социальной реабилитации детей и подростков, Центр защиты семьи, приюты, детские дома, инспекция по делам несовершеннолетних, комиссия и т.д.)
- посредническая деятельность в решение проблемы семьи;
- текущие и контрольные посещения семьи;
- выводы о результатах работы с неполной семьей.

Литература

1. Как работать с проблемной семьей. Методические рекомендации по организации работы центра семейного воспитания / под ред. Л. Я. Олиференко, В. Ю. Питюкова. – М. : 1997. – 127 с.
2. Лодкина, Т. Социальный педагог приходит в семью // Воспитание школьников. 1996. – №5. – С. 26-39.
3. Пинкус, А. Практика социальной работы / А. Пинкус, Т. Минахан – М. – 1993.
4. Торохтий, В. С. Психология социальной работы с семьей / В.С. Торохтий. – М. 1996. – 248 с.
5. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М. В. Шакурова. – М.: Академия, 2007. – 265 с.

СОЗДАНИЕ ОБЩЕГО ТВОРЧЕСКОГО ПОЛЯ ДЛЯ ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

М. Б. Креймер, Г. Ю. Титова

Томский государственный педагогический университет

В последнее время все больше недовольства высшим профессиональным образованием связано с его качеством. Одна из проблем некачественного высшего образования, по мнению профессора Селезневой Н.А., это проблема «формирования в вузах академической образовательной среды, адекватной современным требованиям к качеству подготовки специалистов с высшим образованием» [1, С. 224]. Одна из характеристик этого проблемного поля такова, что «кроме лекций и других аудиторных занятий студенты почти не имеют возможности для систематических деловых и творческих контактов с преподавателями» [1, С. 224]. В системе высшего педагогического образования эта проблема является одной из ведущих, поскольку во время профессиональной подготовки в педагогическом вузе происходит не только обучение методикам обучения и воспитания, но и становление будущего педагога как профессиональной личности.

На Педагогическом факультете мы осознаем всю важность создания таких систематических творческих контактов студентов с преподавателями, важность создания не только контактов, но и общего поля для творческого общения.

В науке, как правило, говоря об общении, употребляют определение «пространство». В данной статье при употреблении понятия «поле» мы опираемся на

положения психологической теории немецкого ученого Курта Левина, который говорит о том, что «вместо того, чтобы вычленять из ситуации тот или иной изолированный элемент, значимость которого невозможно оценить без рассмотрения ситуации в целом, теория поля, как правило, предпочитает начинать с характеристики ситуации в целом. А уже после такого «анализа в первом приближении» различные аспекты и части ситуации подвергаются все более и более конкретному и детальному анализу» [2, С. 253]. «Еще одним из важных понятий школы К. Левина является полевое поведение. По Левину, поведение понималось как результат взаимодействия внутренних ... и внешних ... условий. Для человека типичным является волевое поведение, т.е. действия, вызванные собственными интересами и намерениями. Но иногда поведение становится «полевым», тогда действия человека управляются не смыслом, а силами поля, например, в колокольчик хочется позвонить, карандашом порисовать, газету полистать и т.д.» [3, С. 84].

Задача создать именно такое поле, которое провоцировало бы творческое «полевое» поведение у студентов и преподавателей и ставится на Педагогическом факультете.

Пути достижения этой задачи достаточно сложны, а результат весьма отдален по времени. Потому что формирование такого поля есть по сути своей воспитание. Воспитание в студентах нового сознательного и творческого отношения к обучению и будущей профессии педагога, а в педагогах нового отношения к студентам, закрепляющего за ними не только статус «обучаемых», но и признание их как творческих личностей. Воспитательный процесс, согласно И.П. Подласому, отличается длительностью [4, С. 9] и вариативностью (неоднозначностью) и неопределенностью результатов [4, С. 10].

Реализуя эту задачу, мы используем несколько методов и приемов.

Для того, чтобы заинтересовать преподавателей в творческом потенциале студентов и раскрыть для них с новой стороны их учеников, педагоги кафедр приглашаются постоянно не только как зрители различных факультетских мероприятий (например, в качестве зрителей педагоги присутствовали на концерте в честь Дня учителя), но и в качестве членов жюри различных творческих конкурсов. Например, во втором семестре 2008/2009 учебного года проводилось два мероприятия: конкурс «Весенний беспредел» и конкурс-выставка декоративно-прикладного творчества студентов «Очумевшие ручки».

В первом случае, преподаватели, выставяя оценки, определяли победителя конкурса. На мероприятии преподаватели могли убедиться, что студенты, изучая дисциплины, применяют их категориальный аппарат не только в каноническом контексте предмета, но и в повседневной жизни, определяя состояния, действия и происходящее.

Во время конкурса-выставки «Очумевшие ручки» преподаватели выбирали обладателя «Приза симпатий сотрудников ПФ». Рассматривая принесенные экспонаты, педагоги могли убедиться, что студенты обладают огромным терпением и креативностью. Кроме того, такая выставка является своего рода аналогом психологического теста-рисунка. То есть представленные экспонаты дают представления не только о внешних проявлениях характера студента, но и о его внутренних переживаниях.

Кроме того, педагоги участвовали в выездном «Посвящении в студенты», помогая студентам-первокурсникам с помощью игр и тренингов освоиться в новой социальной роли.

Результатами такой работы можно считать то, что педагоги с бóльшим интересом стали присутствовать на мероприятиях. Отношение к студенческому творчеству и инициативам меняется с каждым днем в лучшую сторону. Кроме того, по признанию наших преподавателей, уровень мероприятий качественно вырос. Этот рост связан с тем, что студенты, видя заинтересованность педагогов в их выступлениях, стараются с каждым разом делать что-то лучшее и лучшее. Потому что, как выявил опрос среди студентов, для них очень важно одобрение сотрудников кафедр, по специальности которых они учатся.

На факультете мы пытаемся создать условия для того, чтобы не только педагоги интересовались студентами, но и наоборот.

Конечно, основное творчество педагогов во многом связано с их работой и профессиональными достижениями. Поэтому, например, информирование о новых достижениях педагогов теперь не ограничивается тем, что на доску объявлений вывешивается поздравление, но и придумывается награждение, памятный подарок.

Результатом можно считать то, что студенты, во-первых, теперь знают не только педагогов своих кафедр, но и узнают преподавателей других специальностей. Кроме того, победы педагогов, согласно опросу студентов, стали важны для них. Эти достижения приобретают значения дальнейших профессиональных целей. По признанию студентов, повышается авторитет педагога, его интересность в профессиональном плане.

Таким образом, можно свидетельствовать о том, что общее творческое поле для общения студентов и педагогов Педагогического факультета постепенно создается. Естественно, говорить, что оно будет когда-нибудь сформировано полностью, конечно же, нельзя. Ведь «К. Левин указывал на динамичность отношений, на то, что любое действие человека меняет «соотношение сил в ситуации» и по-новому определяет поведение человека» [5].

Литература

1. Лаврентьев, Г. В., Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов./Лаврентьев Г.Б, Лаврентьева Н. Б., Неудахина Н. А.. Часть 2. – Барнаул : издательство Алтайского государственного университета, 2004.
2. Левин, К. Динамическая психология / К. Левин. – М. : Смысл, 2001.
3. Фресс, П., Пиаже, Ж. Экспериментальная психология. – М. : изд-во "Прогресс", 1975.
4. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн./ И. П. Подласый. – М. : гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2 : Процесс воспитания.
5. Зейгарник, Б. В.. Патофизиология / Б. В. Зейгарник. – М. : издательство Московского университета, 1986.

ГРУППА ТВОРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАТОРОВ: ОТ ОРГАНИЗАЦИИ МЕРОПРИЯТИЙ – К ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНИ

М. Б. Креймер

Томский государственный педагогический университет

После окончания вуза перед выпускниками встает серьезная задача – устроиться на интересную и достойно оплачиваемую работу с перспективой карьерного роста. Устроившись на приглянувшуюся работу, не всегда карьерный рост происходит так быстро, как хотелось бы, и если через какое-то время работа перестает устраивать, молодой специалист не всегда находит в себе силы оставить ее.

Подобные ситуации случаются не только среди выпускников, которые учились весьма средне, но и среди тех, кто в студенческих годы учился на «отлично».

Проблема перехода от теории к практике и от учебы к работе, навыков и знаний, которые дают в вузе, в последнее время довольно широко осмысливается учеными, представителями власти и общественности (в т.ч. работодателями).

Исследователи указывают, что в настоящее время многие молодые люди стремятся получить качественное, конкурентоспособное образование, которое даст реальную возможность профессионального роста в избранной сфере деятельности [1; 36].

В этом ключе нами тоже было проведено исследование среди пятикурсников, которые уже прошли производственную практику в различных организациях, и зачастую уже параллельно работающим, и выпускников вузов разных лет. Выяснилось, что 42% недовольны своей работой с той или иной точки зрения. Они писали в анкетах, что им не хватает уверенности в себе и умения рационально планировать и организовывать рабочее время и пространство; коммуникативных навыков, умения положительно решать конфликтные ситуации; умения вливаться в коллектив и работать в нем в разных качествах и ролях; организаторских навыков; так же упоминали неумение находить спонсоров и заинтересовывать нужных людей в своих проектах, нехватку лидерских качеств.

Очевидно, основная проблема в том, что, выходя из вуза, молодой специалист не достаточно конкурентоспособен и не обладает социально-полезными навыками, которые хотел бы видеть работодатель. Учитывая, что, как утверждает И.А. Зимняя [1; 238], современного студента характеризует стремление к творчеству как вообще, так и творческое отношение к процессу обучения в особенности, одним из путей получения подобных навыков и развития нужных качеств является вовлечение студентов в деятельность кружков, секций, общественных объединений. Роль общественных объединений, как указывают исследователи (Л.В. Алиева, И.И. Фришман и др.), огромна [2; 18], главное, создать такое объединение студентов, в которое можно было бы пойти заниматься, не обладая особо выраженным талантом.

Так появилась в 2004 году идея создать проект – коллектив-команду, аналогов которой на тот момент не было, но сейчас жанр ее легко определяется как волонтерская организация.

Цель проекта: Повышение конкурентоспособности выпускников вузовского клуба и профессиональных организаторских навыков за счёт вовлечения в деятельность «Группы Творческих Организаторов» (далее – «ГТО»).

Задачи проекта:

- Обучение мирной конкуренции в коллективе.
- Повышение конкурентоспособности участников коллектива: работа в коллективе в разных социальных ролях, повышение чувства уверенности, развитие коммуникативных и лидерских качеств, умения ориентироваться в непредвиденных ситуациях и рационально использовать время при его нехватке.
- Развитие социально-полезных навыков: фандрайзинг (умение находить недостающие средства и ресурсы, спонсоров), умение работать в коллективе, положительно решать конфликтные ситуации.
- Развитие профессиональных организаторских качеств: умение рационально планировать необходимые и распределять имеющиеся ресур-

сы, придумывать и планировать культурно-массовые мероприятия, грамотно составлять программу и сценарий, режиссировать.

Целевая группа проекта: студенты учебных заведений г. Томска и г. Северска (15-25 лет).

Методы и средства, используемые при реализации проекта.

Методы:

- внутриколлективная работа, направленная на формирование коллектива;
- подготовка участников коллектива к самостоятельной работе;
- организация системы преемственности «поколений» внутри коллектива и взаимодействие между ними.

Средства: тренинги; деловые игры; образовательные занятия; практическая работа совместно с потенциальными работодателями.

Поэтапная реализация проекта.

I этап – организационный, создание и сплочение коллектива. На этом этапе проводится:

- собеседование с потенциальными участниками проекта;
- вводная встреча и вводное анкетирование;
- цикл образовательных занятий, тренингов, ролевых игр;
- творческо-досуговая деятельность;
- промежуточное анкетирование участников проекта.

II этап – подготовка кадров для участия в проектах. На этом этапе:

- творческо-досуговая деятельность;
- цикл образовательных занятий с привлеченными специалистами;
- создание участниками коллектива собственных мини проектов;
- промежуточное анкетирование участников проекта.

III этап – выход кадров на работу по предлагаемым потенциальными работодателями проектам. На этом этапе:

- продолжается творческо-досуговая деятельность;
- происходит знакомство с опытом творческой ниши города, интегрирование деятельности коллектива с деятельностью других организаций города;
- цикл занятий с привлеченными специалистами;
- знакомство с потенциальными работодателями, участие в их проектах;
- промежуточное анкетирование участников проекта.

IV этап – создание собственных проектов и их реализация. На этом этапе:

- продолжается творческо-досуговая деятельность;
- происходит знакомство с опытом творческой ниши города, интегрирование деятельности коллектива с деятельностью других организаций города;
- самостоятельная разработка проектов собственных коллективов участниками «ГТО»;
- обсуждение и доработка созданных участниками проектов и решение о воплощении в жизнь этих проектов;
- старт работы коллективов, созданных по проектам участников «ГТО»;
- обсуждение с участниками коллектива хода реализации их проектов;
- промежуточное анкетирование участников коллектива.

V этап – ярмарка проектов перед потенциальными работодателями. На этом этапе:

- работа участников «ГТО» с коллективами, созданными по собственным проектам;
- цикл занятий с привлеченными специалистами;
- ярмарка собственных проектов участников коллектива перед потенциальными работодателями;
- заключительное анкетирование участников коллектива.

Ожидаемые результаты. По окончании участия в проекте выпускники должны:

- Уметь ориентироваться в непредвиденных ситуациях и рационально использовать время при его нехватке.
- Уметь рационально распределять обязанности между участниками коллектива, находить с ними общий язык.
- Уметь положительно решать конфликтные ситуации.
- Уметь находить спонсоров и недостающие ресурсы (фандрайзинг) для реализации собственных проектов.
- Уметь работать в разных социальных ролях
- Уметь разрабатывать (придумывать, планировать, прописывать сценарий, привлекать необходимые ресурсы) мероприятие на заданную тему и воплощать его (режиссировать).
- Умение использовать потенциал своего коллектива для достижения личных целей (умение работать в команде).
- Кроме того:
- Повышение статуса коллектива ГТО Вузовского клуба ТГАСУ с целью расширения базы потенциальных работодателей.
- Повышение общего качественного уровня мероприятий, проводимых в городе Томске.

Оценка результатов производится по следующим критериям.

Количественные показатели:

- количество участников проекта;
- количество мероприятий внутривузовского, городского, регионального уровней;
- количество грамот, наград, благодарственных писем участников проекта и коллектива в целом;
- количество постоянных партнеров, спонсоров и заказчиков.
- *Качественные показатели:*
- уровень мероприятий (ВУЗ, город, регион);
- качество мероприятий по отзывам участников мероприятий и их заказчиков;
- достижения участников проекта и коллектива в целом;
- результаты мониторинга мнения участников проекта;
- отзывы в СМИ.

В настоящее время проект коллектива-команды ГТО реализуется 5-й год. За это время в портфолио коллектива накопилось множество грамот за помощь в организации и проведении различных мероприятий вузовского, городского, регионального и международного уровней. В 2006 году коллектив стал победителем

межвузовского конкурса «Студент и время» в номинации «Творческий коллектив». Участники проекта в 2007 году начали воплощать в жизнь собственные проекты: профориентационный центр «Ориентир», рекламная группа «Позитифф», студенческая газета «СтудLINE».

По окончании реализации проекта планируется сотрудничество с выпускниками вузовского клуба и в частности – бывшими участниками проекта, которые будут выступать в качестве спонсоров, работодателей.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону, 1997.
2. Фришман И.И. Разноцветный мир детства: детские общественные организации. – М., 1999.

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ 1-ГО КУРСА К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

М. Б. Креймер

Томский государственный педагогический университет

Студенчество – центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов. Эту стадию Б.Г. Ананьев определил как время освоения некоторых профессиональных ролей, начало самостоятельной жизни. Это время интенсивной и активной социализации человека как будущего «деятеля», профессионала.

Вхождение в самостоятельную жизнь в обществе, начало собственной индивидуальной биографии не проходит гладко и бесконфликтно.

А.А. Орлов, Е.И. Исаев, И.Л. Федотенко, И.М. Туренский указывают, что процесс адаптации к вузу обычно сопровождается отрицательными переживаниями, связанными с уходом из школьного коллектива с его взаимной помощью и поддержкой; неподготовленностью к большой самостоятельности в учебе в вузе; неумением осуществлять самоконтроль поведения в деятельности; поиском оптимального режима труда и отдыха в новых условиях [1; 54].

Очень многое в дальнейшей профессиональной жизни человека зависит от своевременной адаптации к условиям обучения в вузе.

На первом курсе студенты испытывают значительные сложности в учебно-познавательной деятельности, требующей сформированности познавательной самостоятельности, коммуникативных умений, ценностной ориентации на педагогическую профессию. При этом, согласно А.В. Сычеву одновременно растут противоречия и возникают трудности в становлении самооценки, самосознания и формировании позитивного образа «Я» [2; 3].

Социальная адаптация первокурсника представляет процесс его интегрирования в студенчество как социальную группу и означает принятие ее норм, ценностей, стандартов, стереотипов и требований.

Как утверждает С.Н. Мельник, «одной из центральных социально-психологических проблем процесса адаптации является освоение новой социальной роли – роли студента» [3; 1], потому что у бывшего школьника нет навыков выполнения такой роли. И отсюда возникает много как внутренних, так и внешних конфликтов, связанных с трудностями принятия и дальнейшего выполнения норм, соответствующих социальной роли студента. Студенты-первокурсники ме-

тодом проб и ошибок пытаются освоить ожидаемое от них поведение. И на его основе строить дальнейшие взаимоотношения со сверстниками и преподавателями.

Создание благоприятных психолого-педагогических и социальных условий для преодоления студентами вуза трудностей адаптации является одной из важнейших задач, стоящих перед социальным педагогом.

Как один из методов помощи первокурснику в адаптации к условиям обучения в вузе была опробована деловая игра, имитирующая модель студенческой жизни в вузе. Эта деловая игра была специально разработана и проведена на мероприятии «Посвящение в студенты» первокурсников Педагогического факультета Томского государственного педагогического университета, которое состоялось 27 сентября 2008 года в ДООЛ «Костер».

Целью деловой игры было: создать условия для проживания первокурсником новой для него социальной роли – роли студента.

При проведении игры ставились следующие **задачи**:

1. Простраивание структуры деловой игры.
2. Сбор первокурсников с временной и территориальной возможностью проведения деловой игры.
3. Объяснение правил и условий деловой игры.
4. Проведение деловой игры.
5. Подведение итогов и рефлексия после деловой игры.

Ход игры был таким. В течении 120 минут первокурсникам было предложено прожить студенческую жизнь.

Перед началом игры ведущий распределил между преподавателями конспекты лекций и характеры преподавательства (*«Преподаватель лояльный»*, *«Преподаватель с нелюбимчиком»*, *«Преподаватель строгий, но справедливый»*). Затем ведущий раздал первокурсникам зачетки (специальный учетный лист, в который заносятся результаты сессий, Итоговой государственной аттестации, а также баллы, заработанные в других организациях). На основании порядка предметов в зачетках были сформированы учебные группы. Ведущий объяснил правила игры, временные интервалы, значение каждой организации (различные вспомогательные учреждения, помогающие студенту весело и интересно провести игровой период, преодолеть возникающие трудности и заработать дополнительные баллы), обозначил, где находятся преподаватели по каждой из лекций, ответил на вопросы.

Ведущий подал первый звонок – началась игра. Учебные группы отправились на лекции. После первой пары ведущий подал звонок на перерыв. В перерыве студенты распоряжались своим временем самостоятельно: либо что-то делали в различных организациях, либо ничего не делали вообще. В перерыв, равно как и в каникулы, ведущий объявлял о различных конкурсах, которые проводят организации.

Затем следовал звонок на лекцию. Студенты возвращались на вторую пару. После пары следовал звонок на сессию. Преподаватель тут же принимал экзамен и выставлял в зачетки отметки. После сессии наступали каникулы – свободное время для студентов.

Так прошли 9 семестров.

Затем студентам было выдано задание: каждая учебная группа должна была представить Аттестационной комиссии свой «диплом»: одной фразой обозначить

почему ребята поступили именно на свой факультет и в свое учебное заведение. Комиссия совещалась и принимала решение, оценку выставляла в зачетку.

Для того, чтобы успешно закончить игру необходимо было сдать все экзамены и защитить диплом.

После окончания игры счетная комиссия подсчитала баллы в каждой зачетке, определив «Потенциальных отличников», «Потенциальных активистов» и т.д., а так же группу, набравшую наибольший средний балл. В это время с первокурсниками проводилась рефлексия.

Заканчивалась игра награждением.

По итогам деловой игры были получены следующие **результаты**.

Количественные результаты.

В игре участвовало 62 первокурсника, из них 56 успешно прошли полностью все обучение и защитили диплом.

Среди первокурсников выделено было 8 потенциальных отличников и 6 потенциальных активистов.

Средний балл участников игры был – 262,3

Максимальный средний балл в группах составил 292,6 балла, минимальный – 189,4. Сравнивая эти результаты со средним баллом участников игры, можно сделать выводы, что первокурсники успешно усвоили правила деловой игры и активно использовали имеющиеся ресурсы для получения баллов.

Максимальный балл среди участников – 387 балла. Минимальный – 112 балла. Проведя сравнение этих показателей со средним баллом, мы видим, что средний балл все же ближе к максимальному, что говорит о хорошем потенциале первокурсников и их возможном развитии как в научной, так и в общественной деятельности.

Качественный результат.

Во время рефлексии первокурсники были награждены дипломами, лучшие группы также были названы. Педагоги объяснили какие ошибки были допущены первокурсниками при участии в игре и как таких ошибок можно избежать в реальной жизни. По признанию самих первокурсников, деловая игра позволила им познакомиться с имеющимися организациями в университете, разобраться какие функции у них. Участники также побывали в условиях сессии, что у многих из них устранило страх перед сдачей экзаменов.

При проведении деловой игры были достигнуты поставленные цели и задачи. Игру было решено реализовывать каждый год для первокурсников Педагогического факультета ТГПУ.

Литература

1. Орлов А.А., Исаев Е.И., Федотенко И.Л., Туренский И.М. Динамика личностного и профессионального роста студента педвуза // Педагогика, 2004, – №3.
2. Сычев А.В. Социально-педагогическая адаптация первокурсников к обучению в вузе (На примере факультета физической культуры и спорта). Дис. ... канд. пед. Наук. Тамбов, 2004.
3. Мельник С.Н. Проблема адаптации первокурсников к учебному процессу. Заочная электронная конференция:
<http://www.rae.ru/zk/?section=rubricator&op=article&id=3426>

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА САМООБРАЗОВАНИЕ

О. В. Петрусан, Т. А. Тужикова

Томский государственный педагогический университет

Проблема развития у старшеклассников познавательной активности и самообразовательной деятельности издавна привлекала внимание ученых и практиков. Её изучали такие выдающиеся мыслители и педагоги, как Я. А. Коменский, Джон Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистерверг. Они выступали против зубрежки и схоластики в школе, за воспитание у старших школьников творческой активности. По их мнению, процесс обучения «должен служить всестороннему развитию личности» [1]. Современная педагогическая теория и практика поддерживает и развивает положительные аспекты в учениях педагогов прошлого. Например, Ж. Ж. Руссо рассматривает осуществление связей обучения с жизнью, внесение поискового проблемного начала в учебный процесс как важнейшего средства формирования у школьников стремлений и умений самообразования (Закиров Г. С., Земскова Л. А.).

Анализируя деятельность зарубежных педагогов прошлого, можно сказать, что они создали много ценного в разработке идей формирования у старших школьников стремлений и умений самообразования, готовности к активному самостоятельному познанию. Однако их прогрессивные для своего времени идеи не могли получить практического осуществления. Изучая развитие идеи самообразования школьников, выявлено, что особенно остро вопрос подготовки молодого поколения к самообразованию встал после Великой Отечественной Войны. В этот период актуализировалась проблема связи школы с жизнью. "Одним из направлений ее решения была подготовка школьника к самообразовательной деятельности. Поскольку сама самообразовательная деятельность в то время не изучалась, естественно, что и подготовка к ней понималась односторонне. Основным фактором, чаще всего и единственным средством решения этой задачи была самостоятельная работа школьника на уроке и дома.

Не смотря на то, что в это время проводилось много исследований, разрабатывающих виды самостоятельных работ для всех звеньев процесса обучения, они, тем не менее, не смогли ни теоретически, ни практически решить задачу подготовки учащихся к самостоятельному овладению знаниями. Так как в центре работы школы стояла репродуктивная деятельность по закреплению объясненного учителем материала, в процессе которой нельзя было решить эффективно задачу подготовки ученика к самостоятельному познанию.

Поэтому в начале 60-х годов педагогической общественностью как один из недостатков общеобразовательной школы отмечалась неподготовленность выпускников к самостоятельному овладению знаниями.

Средством ликвидации этого недостатка осмыслиется уже не всякая самостоятельная работа, а та, содержание которой включает элементы самостоятельного познания учащихся, поиск исследование.

Самообразование личности является сложным и многогранным процессом.

По мнению Н.А. Рубанина, «беспорядочность и бессистемность сводят ее результаты к нулю» [2].

Сравнение с учебной деятельностью помогает выявить еще одну особенность самообразования. Оно отражает направленность на творческое познание и соот-

ветствующие продуктивные его способы. Выделяя типы самообразовательной деятельности, их можно охарактеризовать по целям, которые ставят перед самообразованием учащихся. А. К. Громцева [3] приводит следующую классификацию самообразовательной деятельности:

- политическое самообразование, обусловленное усилением внимания к современным проблемам, к формированию своего мировоззрения;
- общее самообразование, направленное на более углубленное изучение отдельных учебных предметов, согласно склонностям, интересам, жизненным планам личности;
- самообразовательная деятельность, направленная на ознакомление с любимой профессией и подготовку себя к ней;
- самообразование, связанное с развитием своих способностей (эстетических, физических);
- самообразование, обусловленное любительскими занятиями;
- «самообразование, связанное с самовоспитанием, интересом к вопросам нравственности, формирования характера» [4].

Нужно отметить, что у отдельных учащихся самообразование выражает уже сформировавшуюся направленность личности на мозаичный характер. Естественно, что и выделенные виды, связи с этим носят несколько условный характер, создавая у каждой личности свой индивидуальный рисунок.

Изучение процессуальной стороны самостоятельного познания в форме самообразования показало, что если оно строится как сопутствующее учению, то в этом случае учение определяет не только содержание самообразования, но и его процесс.

Сегодня педагогика имеет своей целью описание, объяснение, предвидение результатов жизнедеятельности человека в системе образования.

Многие педагоги сегодня предлагают различные пути стимулирования потребности в самообразовании у старших школьников. Педагоги замечают, что основной проблемой сегодня является заформализованность обучения, так как она сводит на нет естественность обучения, интересы личности, выпадает из поля зрения её своеобразие.

Бондаревский В. Б. говорит о том, что «главной задачей должно стать не воспитание человека, способного поступать правильно в тот момент, когда он находится под контролем родителей, учителей, друзей, а человека, способного к внутреннему самоконтролю, прекрасно понимающего значение самообразования и самовоспитания, умеющего творчески и содержательно организовывать свою жизнь» [4].

В плане внедрения в процесс учения самостоятельного познания, дающего возможность поставить на реальную почву вопрос о подготовке учащихся к самообразованию. Ценной является работа Г. С. Закирова «Самообразование старших школьников», которая посвящена решению задачи формирования потребности в самообразовании через проблемное обучение. Достаточно широко в исследовании рассматривается проблема формирования у старшеклассников умений самостоятельно работать, как необходимое условие включения в самообразование (работы И. А. Редковец, Н. Д. Ивановой), в связи, с чем разрабатывается методика формирования таких умений самостоятельного познания, как умение составлять план, написать конспект вести рабочие записи» [3].

Все эти работы, безусловно, способствуют решению проблемы формирования готовности учащихся к самообразованию, но не рассматривают в целом самообразовательную деятельность познания, не в силах дать систему подготовки к нему.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что во все времена решение проблемы самообразования личности было направлено на социальный заказ общества. Можно сказать о том, что самообразование личности является сложным и многогранным процессом, огромное значение в самообразовании старшеклассников играют широкие, социально значимые мотивы, вызываемые у старших школьников необходимостью определения жизненных планов, своего места в обществе в связи с окончанием школы;

Развитие самообразовательной деятельности старших школьников связано также с возрастными особенностями и наличием мотивации. Характером мотивов, взаимосвязью с жизненными планами.

Важным компонентом формирования направленности старшеклассников на самообразование является организация самостоятельной работы на уроке.

Учитель, приходя на урок, хорошо понимает необходимость решения проблемы интереса, вооружен конкретными знаниями ведения занятия, но в педагогической практике он затрудняется. Не всегда знает, как организовать самостоятельную работу, пробуждающую и развивающую интерес к познанию, стремление к самообразованию.

Процесс обучения в школе, по мнению В. Б. Бондаревского, «является главным и решающим источником систематического воздействия на ученика, на его мысли и чувства, мотивы поведения и учения, сферу мышления, психических состояний и свойств личности».

Поэтому в процессе обучения зарождаются и развиваются познавательные интересы и потребности, формируется мотивационная сфера и система познавательных ценностей.

В. Б. Бондаревский в своей книге «Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию» говорит о том, что, разговаривая с учениками причину увлечения предметами можно увидеть в интересном изложении учебного материала учителем, т. е. как учитель объясняет, задает вопросы. Отсюда можно сформулировать три правила:

- 1) пробуждая любопытство и заинтересованность темой, всегда надо помнить о том, что это лишь средство для достижения цели, но не конечная цель;
- 2) чем раньше, развивая детское любопытство и любознательность, ведет учитель своих учеников к творческому овладению знаниями, умениями и навыками на основе разносторонней самостоятельной работы, тем больше гарантий для воспитания у ученика глубоких интересов потребностей в самообразовании;
- 3) побуждая интерес, необходимо помнить о задаче обучения – научить, развить, вдохновить каждого ученика на повседневный труд, систему личного самообразования, творческое проведение досуга» [5].

Изучение теоретических и практических аспектов проблемы позволило сформировать социально-педагогическую программу, основной целью которой является разработка, теоретическое обоснование, апробация системы мероприятий по воспитанию направленности старшеклассников на самообразование. Комплекс мероприятий в рамках реализации программы включает вводные занятия по диагностике школьников, основными задачами которых является выявление мотивации

обучающихся на самообразование, особенностей развития школьников. Центральный блок программы включает проведение семи тренинговых занятий со старшеклассниками, способствующих формированию направленности на самообразование, обучение основам проектной деятельности, развитию коммуникативных навыков.

Литература

1. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М. В. Шакурова – М. : Академия, 2007. – 265 с.
2. Гуров, В. Н. Социализация личности : социальный педагог, семья и школа / В. Н. Гуров, Л. Я. Селюкова. – Ставрополь, 1993. – 134 с.
3. Громцева А. К. Самообразование старшеклассников общеобразовательной школы / А.К. Громцева – М., 1997. – 207 с.
4. Закиров Г.С. Самообразование старших школьников / Г.С. Закиров – М., 2001. – 224 с.
5. Никитина, Н. И. Методика и технология работы социального педагога / Н. И. Никитина, М. В. Глухова. – М. : Владос, 2005. – 399 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПРИЕМНЫМ РОДИТЕЛЯМ В ПОДГОТОВКЕ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Н. В. Писаренко, А. Г. Яковлева

Томский государственный педагогический университет

Одним из важнейших социальных факторов, влияющих на становление личности, является семья. Традиционно семья – главный институт воспитания. То, что человек приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи обусловлена тем, что в ней человек находится в течение значительной части своей жизни. В семье закладываются основы личности.

Семья готовит ребенка к будущей самостоятельной жизни в обществе, передает ему духовные ценности, моральные нормы, образцы поведения, традиции, культуру своего общества. Направляющие, согласованные воспитательные методы родителей учат ребенка раскованности, в то же время он учится управлять своими действиями и поступками согласно нравственным нормам. У ребенка формируется мир ценностей. В этом многостороннем развитии родители своим поведением и собственным примером оказывают ребенку большую помощь. Ребёнок, лишённый сильных и недвусмысленных доказательств родительской любви, имеет меньше шансов на высокое самоуважение, тёплые и дружеские отношения с другими людьми [1].

Дети, оставшиеся без попечения родителей, проживают, как правило, в государственных учреждениях, где полностью всем обеспечены. Усилия этих учреждений в области воспитания и обучения детей-сирот значительно обесцениваются, так как дети, оказавшись один на один с самостоятельной жизнью, испытывают большие трудности: непонимание материальной стороны жизни, вопросов собственности, экономики, трудности в общении, где требуется умение строить эмоциональные и деловые отношения. Дети практически не знают связи с различными инфраструктурами. Среди социально-психологических особенностей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выделяют их малую психическую активность; пассивное поведение; агрессивное отношение к сверстникам и взрослым; повышенная тревожность и неадекватная самооценка; отсутствует мотивация ко всем видам деятельности; отсутствует познавательный интерес;

низкая социальная активность; отсутствует целеустремлённость; устойчивое влияние отрицательных семейных традиций; не сформирована самостоятельность; слабо развиты представления об окружающем мире; мал речевой запас; недостаточная регуляция собственного поведения [2].

Альтернативой государственным учреждениям становится *приёмная семья* как новый институт устройства и социальной защиты детей-сирот, оставшихся без попечения родителей. Такая семья заменяет пребывание ребёнка в детском доме или в приюте на домашнее воспитание. Приёмная семья содержит в себе черты и усыновления, и опеки, и детского учреждения. Она образуется на основании договора между приёмными родителями и органом опеки и попечительства о передаче ребёнка в эту семью. На воспитание в приёмную семью передаётся ребёнок, не достигший совершеннолетия, на срок, предусмотренный договором.

Оказавшись в новых условиях, приёмный ребёнок и его новые родители, безусловно, переживают состояние *адаптации*, которая в новой семье является процессом двусторонним, так как привыкать друг другу приходится и ребёнку, оказавшемуся в новой обстановке, и взрослым – к изменившимся условиям. Адаптация у разных детей проходит по-разному. Здесь многое зависит и от возраста ребёнка и от его характера. Как отмечают психологи, адаптация ребёнка имеет несколько стадий.

Первая стадия характеризуется как «Знакомство» или «Медовый месяц». Родителям хочется обогреть ребёнка, отдать накопившуюся потребность в любви. Ребёнок испытывает удовольствие от своего нового условия и готов к жизни в семье. Он с удовольствием выполняет всё, что предлагают взрослые. *Вторую стадию* определяют как «Возврат в прошлое», или «Регрессия». Первые впечатления схлынули, эйфория прошла, установился определённый порядок, начинается кропотливый процесс притирания, привыкания членов семьи друг другу – взаимная адаптация. *Третья стадия* – «Привыкание» или «Медленное восстановление». В той стадии приёмные родители замечают, что ребёнок как-то неожиданно повзрослел. Исчезает напряжение, дети начинают шутить, становится меньше проблем и трудностей во взаимоотношениях со взрослыми. Приёмный ребёнок привыкает к правилам поведения в семье – он начинает вести себя так же естественно, как ведёт себя родной ребёнок.

Решающим в жизни семей является шестимесячный период, когда родители наиболее всего нуждаются в советах и рекомендациях о том, как справиться с поведением ребёнка; в объяснении причин поведения ребёнка.

Важным этапом в жизни семьи является первая годовщина её создания. В этот период значительно большее число матерей и отцов выражают удовлетворение семьей и своей ролью. Через полтора года можно сказать, что семья, «продержавшаяся» столь длительный период, может существовать сколько угодно долго [3].

Обзор специальной литературы за последние пять лет показывает, что, несмотря на имеющийся интерес исследователей к проблеме воспитания детей в приёмных семьях, сегодня сохраняется противоречие между необходимостью социально-педагогической помощи приёмным родителям в вопросе подготовки детей к самостоятельной жизни, с одной стороны, и недостаточной методической проработанностью данного процесса, с другой – это актуализирует проблему подготовки приёмных родителей к принятию ребёнка в семью?

Одной из попыток решения данной проблемы стала разработанная на базе МОУ «Петуховская средняя общеобразовательная школа» Томского района социально-педагогическая программа помощи приёмным родителям в подготовке детей к самостоятельной жизни. Программа предусматривает работу с приёмными родителями по двум основным направлениям – просветительская работа и психолого-педагогическая помощь в подготовке детей к самостоятельной жизни.

В рамках первого направления предполагается ознакомление приёмных родителей с Положением о принятии ребёнка в приёмную семью, требованиями к оформлению документов и подготовке к судебным процессам; с возрастной физиологией и особенностями здоровья детей. Психолого-педагогическое направление включает в себя такие виды деятельности, как мини-лекции, тренинги, моделирование и разбор реальных сложных жизненных ситуаций, анкетирование.

На вводном занятии, посвящённом знакомству с приёмными родителями, созданию положительной эмоциональной обстановки, мотивации к посещению занятий, проведены мини-лекции по темам: «Режим – это только средство», «Воспитание ответственности», «Наказание – воспитание или месть?», «Прочные основы характера». После каждой лекции слушателям предлагалось домашнее задание исследовательского характера. Так, например, нужно было выяснить связь режима дня и самостоятельность ребёнка или выяснить, существует ли какой-нибудь определённый тип поведения с детьми, который помог бы пробуждению у них чувства ответственности. Выполняя задания, семьи пришли к выводу о том, что стремление к цели – ежедневная, кропотливая работа, и на пути встречается много трудностей.

На занятиях проводились тренинги: «Моя семья», «Два мира», «Семейные роли и правила», «Поиграем в семью», направленные на помощь приёмным родителям в воспитании ответственности, самостоятельности, распределений обязанностей, самостоятельного выполнения поручений.

Дидактические игры «Яйцо», «Что такое мальчик, что такое девочка», «Ищу друга», «Два мира», «Связанные цепью», «Я сам» использовались на занятиях с целью обучения приёмных родителей успешному взаимодействию членов семьи друг с другом. Посредством игровой деятельности осваивались необходимые правила внутрисемейного взаимодействия («девочки должны приучаться к обязанностям по домашнему хозяйству, а мальчики – выполнять мужскую работу»), осуществлялся поиск решений на актуальные вопросы («как правильно распределить обязанности между членами семьи», «как приёмный ребёнок может взаимодействовать с различными инфраструктурами»).

Основываясь на результатах анкетирования слушателей, позволившего выявить актуальные проблемы, связанные с воспитанием приёмных детей, в программу были включены в качестве обучающих реальные жизненные ситуации, предусматривающие поиск решений проблем, связанных с нежеланием приёмных детей учиться, неумением распределять домашние обязанности, воровством, лживостью, ранним проявлением сексуальной озабоченности.

Заключительное занятие проводилось в форме «Кругосветки». С целью проверки знаний и умений приёмных родителей в вопросах привития самостоятельности детям слушателям предлагалось пройти по маршруту, включающему следующие направления: «Порядок в моих вещах», «Семейный бюджет», «Я не один».

Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе первичной и итоговой диагностики, показал, что социально-педагогическая программа помощи приёмным родителям помогла повысить уровень теоретических знаний и практических умений приёмных родителей в подготовке детей к самостоятельной жизни.

Литература

1. Мудрость воспитания : книга для родителей / сост. Б. М. Бим-Бад [и др.] – 2-е изд., доп. – М. : Педагогика, 1989.
2. Основы профилактики безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних : учеб. пособ. для вузов / под ред. Ф. А. Мустаевой. – М. : Академический Проект, 2003.
3. Осипова, И. И. Замещающая семья в России / И. И. Осипова // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 2. – С. 70-81.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ НА СТАДИИ АДАПТАЦИИ ИХ К НОВОЙ СЕМЬЕ

Г. Н. Пяткина

Томский государственный педагогический университет

Формирование приёмной семьи ставит множество вопросов не только перед практическими службами, но и перед теоретической педагогикой и психологией. Требование правительства создать приёмные семьи и желание отдельных служб вовремя отчитаться о проделанной работе приводит к тому, что проблемных детей часто отдают людям, не готовым к встрече с сопутствующими проблемами [1]. Следующим событием становится возвращение ребёнка в детский дом, что приводит к появлению у него вторичной травмы.

Было показано, что эффективность замещающей семьи определяется множеством факторов, среди которых значимыми являются отношение общественности к данной модели жизнеустройства ребёнка, наличие психологического сопровождения, а также характеристикой ядерной принимающей семьи как системы, индивидуальными особенностями ребёнка – сироты и членов ядерной семьи [2].

На первый взгляд может показаться, что воспитание приёмных детей ничем не отличается от воспитания родных. Действительно, задачи воспитания и родных, и приёмных одинаковы, особенно если приёмные дети — маленькие. Однако есть и особые моменты, которые нужно знать и учитывать приёмным родителям. Родителям понадобится умение помочь приёмным детям войти в семью. А это очень не просто — создавать условия для адаптации так, чтобы дети почувствовали себя полноправными членами нового сообщества.

Процесс интеграции требует от семьи и ребенка больших усилий и терпения. Его можно сравнить с браком: объединяются люди — каждый со своей историей, привычками, непонятными и порой непредсказуемыми реакциями, способами выражении чувств, которые все время сравнивают поведение партнера с привычными для них стереотипами. Точно так же — с позиции предыдущего опыта — замещающие родители и приёмный ребенок оценивают действия друг друга.

В отношениях с приёмным ребенком родители склонны проявлять большую, чем с кровным, настороженность. Это нередко связано с расхожим представлением о том, что у всех детдомовских «плохая наследственность», поэтому даже обычное для детей его возраста поведение интерпретируется как неизбежное про-

явление «генетики». Несомненно, подобная установка подрывает веру родителей в положительный результат их воспитательных усилий.

У ребенка первичная привязанность начинает формироваться в контакте с матерью еще на внутриутробной стадии развития и впервые часы после рождения. Но ребенок способен формировать и вторичную привязанность – любить свою замещающую семью, считать ее своей, и это может произойти и любом возрасте. Автор теории привязанности английский психолог Джон Боулби впервые доказал, что привязанность у ребенка нередко формируется через агрессию [3].

Дети после трех лет уже имеют свой жизненный опыт, приобретенный в детском доме, в неблагополучной семье. Новые условия приемной семьи смягчают, но не устраняют чувство оторванности от прежней жизни, приобретенных привычек, привязанностей. У детей существуют индивидуальные проблемы, которые необходимо разрешить. Для этого родителям нужны хотя бы элементарные знания как по педагогике и психологии, так и по медицине, дефектологии. Это необходимо потому, что кроме создания условий для нормальной жизни ребенка приемные родители особое внимание должны уделять стрессовым состояниям детей и обеспечивать их успешную адаптацию к новым условиям. В новой семье, пытаясь добиться исключительного внимания взрослых, ребенок, как правило, идет привычным путем и в результате провоцирует родителей на наказание. Если родители не имеют специальной подготовки, то жесткой реакцией они только подкрепляют нарушения в поведении ребенка, что может привести к самым печальным последствиям, вплоть до отказа от ребенка.

До официального заявления о решении взять в семью приемного ребенка (или несколько детей), то есть организовать семейный детский Дом (приемную семью), необходимо проанализировать эту ситуацию с разных сторон. Обеспечение нормального ухода и воспитания ребенка — это, прежде всего удовлетворение его основных потребностей в пище, домашнем очаге, охране здоровья, социальном и личностном развитии. В связи с этим приемные родители должны быть людьми социально зрелыми, компетентными в вопросах планирования семейного бюджета, ведения домашнего хозяйства. Они должны вести здоровый образ жизни, учить этому своих детей, уметь лечить легкие детские заболевания. Формирование трудовых навыков, отношения к обществу, системы ценностных ориентации детей во многом зависит от приемных родителей, их собственных взглядов, привычек, навыков. Родители должны быть экономически самостоятельными, иметь нормальные жилищные условия и реально представлять себе, почему они решились на этот шаг? Что это: неудовлетворенная потребность иметь много детей, большую семью? Или жалость к обездоленным детям, горячее желание помочь им? Возможность улучшить материальное положение своей семьи? Это — путь для самоутверждения, повышения своего общественного статуса? Ответы на эти вопросы, прежде всего самим себе дадут либо уверенность в правильности принимаемого решения или, наоборот, помогут от него отказаться.

Чаще всего приемными становятся дети из интернатных учреждений (домов ребенка, детских домов и интернатов). Это несчастные дети. Несмотря на малый возраст, они уже хвятили лиха, имеют опыт жизни в неблагополучной семье, а потом — в интернате или детском доме. Как правило, у них проблемы и со здоровьем, и с развитием, и с поведением. С этими детьми трудно. Поэтому особенно важно заранее продумать, детей, какого возраста, пола, состояния здоровья лучше

взять. Знакомясь с детьми, необходимо понаблюдать за ними какое-то время, изучить их документы, узнать о родителях, родственниках, о состоянии здоровья [4].

Родители, принимая в семью приемных детей, движимы желанием помочь им, сделать их счастливыми. Желая отдать детям, все силы и душу, они ждут ответной благодарности, любви. Но иногда вместо благодарности и послушания дети отвечают грубостью, ленью, обманывают. Нужно знать особенности таких детей и быть готовыми к трудностям. Иначе возникает беспомощность, неуверенность в своих силах, даже отвержение детей и если, не зная, как выйти из такой ситуации, родители начинают прибегать к наказаниям, жестокому обращению с ребенком. Так образуется замкнутый порочный круг: отвержение ребенка растет, а это значит, что он лишается главных потребностей: в защите, любви, в позитивных отношениях с другими детьми и взрослыми. Главная трудность для ребенка из интернатного учреждения заключается в освоении новой ролевой позиции: члена семьи, сына или дочери. Именно такая позиция им не освоена, у него, как правило, нет опыта нормальных семейных отношений. Пока дети чувствуют уверенность и хорошее отношение к себе — все нормально. Как только появляется неуверенность в своем положении, они создают одну из четырех ситуаций: они попытаются самоутвердиться, либо, требуя чрезмерного внимания, пытаются настоять на своем, либо сводя счеты, мстя, либо демонстрируя беспомощность, чтобы их оставили в покое. Во взаимодействии с взрослыми ребенок приобретает опыт. Он быстро делает вывод о том, какое поведение приносит желаемый результат. Взрослые, имеющие дело с трудным ребенком, часто надеются, что придет кто-то и научит, как его исправить. Но это не так. Первоначально должен измениться подход взрослого к ребенку. Взрослые более способны понять причину натянутых отношений, осмыслить свои чувства и поменять образ действий. Но надо помнить, что на все нужно время, и на перемены в том числе. Взрослому надо осознать, что на происходящее влияет и его поведение, хотя и от ребенка зависит многое. Надо быть готовым пережить трудный период привыкания, пока ребенок не усвоит, что основные правила поведения изменились. Отношения между взрослым и ребенком в преддверии улучшения могут испортиться. Изменение поведения требует длительного времени и, самое главное, постоянства со стороны взрослого в отношении проявления своих требований. Если обстоятельства вынуждают уступить требованиям, то лучше всего объяснить это ребенку, иначе он не сможет найти резона в поведении взрослого и правила для него перестанут существовать. Не менее важно, чтобы между взрослыми, имеющими дело с одним и тем же ребенком, было согласие и правила и поведение взрослых были бы более-менее похожи.

Для маленького ребенка существует много сложностей в понимании взрослого, о которых тот даже и не догадывается. Так, часто ребенок не выполняет какие-то правила только потому, что он не понял их. Необходимо в доступной форме объяснять эти правила ребенку, особенно если он пришел из другой среды, где этих правил не было, и он привык к другим.

Взрослым нужно помнить, что не следует дожидаться, пока ситуация во взаимоотношениях ухудшится. Лучше отвлечь ребенка от плохого поступка и тем самым предотвратить вспышку агрессии или душевную травму. Успех переключения ребенка с одних действий на другие зависит от того, как хорошо знает его взрослый.

Нужно помнить, что для детей, а особенно для дошкольного возраста, очень важно индивидуальное общение с взрослыми. Ведь групповое (как в детдоме или в саду) не развивает самостоятельности, а только упражняет послушание. Каждому ребенку очень нужно побыть одному с взрослым, поиграть и поработать в паре с ним [5].

Подростки десяти – четырнадцати лет. С ними труднее всего. В это время особенно остры противоречия между образом жизни и возможностями ребенка, определившими этот образ жизни. Переход из интернатного учреждения в семью оказывает максимальное воздействие на психику ребенка. А если этот переход будет не очень удачным, то это состояние может перейти в затянувшийся кризис. Протест и неподчинение — этими средствами подросток отстаивает свое право на взрослость. В это время важны два момента: положительное индивидуальное общение с взрослым; причины, определяющие отношение родителей-воспитателей к ребенку.

Личный мир приемного ребенка противоречив: чаще всего дети отмечают в себе только недостатки. Не знают своих хороших сторон. Стремятся к свободе и самостоятельности. А гиперопека, санкционированность и регламентированность жизни гасят творческий потенциал, ведет или к бунту (побегу), или к подавлению личности самого ребенка. Агрессивность, грубость, цинизм подростков — это их реакция на длительный неуспех, плохое отношение к окружающим. Учеба в школе для таких подростков мало способствует поддержанию самоуважения к себе. Надо найти для каждого в семье такое дело, в котором он может проявить себя, сотрудничать с взрослым (фермерство, строительство, творческие виды деятельности и т. д.) [5].

До сих пор мы говорили о наиболее простом и необходимом: как строить отношения с приемными детьми, как их лечить, кормить. Но есть еще сложнее задача — развивать детей, расширять их социальный опыт. Здесь нельзя дать единые рекомендации для всех семей. Вовлечение детей в домашний труд (какой он, чем занимаются родители), организация их досуга, отдыха, общения зависят от конкретных традиций семьи. Но каковы бы, ни были семейные традиции, нужно каждого ребенка включать в жизнь семьи, заинтересовать общими заботами [6].

Кроме того, необходимо продумать дальнейшую программу развития каждого ребенка в зависимости от его настоящего уровня. Занятия с логопедом, сеансы массажа, коррекция психического развития, дополнительные занятия с педагогами — это необходимо для успешного вхождения ребенка в новую среду. Спортивные секции, музыкальная школа, другие творческие или иные занятия — очень желательны! Как правило, дети из интернатных учреждений слабо успевают в школе. Многие родители считают, что детям надо больше сидеть за уроками, ограничивают их внешкольные занятия. Для детей ленивых, нерадивых, но с нормальным развитием этот путь, может быть, и поможет. Для детей с определенными отставаниями, психической или умственной задержкой в развитии этот путь

бесплодный. Только повышая их общее развитие, интерес к разнообразным познавательным занятиям, можно изменить их учебные успехи.

Очень важны для развития таких детей традиции семьи: посещение театров, музеев, выставок, чтение книг, совместное проведение летнего отдыха, туристские походы, знакомство с новыми местами, общение с родственниками, семейные праздники с сюрпризами, шуткой, теплой атмосферой, заботой друг о друге.

Особо нужно сказать о трудовой атмосфере семьи. Трудно переоценить пример матери, рядом с которой все дети учатся множеству домашних бытовых навыков. Но все эти дела — внутрисемейные. Все-таки в широкий мир дети входят через пример отца: здесь и технические знания, и фермерство, и строительство, и др. Только в общем труде — значимом для всей семьи — по-настоящему спланиваются и взрослые, и маленькие, и родные, и приемные.

Опыт многих приемных семей показывает два явных типа отношений родных и приемных детей. Первый — когда разделение родных и приемных достаточно заметно, смешивание их почти не происходит. Положение еще более усложняется, если есть родственники, живущие отдельно, которые берут родных к себе в гости, на каникулы. Второй, когда такого разделения нет, родители ко всем детям относятся одинаково, у всех условия жизни и отношения равные. В данной ситуации, психологически в более трудном положении находятся родные дети. Главная проблема: они теряют часть внимания и любви самых дорогих для них людей — родителей. Поэтому очень важно сделать родных детей своими сторонниками, даже партнерами в помощи и заботе о приемных детях. Практически это выражается в совместном решении о принятии ребенка в семью. Если родные дети уверены, что их положение в семье прочно, то есть они по-прежнему любимы, их интересы будут соблюдены, то они могут во многом помочь родителям. Через пример родных детей приемные учатся взаимодействию с родителями.

Одним из главных элементов эффективной адаптации ребенка-сироты в приемной семье является его подготовленность к созданию собственной семьи. В этой связи важен процесс возрастания значимости семьи как ценности. Ведь только в семье происходит подготовка к будущей семейной жизни. Играя в дочку-матери, девочки осваивают роль мамы. Но если ребенок долгое время находился в детском доме, то он не в полной мере достигает понимания жизненных ценностей на протяжении всей своей дальнейшей жизни. Дети-сироты, не имевшие перед глазами примера родительских отношений, или не помнящие своей семьи, не смогут достаточно успешно преодолевать супружеские конфликты и трудности взаимного приспособления. Поэтому очень важно чтобы каждый ребенок приобрел семью, пусть не родную — приемную, но семью, которая о нем заботилась, воспитывала, удовлетворяла его потребности, а главное любила, и очень важно, чтобы эти чувства были взаимны.

Литература:

1. Николаева, Е. И. Личностные особенности родителей и детей в приёмной семье [Текст] / Е. И. Николаева, О. Г. Япарова // Вопросы психологии. — 2007. — № 6. — С. 28-31.
2. Ослон, В. Н. Жизнеустройство детей — сирот: профессиональная замещающая семья [Текст] / В. Н. Ослон. — М.: Генезис, 2006. — 260 с.
3. Боулби, Д. Создание и разрушение эмоциональных связей [Текст] / Д. Боулби. — М.: Академический проект, 2004. — 232с.
4. Дети — сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. [Текст]: Методическое пособие для кандидатов в усыновители, опекуны (попечители), приемные и патронатные родители, а также для лиц, занимающихся данной проблемой / Н. А. Палиева [и др.]. — Ставрополь: СКИПКРО, 2002. — 59с.
5. Ковальчук, Я. И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка [Текст] / Я. И. Ковальчук. — М. : Просвещение, 1985. — 220с.
6. Иванова, Н. П. Дети в приемной семье [Текст] / Н. П. Иванова, О.В. Заводилкина. — М.: Дом, 1993. — 30 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

И. В. Серафимива, А. Г. Яковлева

Томский государственный педагогический университет

Трудовая деятельность представляет собой важнейшую сферу самореализации и самовыражения личности, обеспечивает раскрытие потенциальных возможностей и способностей индивида.

В концепции модернизации Российского образования до 2010 г. говорится, что одной из важнейших задач воспитания является формирование у школьников способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Составной частью социализации является профессиональное самоопределение – избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии.

Проблема, обозначаемая в настоящее время термином "профессиональное самоопределение", как с точки зрения теорий общей и профессиональной педагогики, так и с позиций практики, всегда являлась многоаспектной педагогической проблемой. Вопросы участия педагога в проектировании будущего профессионального пути молодежи, учет различных социальных, экономических, правовых, медико-гигиенических информационных и др. аспектов ее развития стали особенно актуальны в настоящее время [1].

В современных условиях профессиональное самоопределение предполагает выбор карьеры, сферы приложения и саморазвития личностных возможностей, а также формирование осознанного отношения личности к социокультурным и профессионально-производственным условиям. Поэтому при проведении профориентационной работы важно не только выявить индивидуальные психологические качества личности, но и определить уровень сформированности социальных притязаний, ценностно-нравственной ориентации [2].

Выбор профессии основывается на соотношении возможностей, способностей и интересов учащихся с оценкой состояния общественных потребностей в работниках тех или иных специальностей. В основу профессионального самоопределения положена трехфакторная модель Е.А. Климова (хочу – могу – надо) [1].

Современная ситуация требует поднятия качественного уровня профессионального и личностного самоопределения. Современным подросткам приходится самоопределяться и выстраивать перспективы личностного развития в сложный период социально-экономической и духовной сферы, сложившейся в России. Понятие "самоопределение" вполне соотносится с такими понятиями, как самоактуализация, самоосуществление. Как показали исследования, около 40% учащихся находятся в состоянии неопределенности по поводу будущей профессии: не знают принципов профессионального самоопределения, механизмов поиска работы. Отсутствие мотивации на самоопределение, работу или учебу у трудных подростков, разрыв между представлениями жизни и реальности требует находить нестандартные технологии, чтобы обеспечить ориентацию в мире профессий и профессиональное самоопределение [3].

На основе обобщений, полученных в результате изучения педагогического опыта профориентационной работы в современной школе, в рамках курсового исследования нами была разработана социально-педагогическая программа проф-

ориентационной работы, в которой профориентация рассматривается как система воспитательных, социально-психологических и обучающих мероприятий, способствующих свободному профессиональному самоопределению выпускников школы в условиях современного динамичного рынка труда.

Целью программы является создание условий для профессионального самоопределения учащихся, обеспечение мотивации к трудоустройству и реальное трудоустройство, а также наработка технологий, позволяющих включаться в социум несовершеннолетним подросткам через самоопределение и построение карьерных планов.

Основная образовательная задача – профессиональная ориентация и социально-трудовая адаптация обучающихся к современным экономическим условиям.

Программа состоит из трех блоков, целями которых являются:

1. Профориентация и создание условий для самоопределения; построение индивидуального плана обучения;
2. Обеспечение производственной деятельности в мастерской;
3. Социальная адаптация (подбор вакансий, знакомство с предприятиями, освоение технологии трудоустройства, юридические аспекты производственных отношений).

Профориентационные мероприятия и занятия в рамках первого блока предполагают использование широкого спектра методических средств (диагностические методики, профориентационные и ролевые игры, тренинговые упражнения и др.) и методов (постановка в проблемную ситуацию, групповые и индивидуальные беседы, профессиографические исследования и др.). Методика профориентационной работы базируется на организации тесного взаимодействия преподавателей и специалистов по трудоустройству (Центр занятости) для вовлечения подростков в деятельность по самоопределению. По окончании школы обучающиеся должны понимать значение правильного выбора профессии для успешной жизнедеятельности индивида в условиях развивающихся личностных отношений; знать требования профессии к человеку; основные источники информации о профессиональной деятельности, путях и возможностях продолжения своего образования.

Второй блок предполагает обучение профессии в учебных мастерских по следующим направлениям:

- основы швейного дела;
- основы ручной и машинной вышивки;
- слесарь-сантехник;
- столяр-плотник;
- мастер лозоплетения и изготовления изделий из бересты;
- водитель категории А, В, С.

Содержание третьего блока включает в себя: обучение технологическим приемам и операциям, приемам управления технологическими процессами и информационными технологиями, проектную деятельность и развитие творчества через индивидуальные проекты. Содержание технологического образования учащихся направлено на формирование целостной системы о мире профессий и технологий.

Таким образом, в результате реализации данной программы обучающиеся должны научиться пользоваться различными источниками информации о выборе профессии; ставить цель профессионального выбора; планировать свою деятель-

ность по достижению этой цели; осуществлять самоконтроль и коррекцию; адекватно оценивать свои личностные качества; составлять собственный план профессиональной карьеры.

Литература

1. Алишев, Н. В. Общие основы построения исследования. Профориентация и профотбор молодежи на рабочие профессии / Н. В. Алишев. – М., 1987. – 167 с.
2. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М., 1986. – 206 с.
3. Кузьмина, Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 20-27.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ АЛКОГОЛИЗМА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Н. В. Скурневская, Л. Г. Смышляева

Томский государственный педагогический университет

Одной из наиболее острых проблем российского общества является распространение социально обусловленных заболеваний у подростков. По степени опасности для подрастающего поколения заболевание алкоголизмом.

Надо поставить на первое место в первом ряду заболеваний социального характера.

Высокая смертность, выраженная социальная дезадаптация, криминализация, поражение ВИЧ-инфекций и другие опасные заболевания – вот далеко не полный перечень последствий алкоголизма.

Алкоголизм с медицинской точки зрения – хроническое заболевание, характеризующееся neodолимым влечением к спиртным напиткам. Ранний алкоголизм формируется в возрасте от 13 до 18 лет и подразумевает развитие первой стадии заболевания. Диагноз раннего алкоголизма ставится на основании следующих критериев:

1. Появление индивидуальной психологической зависимости;
2. Появление толерантности к спиртному;
3. Утрата рвотного рефлекса;
4. Утренняя анорексия (отсутствие аппетита);
5. Полимессты опьянения (частичная утрата памяти).

С социальных позиций алкоголизм – форма девиантного поведения, характеризующимся патологическим влечением к спиртному и последующей социальной деградацией личности.

Исследователями С.Г. Жистолыным, Б.Д. Карвасарским выделяются семь уровней алкогольной зависимости:

1. Нулевой уровень характеризует подростков, которые никогда не употребляли алкоголь, благодаря личной установке на трезвость, личной убежденности в отрицательном влиянии спиртного на организм.
2. Начальный уровень характеризуется единичными, очень редкими случаями употребления спиртных напитков. Мотивы употребления: поступать как все, показать себя взрослым. Эта стадия длится один-два месяца.
3. Уровень эпизодического употребления алкоголя. Характеризуется знакомством с различными напитками, содержащими алкоголь. Мотивы – повысить

настроение, коммуникабельность и пр. Этот период длится три-четыре месяца.

4. Уровень высокого риска отличается тем, что расширяется количество поводов для принятия спиртных напитков. Мотивы те же: повысить тонус, расслабиться, весело отдохнуть в компании. Этот период длится от четырех месяцев до года. Появляются потребность в алкоголе, и проявляется склонность к алкоголю.
5. Уровень выраженной психологической зависимости от алкоголя, алкогольное опьянение рассматривается подростками как желанное состояние настроения. Мотивы – уйти от реальности, повысить уверенность в себе. Психологическая зависимость формируется в течение полутора лет. Появляется раздражительность, возбужденность, агрессивность. Здесь речь идет уже о необходимости медицинской помощи (нарколога).
6. Уровень физической зависимости от алкоголя. На этом уровне уже не контролируется частота приема и количества спиртного. Появляется синдром похмелья. Мотивы: устранить плохое самочувствие вследствие предшествующего приема алкоголя, отключиться от реальности, повысить жизненный тонус. Физическая зависимость формируется в течение 3-5 лет. На этом уровне формируется патологические черты личности: раздражительность, вспыльчивость, агрессивность. Замедляется интеллектуальное развитие. Подросток бросает школу, уходит из дома, бродяжничает. В этом случае уже необходимо срочное стационарное лечение.
7. Уровень алкогольного распада личности. Характеризуется снижением переносимости спиртных напитков, полной психологической и физической зависимостью от алкоголя. Мотивы: заглушить болезненное состояние организма. В этом случае так же необходимо срочное стационарное лечение.

Таким образом, алкоголизм подростков является сегодня одной из серьезных социально-педагогических проблем. Алкоголизация несовершеннолетних не просто разрушение организма подростков и отклоняющееся поведение. В конечном счете, алкоголизм подрастающего поколения – разрушение генофонда самого народа [1].

Исследователями А.М. Леонтьевым, А.Г. Асмоловым выделяется ряд факторов, приводящих к риску возникновения и развития алкоголизма подростков:

1. Экономическое (социальное) неблагополучие.
2. Неблагоприятное окружение и общественная необустроенность.
3. Частые перемены жительства.
4. Доступность алкоголя.
5. Семейная предрасположенность.

В этом свою роль играют как генетические факторы, так и непосредственное влияние окружения.

К социальным факторам, способствующим формированию алкоголизма у подростков так же относятся: бытовые традиции народа; социальный статус подростка (семейное положение, материальная обеспеченность, образ жизни); этническая и религиозная принадлежность;

К биологическим факторам, способствующим формированию алкоголизма подростком относятся следующие: нарушение процесса обмена веществ; расстройства эндокринной системы; неполноценность внешних отделов центральной нервной системы; патология характера; некоторые психические болезни.

К психологическим факторам, способствующим формированию алкоголизма у подростков относятся личностные особенности подростков для которых характерны: резкие колебания настроения; неустойчивость интересов; чувствительность; повышенная рефлексия и склонность к самоанализу; излишняя самоуверенность; переоценка своих возможностей; акцентуация характера.

К факторам высокого риска ранней алкоголизации так же относят: отношение нарушение социально-психологической адаптации; отсутствие выраженного интеллекта эстетических интересов, с чем связана низкая культура досуга; несформированность и слабая выраженность отрицательной нравственной оценки алкоголизма как явления; склонность референтной (значимой) группы к алкоголизации; слаборазвитые волевые качества; отсутствие развитых мотивов учебной деятельности; психический инфантилизм; неадекватное к перспективам развития своей личности.

Чрезвычайно важную роль играет дефицит соответствующих средств межличностного отношения у несовершеннолетних. В качестве негативных качеств выступают так же: комфортность; некритическое отношение к своему поведению; недостаточная сформированность положительных привычек; комплекс черт педагогической запущенности (трудновоспитуемости); отсутствие близких друзей; низкая общественно-полезная активность; недостаточный уровень воспитательной работы в школе, по месту жительства; неправильные формы и методы воспитания в семье [2].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что в следствии социальных, биологических, психолого-педагогических факторов и определенных причин в подростковом возрасте происходит формирование влечения к алкоголю, которое перерастет в привычку и приводит к алкогольной зависимости.

С целью предупреждения возникновения и развития алкоголизма подростков необходимо проводить профилактическую работу.

Основная цель профилактической работы защита подростка, его жизни, достоинства, права на развитие в меняющихся условиях социальной реальности. Основным инструментом системы профилактики – индивидуальная профилактическая работа, которая как социально педагогическая технология реализуется социальным педагогом, владеющим функциональным алгоритмом и на основании этого алгоритма оказывать адресную помощь конкретному подростку.

Для профилактики алкоголизма подростков социальному педагогу необходимо изучение причин и симптомов указанного девинантного поведения, значение индивидуально- психологических особенностей подростков.

Профилактика алкоголизма подростков включает два основных направления работы:

- 1) «вытеснение» из сознания родителей, подростков «питейных традиций» как способ удовлетворения ряда человеческих потребностей.
- 2) нейтрализация «факторов риска» раннего приобщения к алкоголю [3].

К числу основных принципов, на которых следует строить профилактику алкоголизма подростков в общеобразовательной школе относятся следующие:

1. Целенаправленность и преемственность в проведении профилактической работы.
2. Учет психологических особенностей разных возрастных групп подростков.

3. Организация полноценного досуга и повышение общественной активности подростков.
4. Комплексный подход к профилактике алкоголизма.
5. Личное участие старшеклассников в профилактической работе.

Профилактические мероприятия следует проводить в соответствии с общей комплексной программой противоалкогольной деятельности. Профилактической работе необходимо придать планомерный, систематический, целенаправленный характер, осваивать все сферы учебной и воспитательной деятельности, проводить как в урочное, так и во внеурочное время. Последовательно и адекватно менять формы организации, содержание и методы профилактического воздействия.

Всю предлагаемую подросткам информацию об алкоголизме в плане его токсического действия на клетки, ткани и органы человека следует включить в содержание уроков истории, литературы, биологии, химии, ОБЖ.

В профилактической работе целесообразно использовать следующие формы: циклы лекций и бесед; дискуссии; конференции; наглядные пособия-плакаты; выставки; стенные газеты.

Циклы лекций являются одним из наиболее эффективных средств профилактики, так как дают подросткам систему знаний о свойствах алкоголя, об опасности развития алкоголизма в результате злоупотребления им.

Дискуссии помогают выбрать правильную позицию в профилактике алкоголизма. Необходимо ориентироваться на то, чтобы планируемые лекции, беседы, дискуссии были интересны и доступны по содержанию всем подросткам, обязательно соотнесены с их возрастными и индивидуально-психологическими особенностями. Подготавливаемые материалы оказывают наибольший эффект, когда умело связаны с жизнью класса, школы, микрорайона, села, города. Необходимо учитывать и специфические, характерные для населения данного региона традиции и особенности.

В профилактической работе следует также использовать разнообразные документальные, научно-популярные и художественные фильмы противоалкогольного содержания, диаграммы, слайды, лекционные диапозитивы. Целесообразно провести тематический вечер или дискуссию в неформальной обстановке, организовать конкурс на лучший плакат, фотомонтаж, любительский кинофильм. Активность самих подростков в подготовке подобных мероприятий способствует выработке негативного отношения к алкоголизму и всему комплексу сопровождающих его разрушительных для человека и общества последствий. В профилактической работе позитивный результат достигается только с помощью комплекса средств, который дает полную объективную информацию и одновременно влияет на эмоциональную среду.

Профилактику алкоголизма подростков следует ориентировать не столько на демонстрацию отрицательных последствий употребления алкоголя, сколько на формирование здоровых психологических установок здорового образа жизни.

Профилактическую работу необходимо также проводить и с родителями подростков.

Следует использовать следующие формы работы с родителями:

- тематические родительские собрания и конференции;
- организация родительского совета по профилактической работе;
- помощь со стороны родителей в организации и проведении содержательного досуга для подростков.

Конечный результат этой работы – привлечение родителей к профилактике алкоголизма. [4]

Таким образом, профилактическую работу целесообразно связывать с реализацией информационной и личностно-ориентированной стратегией.

В работе с подростками необходимо использовать разнообразные формы профилактических мероприятий.

Профилактическую работу целесообразно проводить и с родителями подростков, формируя и у них психологические позиции здорового образа жизни.

Литература

1. Березин, С. В. Психология зависимости / С.В. Березин., Р.Г. Петросян, Д.В. Аниклен – Минск, 2005.
2. Ерышев, Е.Ф. Алкогольная зависимость / Е.Ф. Ерышев, Т.Г. Рыбакова, П.Д. Шабанов – Санкт-Петербург, 2005.
3. Никитина Л.Е. Технология социально-педагогической работы / Л.Е. Никитина – М., 2006.
4. Социальная педагогика. Журнал для социальных работников и педагогов. Редакция «Народное образование». 2007. – № 3. – С. 10-12.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ПОДРОСТКАМИ

Б. К. Соян, Л. С. Еремина

Томский государственный педагогический университет

В современных условиях очень важно найти механизмы воздействия на социализацию личности, раскрыть способы влияния на этот процесс, выявить условия, обеспечивающие успешное вхождение подростка в жизнь общества, выстроить систему качественной социальной, психолого-педагогической помощи и поддержки. Специалистом, осуществляющим данные виды помощи подросткам, является социальный педагог. Одной из форм социально-педагогической работы с подростками является консультирование.

По мнению М.В. Шакуровой, социально-педагогическое консультирование – это квалифицированная помощь лицам, испытывающим различные проблемы, с целью их социализации, восстановления и оптимизации их социальных функций, выработки их социальных норм жизнедеятельности и общения [1].

При консультировании социальный педагог использует знания о поведении, закономерностях психофизиологического развития подростка. Подростковый возраст часто называют периодом диспропорций в развитии, когда происходит бурное психофизиологическое развитие и перестройка социальной активности; оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования. Это пора стремительного наращивания знаний, умений, становления «Я». Идет половое созревание, половая идентификация, физические недостатки часто преувеличиваются. Подросток болезненно реагирует на слова критики, совет; стремится к независимости от взрослых [2].

Ввиду всех перечисленных изменений подросток является крайне сложный, и тем самым весьма интересный объект работы для социального педагога. Социальный педагог должен отдавать себе отчет в том, что его деятельность влияет на дальнейшее развитие подростка, а результат консультирования чаще всего можно увидеть лишь по прошествии времени.

Специфика консультационной деятельности социального педагога с подростками состоит в следующем: подростков трудно убедить в необходимости обращения за консультацией к специалисту; подросткам свойственно считать свои проблемы явлением исключительным, поэтому социальному педагогу нужно быть чрезвычайно деликатным, и избегать завышенных требований, оценочных характеристик.

Основными направлениями социально-педагогического консультирования подростков являются:

- деятельность по профилактике явлений дезадаптации (социальной, психологической, педагогической), повышению уровня социальной адаптации подростков посредством их личностного развития;
- деятельность по социальной реабилитации подростков, имеющих те или иные отклонения от нормы (трудные подростки) [3].

В период взросления подросток сталкивается с внутриличностным и межличностными конфликтами, и зачастую причины этих конфликтов кроется в его не-объективном, в силу особенностей его возраста, восприятии окружающего мира. Поэтому социальный педагог осуществляет как непосредственную работу с личностью подростка, так и посредническую деятельность во взаимоотношениях личности со средой, способствующую ее социально-культурному становлению и развитию.

Консультирование должно проводиться поэтапно:

1 этап: установление психологического контакта с подростком. Сюда входят установление доверительных отношений с учащимся посредством искренней заинтересованности во всем, что связано с ним;

2 этап: диагностическая работа. Данный этап включает выявление особенностей семейного воспитания; выявление отношения подростка к себе, своему поведению, окружению; выявление условий школьного обучения, проведение обследования с учетом индивидуальных особенностей учащегося; составление психологической, социально- педагогической характеристики с указанием возможных направлений коррекции, рекомендаций педагогам и родителям;

3 этап: составление программы дальнейших действий по оказанию помощи (разработка индивидуальной программы коррекционных воздействий, предусматривающий комплекс различных видов помощи подростку);

4 этап: определение результативности проделанной работы [3].

Консультирование осуществляется с помощью своеобразных приемов и методов работы, к которым относят: беседа, наблюдение, тестирование, интервью, внушение, убеждение, информирование, и др. Умение социального педагога правильно применять их при работе с подростками является залогом успешного консультирования.

Также играют немаловажную роль следующие условия психологического консультирования:

1. Правильная организация пространства помещения. Например, расположение кресел в кабинете: их надо расставлять не напротив друг друга, а под некоторым углом, так как расположение «глаза в глаза» создает излишне напряженную атмосферу.
2. Соблюдение конгруэнтности в общении. Конгруэнтность, то есть соответствие элементов поведения, например вербальных и невербальных. Плохо, если социальный педагог говорит, что рад встрече, а его

интонация при этом равнодушная. Это сразу разрушает доверие к педагогу и может ассоциироваться у подростка с ложью и обманом.

3. Недопустима разрушительная для доверительной атмосферы скрытая агрессия со стороны социального педагога. Скрытая агрессия может ощущаться в невербальных проявлениях, в интонации и даже в молчании [4].

Однако, прежде всего, необходимо помнить, что самое важное для социального педагога при консультировании – создать условия для понимания подростком самого себя.

Таким образом, в процессе социально-педагогического консультирования осуществляется социальное обучение и социальное воспитание подростков. Социальный педагог в ходе целенаправленного процесса передачи социальных знаний, формирования социальных умений и навыков помогает преодолению подростком возрастного кризиса, способствуя тем самым дальнейшему развитию подростка как гармоничной личности и полноценного члена общества. Содержание социально-педагогической деятельности многообразно и консультирование является одним из важных ее аспектов. Поэтому профессиональная подготовка социального педагога обязательно должна включать формирование навыков консультирования.

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. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога : учебное пособие. В 2 кн. Кн. 1. Система работы психолога с детьми разного возраста / Е. И. Рогов. – Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 384 с.
3. Бусыгина, Н. П. Характеристика "трудного" подростка // Классный руководитель. – 2005. – № 5. – С. 48-51.
4. Петрушин, С. Подводные камни психологического консультирования // Школьный психолог. – 2008. – № 7. – С. 6-7.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

А. П. Чибир

Томский государственный педагогический университет

Формирование гендерной культуры – актуальная проблема современности. В предшествующем периоде отечественной педагогикой был упущен из виду один из важнейших аспектов социализации личности ребенка. Этому аспекту в западном научном мире в последние 30 лет уделяется большое внимание и присвоен специальный термин – «гендер».

Смысл понятия «гендер» заключается, прежде всего, в идее социального моделирования или конструирования пола (в отличие от биологического пола, который задается генетически). Социальный пол конструируется социальной практикой. Гендерный аспект социализации предполагает, что различия в поведении и восприятии мужчин и женщин определяются не столько их физиологическими особенностями, сколько воспитанием и распространенными в каждой культуре представлениями о сущности мужского и женского начал [1]. Гендерная культура предполагает формирование у ребенка представлений о жизненном предназначе-

нии мужчины и женщины, присущих им положительных качествах и чертах характера; раскрытие физиологических и этических особенностей мальчиков-юношей, девочек-девушек; формирование представлений о мужском и женском достоинстве [2].

Школа является одним из главных социальных институтов социализации, и ее основная задача состоит в комплексном формировании личности, одним из компонентов которого является гендерная культура. Поэтому концепция воспитания детей в школе должна предусматривать формирование гендерной культуры как один из базовых компонентов культуры личности.

Основная проблема социализации подрастающего поколения – как воспитать счастливого человека: мальчика – будущего мужчину, девочку – будущую женщину. Исходя из этого, логично поставить вопрос – способствует ли современная школа формированию личности будущих женщин и мужчин с достаточным пониманием специфических социальных функций, обусловленных именно половой принадлежностью? Учитывают ли педагоги в своей работе гендерные особенности учащихся и насколько они обладают необходимыми для этого знаниями?

Анализ данных анкетного опроса педагогов, проведенный исследователем Прокопчик Е.Г., свидетельствует о том, что самые большие затруднения педагоги испытывают в работе связанной с осуществлением дифференцированного подхода к воспитанию мальчиков и девочек. При ответе на вопрос о постановке задач в своей практической работе, воспитание гендерной культуры как задачу периодически рассматривают 11,1% опрошенных; иногда – 61,1% и никогда – 27,7. В содержании воспитательной деятельности отношения мальчиков и девочек беспокоят учителей в следующем соотношении – систематически – 5,5%, периодически – 50 %, иногда – 44,4%. Формированию истинно мужских и женских качеств систематически уделяется внимание 5,5%, периодически – 44,4%, иногда – 44,4% и никогда – 5,5 % опрошенных. Большое количество учителей испытывают затруднения при планировании работы, направленной на формирование культуры взаимоотношений мальчиков и девочек. Систематически испытывают трудности – 66,6% и периодически – 33,3% опрошенных [3].

Зачастую воспитание детей в образовательных учреждениях организовано таким образом, что гендерный аспект педагогами игнорируется вообще или проходит по типу воспроизводства патриархальных стереотипов взаимодействия полов. Эти стереотипы все чаще вступают в противоречие с реальными трансформациями гендерных отношений в современном обществе, становятся препятствием для раскрытия индивидуальностей, равноправия полов, устойчивого развития демократических отношений.

Школа должна давать ученикам возможность развивать индивидуальные способности и интересы, независимо от принадлежности к тому или иному полу, противостоять традиционным стандартам в отношении полов. Для этого педагоги должны владеть методикой гендерного подхода к процессу социализации девочек и мальчиков, т.е. действовать с пониманием социального, конструктивистского происхождения категорий «мужского» и «женского» в обществе.

Видимо в связи с пониманием существования проблемы формирования гендерной культуры, государственная политика в области образования изменила вектор и в настоящее время мы наблюдаем тенденцию открытия альтернативных образовательных учреждений, ставящих перед собой задачу гендерного воспитания и образования. В порядке эксперимента во многих регионах России в школах соз-

даются «мужские» и «женские» классы, формируются даже отдельные группы в детских садах, открываются специализированные школы для мальчиков и девочек (Кадетские школы-интернаты, Мариинские гимназии).

Но это не решит проблему полностью, ведь, она продолжает существовать в школах совместного обучения. Многие учителя сосредоточены только на передаче знаний и забывают о том, что основная задача школы комплексное формирование личности (одним из компонентов которого является гендерная культура). Учитель должен быть инициатором позитивного общения мальчиков и девочек. Для этого можно проектировать партнерскую деятельность, организовывать конкурсы, походы, беседы, где возможно проявление рыцарского поведения мальчиков и женственного поведения девочек. Возможно, проведение тренингов по моделированию определенного типа поведения, к которому должны стремиться будущие мужчины и женщины, разработка системы ценностей для мальчиков и девочек.

В связи с вышеизложенным, можно сделать вывод, что внедрение категории «гендер» в педагогический процесс имеет принципиальное значение, поскольку в школе формируются многие представления о профессиональном самоопределении, жизненной стратегии, доступе к ресурсам и власти, имеющие в основе социополовую ориентацию.

Безусловно, качество воспитания ребенка во многом зависит от уровня культуры педагога. Учителю необходимо быть носителем и транслятором гендерной культуры. Эту проблему можно рассматривать в рамках курсов по повышению квалификации и переподготовки педагогов.

Литература

1. Штылева, Л. В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании / Л.В. Штылева – Москва : Эксмо, 2006. – 134с.
2. Лопаткина, О. С. Деятельность педагога-воспитателя по формированию гендерной культуры учащихся // Проблемные. Демократия» – Минск : Дарт, 2003, С. 93-96.

НЕНУЖНЫЙ РЕБЕНОК: ПРОБЛЕМА НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ

М. М. Юрина, С. И. Поздеева

Томский государственный педагогический университет

Постановка проблемы. В последние годы все большее внимание и беспокойство специалистов, общественности и правоохранительных органов вызывает насильственное поведение в семье в различных формах его проявления, поскольку оно представляет одну из наиболее распространенных форм агрессии. Меня как исследователя интересует проблема насилия в семье – это очень широкая проблема, которая включает в себя самые разнообразные формы (физическое, психологическое, экономическое, моральное, сексуальное) и распространяется в отношении различных членов родственного союза: жен, детей, мужей и престарелых родственников. Все эти категории межличностного насилия представляются самостоятельными проблемами, но все они, к сожалению, имеют способность и возможность пересекаться в семье.

В результате все более глубокого проникновения насилия в жизнь семьи разрушается её нравственность, происходит ослабление гуманизма семейного воспитания, растет детская беспризорность, дети вовлекаются в потребление спиртных напитков, наркотиков, в проституцию и преступную деятельность.

Я на практике столкнулась с проблемой насилия в семье. Работая в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при администрации Ленинского района в должности ответственного секретаря, главного специалиста, часто выявляются факты жестокого обращения с детьми со стороны родителей, лиц, их заменяющих (отчимов и мачех).

Рассмотрим в качестве примера реально сложившуюся ситуацию в одной из семей, проживающих на территории одного из районов города Томска, которую мы называли «Ненужный ребенок».

Описание ситуации. В сентябре 2006 года инспектором отделения по делам несовершеннолетних районного отдела внутренних дел города Томска выявлена неблагополучная семья Ивановой И. Ю., 01.03.1980 года рождения, проживающая по ул. Н. в городе Томске, доме № 20 «А», кв. 65¹.

Иванова И. Ю. проживает по указанному адресу с сожителем, имеет на иждивении троих несовершеннолетних детей: Артема, 1999 года рождения, Веронику, 2004 года рождения и Эдуарда, 2005 года рождения. Сожитель Ивановой И. Ю., Петров М. П., является биологическим отцом двоих младших детей, отчимом старшего ребенка.

17.09.2006 года на Иванову И.Ю. инспектором ОДН районного отдела внутренних дел (далее – РОВД) города Томска составлен протокол об административном правонарушении, предусмотренным ст. 5.35 КоАП РФ, т.е. невыполнение родительских обязанностей. Из объяснения Ивановой И. Ю.: «Квартира принадлежит сожителю. Употребляю спиртные напитки в присутствии малолетних детей. Можем детей оставить дома без присмотра до шести часов». Из показаний соседки: «Со слов семилетнего мальчика Артема, его избивает отец. Родителей не бывает дома до четырех дней».

На заседании районной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (далее – КДН и ЗП) 27.09.2006 года установлено, что старший ребенок Артем по достижении семилетнего возраста не оформлен в школу в 1 класс, ребенок часто уходит из дома, бродяжничает, выявлены факты жестокого обращения с мальчиком со стороны отчима. Деликвент² Иванова И.Ю. в ходе рассмотрения материала пояснила, что Артем не умеет читать, писать, не знает буквы. На заседании КДН и ЗП сказала: «Папа детей иногда бьет за то, что сын открывает двери, когда они остаются одни. Отчим плохо относится к ребенку, у ребенка анемия». Иванова И.Ю. подтверждает, что с сожителем они распивают спиртные напитки.

Иванова И.Ю. признана виновной в совершении административного правонарушения, предусмотренного ст. 5.35 КоАП РФ, т.е. в том, что она не должным образом выполняет родительские обязанности в отношении своих несовершеннолетних детей, ей назначено административное наказание в виде штрафа в размере 100 рублей.

¹ Персональные данные изменены. Конституционное положение о недопустимости сбора, хранения, использования и распространения информации о частной жизни лица является одной из гарантий закрепленного в ст. 23 Конституции права на неприкосновенность частной жизни. Оно призвано защитить частную жизнь, личную и семейную тайну от какого бы то ни было проникновения в нее со стороны как государственных органов, органов местного самоуправления, так и негосударственных предприятий, учреждений, организаций, а также отдельных граждан.

² (от лат. *delinquens* – совершающий проступок) В праве – термин, используемый для обозначения лиц с социально отклоняющимся поведением (преступников и др.). (Большой юридический словарь; под ред. А.Я. Сухарева, В.Е. Крутских. – М., 2002).

Кроме того, КДН и ЗП рекомендовала Ивановой И.Ю. пройти с ребенком медицинскую комиссию для оформления его в 1 класс. Несовершеннолетний Артем посещал занятия в школе первое полугодие 2006-2007 учебного года без прохождения врачебной комиссии. После того, как школа затребовала заключение медицинской комиссии, Иванов Артем перестал посещать занятия в школе.

Специалистами отдела по делам несовершеннолетних и защите их прав районной администрации, с целью обследования жилищно-бытовых условий, данная семья неоднократно посещалась по месту жительства. Во время посещений часто ребенок отсутствовал дома, причины отсутствия, и местонахождение ребенка мать пояснить не могла. Из справки специалистов отдела по делам несовершеннолетних и защите их прав: «В ходе проверки установлено, что младшие дети находились с бабушкой и посторонним мужчиной, который вел себя агрессивно, со слов бабушки родители детей в это время находились на работе». Из акта обследования жилищно бытовых условий семьи: «В ходе проведения плановой проверки семьи по месту жительства, установлено, что у несовершеннолетнего Артема на внешней стороне предплечья имеются многочисленные царапины линейной формы от порезов, предположительно лезвием. Дома находились родители, которые распивали спиртные напитки с посторонней женщиной. Ребенок в это время был наказан, стоял в углу».

Несовершеннолетний Иванов Артем, в связи с систематическим бродяжничеством, был помещен в областное государственное учреждение «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» (далее – ОГУ СРЦН). По заявлению директора ОГУ СРЦН несовершеннолетний Иванов Артем поступил в школу-интернат. Из ходатайства школы-интерната следует, что причиной помещения несовершеннолетнего в центр явилось бродяжничество, связанное с конфликтом между Артемом и его отчимом, Петровым М.П. Долгое время ребенка мать не навещала, жизнью и здоровьем не интересовалась, до тех пор, пока не встал вопрос о сборе материала на лишение родительских прав.

Специалисты КДН и ЗП в период с апреля по май 2008 года, неоднократно вызывали мать ребенка на заседание комиссии, с целью решения вопроса о возвращении ребенка в семью. Иванова И.Ю. на заседание комиссии не являлась. На извещения о явке на комиссии не реагировала, проявляла равнодушие к судьбе сына. Затем проявила инициативу, обратилась с заявлением о возвращении ребенка в семью.

Оснований для отказа в возвращении ребенка в семью и дальнейшего пребывания в СРЦН на тот момент не было, в интересах ребенка, по разрешению отдела опеки и попечительства и по заявлению матери, Артем был возвращен в семью. Семья Ивановой И.Ю. взята под особый контроль, установлен испытательный срок.

Вскоре, в комиссию поступило ходатайство школы-интерната о том, что после возвращения ребенка в семью мать на контакт с педагогами образовательного учреждения не идет, во время не забирает ребенка после занятий в пятницу. Несовершеннолетний Иванов Артем находится в интернате до 21-23 часов, после чего воспитатель доставляет его домой. Утром в понедельник мать не сопровождает сына в школу-интернат, ребенок приезжает самостоятельно, несмотря на значительную удаленность интерната от дома.

Из характеристики классного руководителя 2 класса школы – интерната: «Пока ребенок находился в СРЦН, посещал занятия без пропусков, приходил всегда с выполненным домашним заданием. После того, как ребенка забрали в семью, появи-

лось очень много пропусков без уважительной причины, Артем стал агрессивным, конфликтным, нарушает дисциплину. Таким в первом классе он не был».

Из психологической характеристики Иванова Артема следует, что ребенок до поступления в социально-реабилитационный центр находился в конфликтной ситуации, наносящей вред правильной оценке реальности, при поступлении имелись серьезные тенденции к оппозиции и отчуждению, мальчик испытывал трудности при стремлении раскрыться перед другими, особенно в домашнем кругу. Артему присущи такие качества, как ощущение собственной малоценности, ничтожности, застенчивость, пугливость, подозрительность.

Аналитический комментарий. Анализируя данную ситуацию, можно прийти к выводу, что одним из факторов, способствующим совершению насильственных действий в семье в отношении ребенка, является воспитание ребенка не кровным родителем, а отчимом.

При этом мать ребенка не принимала активных мер по решению сложившейся проблемной ситуации в её семье. Оказавшись в ситуации выбора между ребенком и сожителем, она предпочла сделать выбор в пользу сожителя.

Какова её мотивация, что способствовало все же сделать выбор в пользу мужчины и оставить своего малолетнего сына один на один с трудной жизненной ситуацией?

Во-первых, Артем – не единственный ребенок в этой семье, Иванова имеет двоих детей от сожителя. Во-вторых, квартира, в которой проживала семья, принадлежит сожителю. У Ивановой собственного жилья нет. В-третьих, Иванова злоупотребляла спиртными напитками вместе с сожителем, что в какой-то момент могло привести её к потере нравственно-психологических ориентиров и в целом отрицательно сказывалось на микроклимате в семье.

Ребенок длительное время находился и продолжает находиться в психотравмирующей ситуации. Из характеристики, представленной СРЦН, следует, что при поступлении в центр, мальчик отставал в физическом развитии, движения скованны, плечи приподняты, голова втянута в плечи, что свидетельствует о наличии скрытой агрессии, напряжения. Ребенок находился в тревожном состоянии, был замкнут, часто конфликтовал с детьми, на контакт шел тяжело. Мальчик был не уверен в своих силах, с трудом начал обучение в 1 классе. Из письменных объяснений Ивановой И.Ю. следует, что Артем не умеет читать, писать, не знает буквы, к школе не подготовлен. Налицо явное упущение со стороны матери, выразившееся в ненадлежащем выполнении родительских обязанностей.

Пассивная позиция матери лишь усугубила положение ребенка. Ища спасения и защиты от агрессии отчима и не находя этого дома, со стороны самого близкого ребенку человека – его мамы, с 7-ми лет ребенок был вынужден уходить из дома, бродяжничать, пребывать в социально-реабилитационном центре.

Таким образом, анализ данного диагностического описания позволяет нам установить, что ребенок в семье подвергался систематическому комплексному насилию: физическому, психологическому и отсутствовала забота – пренебрегались основные потребности ребенка. И это только часть того воздействия, наносящего ущерб физическому и психическому здоровью ребенка, которую удалось установить специалистам, работающим с данной семьей. А сколько же осталось фактов применения насилия к ребенку за закрытыми дверями?

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ <i>Н. В. Авсиевич</i> -----	3
ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА» <i>Т. Г. Власенко</i> -----	6
ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ <i>Н. Б. Гречанина</i> -----	8
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТЕСТИРОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ <i>Л. С. Грязева, Н. В. Фетисова</i> -----	11
ВОПРОСЫ КРАЕВЕДЕНИЯ В КУРСЕ «МЫ И ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» 4 КЛАСС <i>В. Д. Козловицкая</i> -----	14
ПРАКТИКА СОСТАВЛЕНИЯ ТЕСТОВ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ПРИ ОТРАБОТКЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ <i>Н. В. Кононова, Н. В. Фетисова</i> -----	18
ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОЛНОЦЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ <i>Е. В. Лебедева</i> -----	21
ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ РАБОТЕ СО СЛОВАМИ ДЛЯ ЗАПОМИНАНИЯ <i>Т. В. Литвинова</i> -----	24
АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОБЩЕЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ <i>Н. Ю. Магденко, Н. В. Фетисова</i> -----	26
ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ <i>О. Мягкова, Н. А. Семенова</i> -----	30
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА» <i>У. Нестерова</i> -----	33
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА <i>Н. Павлова</i> -----	35
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ <i>А. А. Рассказова, Н. В. Фетисова</i> -----	38
НЕСТАНДАРТНЫЕ УРОКИ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ <i>А. В. Эйдельман, Н. А. Семенова</i> -----	42
ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ <i>Г. У. Юлдашева, Н. А. Семенова</i> -----	44
ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ <i>О. В. Юрьева, Н. А. Семенова</i> -----	48

ПСИХОЛОГО ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СВОРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
Е. В. АЛЕКСАНДРОВА -----	50
КТО-ТО РОДОМ ИЗ ДЕТСТВА... Я – ИЗ ВОЙНЫ	
М. БАЙГУЛОВА -----	54
АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССОВ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Н. БУРЫХИНА -----	55
СПЕЦИФИКА ПРИЕМОВ ОБУЧАЮЩЕГО ПИСЬМА В ТЕХНОЛОГИИ РКМЧП В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
Л. Г. ВАСИЛЕНКО -----	58
СПЕЦИФИКА ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ	
А. Ю. ГЛИНСКАЯ, Г. Х. ВАХИТОВА -----	60
ВЕЛИКОЛЕПНЫЙ МАЭСТРО КОРОЛИНИ...	
В. ГОРИНОВ, А. КОРШЕВ -----	63
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В СИСТЕМЕ М. МОНТЕССОРИ	
И. В. ДРОНЮК, Г. Х. ВАХИТОВА -----	66
УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
Г. С. ИСАКОВА, Г. Х. ВАХИТОВА -----	70
ИНТЕГРАТИВНЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА	
М. В. КАБАНОВА, Г. Х. ВАХИТОВА -----	73
МАЛЕНЬКАЯ ХОЗЯЙКА БОЛЬШОГО ДОМА (КАПИТАЛИНА ВАСИЛЬЕВНА ЦОЙ)	
С. КАДОЧНИКОВА -----	76
РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСПЕШНОМ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
Л. А. КАТАРУШКИНА -----	78
ПОМНЮ ИМЯ ТВОЕ	
Ю. КИСЕЛЕВА -----	83
РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ	
А. К. КОСТАРЕВА -----	85
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ	
С. С. МАМОНТОВА, Г. Х. ВАХИТОВА -----	87
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ	
Т. П. МАРКАСОВА -----	91
СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	
И. А. НЕУМЕРЖИЦКАЯ, Г. Х. ВАХИТОВА -----	95
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МОЛОДЫХ СУПРУГОВ К ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ	
М. А. РАБЦУН, Л. Э. ХАЗИАХМЕТОВА -----	97
ПЕРЕОРИЕНТАЦИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	
О. В. РЕННЕР -----	102
ФАКТОРЫ И МЕХАНИЗМЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ	
Л. В. СВЕТЛАКОВА -----	106
К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ	
П. А. СЕРЯКОВА, Г. Х. ВАХИТОВА -----	110
РОЛЬ ОДАРЕННОСТИ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА	
Е. О. СЛИВА, Г. Х. ВАХИТОВА -----	113
СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ «РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ»	
М. П. СУРАДЕЕВА -----	116

ПРЕДМЕТ «НАЦИОНАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА» КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ОБЩЕНИЯ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ	
<i>Л. Р. ТАХТАБАЕВА</i> -----	118
ХАРАКТЕРИСТИКА СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОШИБОК ПИСЬМА	
<i>И.А. Трифонова, М. В. УСПЕХОВА</i> -----	121
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ	
<i>О. Н. ШПАНИЧ, Г. Х. ВАХИТОВА</i> -----	125

ДИАГНОСТИКА, КОРРЕКЦИЯ И ПРОФИЛАКТИКА ОТКЛОНЕНИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

СИСТЕМА ВЫЯВЛЕНИЯ И УСТРАНЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ СТЕРТОЙ ФОРМЕ ДИЗАРТРИИ	
<i>Е. Е. Андросова</i> -----	129
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОРРЕКЦИИ ТЕМПОРИТМИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ	
<i>Е. Е. Бойко</i> -----	132
РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ	
<i>Н. А. Воронкова</i> -----	136
КОМПЛЕКСНОЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ВОССТАНОВЛЕНИЕ ДЕТЕЙ С ВРОЖДЕННОЙ ПАТОЛОГИЕЙ ЛИЦА И НЕБА	
<i>Г. Р. Данилина</i> -----	138
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЛАЗО-ДВИГАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	
<i>О. В. Жак</i> -----	142
НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ УСТРАНЕНИИ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
<i>О. Ю. Завьялова</i> -----	146
ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ И АЛАЛИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА. ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ	
<i>А. Ю. Канонеркер</i> -----	150
ДИСГРАФИЯ И ЕЁ УСТРАНЕНИЕ С ПОМОЩЬЮ АВТОРСКИХ МЕТОДИК	
<i>В. А. Климова</i> -----	153
ФОРМИРОВАНИЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР II РЕЧЕВОГО УРОВНЯ	
<i>Ю. Н. Кожемякина</i> -----	157
ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ЗАИКАНИЕМ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ДОУ	
<i>Ю. П. Комлева</i> -----	160
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧИ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
<i>М. Г. Косенко</i> -----	164
ПРИЧИНЫ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВ И НЕОБХОДИМОСТЬ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ	
<i>И. Э. Леонтьева</i> -----	167
ПРИЗНАКИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
<i>Т. А. Мамаева</i> -----	170
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ РЕЧИ БОЛЬНЫХ С МОТОРНОЙ АФАЗИЕЙ И ХАРАКТЕРИСТИКА ИХ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ	
<i>Е. В. Манузина</i> -----	173

ФОРМИРОВАНИЕ ИМПРЕССИВНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ПРЕДДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ	
А. Г. Микова	175
ПОДГОТОВКА АРТИКУЛЯЦИОННОГО АППАРАТА ДЕТЕЙ С РИНОЛАЛИЕЙ К ПРОИЗНОШЕНИЮ СОНОРНЫХ ЗВУКОВ	
С. С. Михалькова	178
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, ОБУСЛОВЛЕННЫМ ДИЗАРТРИЕЙ	
Т. С. Мозина	182
РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ	
А. Ю. Посадская	186
ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ К ШКОЛЕ	
Т. А. Разбегаетова	189
ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ	
Е. А. Сантуева	193
НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
Л. Н. Тесленко	196
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АРТИКУЛЯЦИОННОГО ПРАКСИСА ПРИ МИНИМАЛЬНЫХ ДИЗАРТРИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЯХ И ДИСЛАЛИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Н. Ю. Филиппова	198
НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ВЗРОСЛЫХ БОЛЬНЫХ С МОТОРНОЙ АФАЗИЕЙ	
Е. А. Чернявская	200
ЗНАЧЕНИЕ ДИАГНОСТИКИ И СВОЕВРЕМЕННОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	
Е. В. Чех	204
ПРЕОДОЛЕНИЕ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ	
Л. А. Шумейко	207
ВЫЯВЛЕНИЯ ОШИБОК ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕЧЕВОГО КЛАССА И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ	
Э. В. Ярославцева	210

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

ОБЩИЙ ИГРОВОЙ КРУГ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАБОТЫ В ГРУППАХ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ	
Т. А. Абатина	213
МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ В РАБОТЕ ВОСПИТАТЕЛЯ С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ	
Т. Н. Яркина, А. С. Беляева	217
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Л. А. Бичан	220
ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ НА ОСНОВЕ СПОСОБА «БРАСС» ФИЗИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
М. Ю. Виноградова*, Н. А. Лялина**, Е. В. Олина**	222
ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНЫХ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
О. В. Гончаренко	226

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ	
И. А. Гуляева -----	227
«ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ЗАНЯТИЯ, КАК НОВЫЙ ПОДХОД В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЛАВАНИЮ»	
Н. А. Лялина*, М. Ю. Виноградова** -----	231
ФОРМЫ РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Л. В. Вершинина, О. В. Дьяконова -----	237
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВМЕСТНОЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Л. Е. Журавлева -----	240
НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕТСКОЙ АГРЕССИВНОСТИ	
Н. В. Иванова -----	244
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ	
Т. А. Иванова -----	246
ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	
Л. В. Вершинина, Т. В. Ивченко -----	248
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
О. В. Ильницкая, И. Б. Гач -----	250
ВЛИЯНИЕ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ НА ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИИ	
Л. В. Вершинина, Л. В. Каплинская -----	253
ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРАВИЛАМИ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	
И. М. Комиссарова -----	255
ВЛИЯНИЕ СВЕРСТНИКОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Е. В. Кротова -----	257
САМООРГАНИЗАЦИЯ, КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА	
А. В. Кудряшова -----	260
ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ОРИЕНТИРОВКА ДЕТЕЙ С ГИПЕРДИНАМИЧЕСКИМ СИНДРОМОМ	
Е. Е. Кулиненко -----	262
ВЛИЯНИЕ СИМВОЛИЧЕСКОЙ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	
Л. И. Лунд, Е. З. Шайдулина -----	265
ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕТСКОМ САДУ: ИГРАЕМ В ... РЕКЛАМУ!	
М. Г. Луханина -----	267
СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ, СПЕЦИАЛИСТОВ И РОДИТЕЛЕЙ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ И ПРЕОДОЛЕНИЮ ОТКЛОНЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ	
И. А. Михеенко, Т. В. Миняева -----	269
ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	
С. А. Мищенко -----	273
ИМИДЖ ПЕДАГОГА ДОУ	
Н. М. Никитина -----	276
РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ И МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Н. М. Николаенко -----	281
РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ДОУ	
Н. А. Новикова, Г. Н. Сурина, Т. П. Чернова, И. А. Воробьева, А. Г. Купрякова, Е. В. Ващенко -----	284

ФОРМИРОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
О. А. Осипова	287
ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ХУДОЖЕСТВЕННО-РУЧНОЙ ТРУД	
Н. В. Подковыркина	290
АРТТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ	
Р. И. Пугаева	293
АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ	
Е. В. Сафроненко	296
РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ САДА МОНТЕССОРИ	
Е. В. Смолякова	299
ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ В ЖИЗНИ РЕБЕНКА	
Т. А. Сорокина	303
ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
И. А. Спиридонова, И. А. Помыткина	304
СИСТЕМА КОМПЛЕКСНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ И ОЗДОРОВЛЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОУ	
Е. А. Суворина	306
РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ДОУ	
Г. Н. Сурина, Т. П. Чернова, И. А. Воробьева, Н. А. Новикова, А. Г. Купрякова, Е. В. Ващенко	310
МУЗЫКАЛЬНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ИГРЫ И ТАНЦЫ В СОЦИАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ	
С. П. Таюкина, Л. Н. Хаткевич	313
ПОЛОРОЛЕВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДЕТСКОМ САДУ	
Г. Б. Черевач, Е. Н. Тиндина	316
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОРИТМИКИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ	
Л. С. Толовенкова	319
СТИЛИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ	
Н. А. Турушева	321
СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ВОЛИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Л. В. Вершинина, Е. С. Фёдорова	324
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ БЛОКОВ ДЬЕНЕША В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Г. А. Фалина	327
СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
О. Н. Хитрова	329
ОБОГАЩЕНИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ С ПРИРОДОЙ	
И. В. Чиркова	333
ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИМВОЛИКОЙ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	
О. В. Чирцева	335
РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ СКАЗКИ	
А. А. Шалагина, О. И. Киселева	338
ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА	
М. В. Щетинина	342

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАНИИ

СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	
<i>М. В. Глыбченко, Е. Н. Дудина</i> -----	344
СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	
<i>М. П. Дамм</i> -----	347
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ ПОДРОСТКОВОЙ БЕЗНАДЗОРНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	
<i>Е. А. Дашковская, Г. Ю. Титова</i> -----	349
ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Л. С. Еремина, Г. Ю. Титова</i> -----	352
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ	
<i>А. С. Ивонина, Е. Н. Дудина</i> -----	355
ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ТЕРАПИИ	
<i>С. В. Ковальчук, Е. Н. Дудина</i> -----	358
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С НЕПОЛНЫМИ СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИЕ ДЕТЕЙ-ПОДРОСТКОВ	
<i>С. С. Кожевникова, Т. А. Тужикова</i> -----	361
СОЗДАНИЕ ОБЩЕГО ТВОРЧЕСКОГО ПОЛЯ ДЛЯ ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	
<i>М. Б. Креймер, Г. Ю. Титова</i> -----	364
ГРУППА ТВОРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАТОРОВ: ОТ ОРГАНИЗАЦИИ МЕРОПРИЯТИЙ – К ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНИ	
<i>М. Б. Креймер</i> -----	366
ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ 1-ГО КУРСА К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	
<i>М. Б. Креймер</i> -----	370
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА САМООБРАЗОВАНИЕ	
<i>О. В. Петрусан, Т. А. Тужикова</i> -----	373
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПРИЕМНЫМ РОДИТЕЛЯМ В ПОДГОТОВКЕ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ	
<i>Н. В. Писаренко, А. Г. Яковлева</i> -----	376
ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ НА СТАДИИ АДАПТАЦИИ ИХ К НОВОЙ СЕМЬЕ	
<i>Г. Н. Пяткина</i> -----	379
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ	
<i>И. В. Серафимива, А. Г. Яковлева</i> -----	384
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ АЛКОГОЛИЗМА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	
<i>Н. В. Скирневская, Л. Г. Смышляева</i> -----	386
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ПОДРОСТКАМИ	
<i>Б. К. Соян, Л. С. Еремина</i> -----	390
К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ	
<i>А. П. Чибир</i> -----	392
НЕНУЖНЫЙ РЕБЕНОК: ПРОБЛЕМА НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ	
<i>М. М. Юрина, С. И. Поздеева</i> -----	394

Научное издание

**ХIII Всероссийская конференция студентов,
спирантов и молодых ученых «Наука и образование»
(20–24 апреля 2009 г.)
В 6 т.**

**ТОМ III
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

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

Технический редактор: В. Ю. Горбунов, П. А. Шевченко
Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Подписано в печать: 26.04.2009
Сдано в печать: 10.11.2009
Тираж: 100 экз.
Заказ: 456/Н
Формат: 60х84^{1/16}

Бумага: офсетная
Печать: трафаретная
Уч. изд. л.: 28,84
Усл.-печ. л.: 23,6
Гарнитура: Times NR

Издательство Томского государственного
педагогического университета
634041, г. Томск, ул. Герцена, 49. 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