

Министерство образования и науки РФ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Тверской государственный университет»  
Институт педагогического образования



**ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**материалы**

*региональной научно-практической конференции  
студентов, аспирантов, педагогов*

*27–28 марта 2015 г.*

ТВЕРЬ 2015

УДК 378.015.32(082)

ББК Ч 448.44я43

П75

Редакционная коллегия:

Журавлева Т.А., кандидат педагогических наук, зам. директора по НИР  
Института педагогического образования ТвГУ

Анисимов В.П., кандидат педагогических наук, зав. каф. ДПП

Бабушкина Т.В., кандидат филологических наук, зав. каф. РЯсМНО

Горшкова С.Е., кандидат филологических наук, зав. каф. теологии

Милюгина Е.Г., доктор филологических наук, профессор каф. РЯсМНО

Травина С.А., кандидат психологических наук, и.о. зав. каф. ППНО

Малышева В.Г., кандидат биологических наук, зав. каф. естествознания

Сусоева О.В., кандидат психологических наук, зав. каф. МО

**П75      Приоритетные направления психолого-педагогического со-  
провождения образования:** материалы региональной научно-  
практической конференции студентов, аспирантов, педагогов. – Тверь:  
Твер. гос. ун-т, 2015. – Вып. 2. – 260 с.

В сборнике представлены материалы научно-практической конфе-  
ренции, посвященной проблемам подготовки и деятельности педагога.

Издание предназначено для широкого круга читателей, в том числе  
студентов, аспирантов, преподавателей, научных работников, учителей  
и педагогов дошкольных учебных заведений.

УДК 378.015.32(082)

ББК Ч 448.44я43

©Авторский коллектив, 2015

©Тверской государственной  
университет, 2015

## СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ»

### МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л.Л. Комарова, учитель начальных классов МОУ СОШ №14 г. Твери

Одна из главных задач на современном этапе – достижение нового качества образования. В условиях жизни современного общества возрастает потребность в самостоятельных людях, способных творчески подходить к решению проблем и к самообразованию в течение всей жизни.

В концепции модернизации современного российского образования отмечается, что сегодня необходимо уделять пристальное внимание формированию не только прочных и глубоких знаний, но и общеобразовательных умений, универсальных компетенций, социально-значимых качеств.

В Федеральном компоненте Государственного образовательного стандарта начального общего образования формулируется идея реализации личностно-ориентированной модели школы, образование в которой будет ориентировано на саморазвитие личности, приобретение детьми опыта различных видов деятельности.

Исходя из этого главными становятся ориентация на развитие личности ребенка, его познавательных и творческих способностей, формирование новой системы универсальных знаний, умений и навыков, опыт самостоятельной деятельности, основанной на личной ответственности, т. е. развитие ключевых компетенций, которые формируются при деятельностном подходе.

Для этого предполагается решить следующие задачи: усилить практическую ориентацию образования; изменить методы обучения, расширив те, которые формируют практические навыки; поднять роль самостоятельной работы.

Для решения этих задач в условиях модернизации системы образования важным является использование современных педагогических технологий и средств обучения:

- личностно-ориентированное обучение,
- ИКТ,
- технологии деятельностного обучения,
- технология проектной деятельности
- технология развития критического мышления.

Здесь важна внутренняя позиция учителя, который должен быть готов к внедрению в свою практику инноваций. А для этого учитель должен уметь:

- связывать изучаемый материал с повседневной жизнью и интересами учащихся, характерными для их возраста;
- закреплять знания и умения в урочной и внеурочной деятельности;
- планировать урок с использованием всего разнообразия форм и методов учебной работы, всех видов самостоятельной работы (групповой, индивидуальной);
- создавать «Ситуацию успеха» для каждого ученика;
- оценивать достижения не только отметкой-баллом, но и содержательной характеристикой.

Учитель должен понимать, что строить сегодняшнее и завтрашнее поведение на основе вчерашних знаний и опыта невозможно. Главная задача – обеспечить максимум успеха для своих учеников. Учитель не единственный и не главный источник знаний. Главным является не предмет, которому он учит, а личность, которую он формирует.

Обладая этими знаниями и пониманием актуальных направлений в образовании, учитель открыт для своих учеников, готов к сотрудничеству. Он может, бережно прикоснувшись к внутреннему миру ребенка, помочь ему осознать свою собственную значимость, неповторимость и, открыв чудо собственного «Я», по-новому посмотреть на мир, научиться ладить с этим миром, не потеряться в нем. То есть быть социально успешным человеком. Ведь неуспешный ученик – это перепуганный человек, перепуганный прежде всего неудачами в учебе:

Готовясь к очередному уроку, каждый раз задаю себе вопросы:

- как организовать работу на уроке, чтобы умения и навыки стали необходимыми ученику в жизни;
- как сделать обучение интересным;
- как активизировать познавательную деятельность учеников;
- как включить в процесс обучения всех учащихся.

В.А. Сухомлинский писал: «Самая страшная опасность – безделье за партой. Это развращает человека, и ничто не может возместить того, что упущено в самой главной сфере, где человек должен быть тружеником, – в сфере мысли».

Процесс обучения сегодня должен давать результат, ориентированный на будущее, определять стратегию всей последующей жизни ребенка. Образованный человек в современном обществе это не только человек вооруженный знаниями, но умеющий добывать эти знания для решения стоящих перед ним проблем, применять эти знания в любой ситуации, умеющий адаптироваться в меняющихся условиях, самостоятельно критически мыслить, быть коммуникабельным. То есть речь идет

о формировании у школьника ключевых компетенций. А школа и учитель в первую очередь должны создавать условия для их формирования.

Все это потребовало определенных условий для включения младших школьников в активную познавательную деятельность, приносящую им радость открытия, преодоления. Такие условия позволяет создать проектная деятельность, которая создает на уроке стихии заинтересованности, поиска и творчества, а также стихию доброжелательности, в которой учитель и ученики выступают в роли партнеров, единомышленников, соавторов. Главная задача – не «донести», «преподнести», «объяснить» и «показать», а организовать совместную работу, совместный поиск.

Проектная деятельность младших школьников это, прежде всего, творческая деятельность, направленная на постижение окружающего мира, открытие новых знаний и способов деятельности.

Учебно-проектная деятельность способствует формированию нового типа учащихся, обладающих набором умений и навыков самостоятельной работы, готовых к сотрудничеству и взаимодействию.

Дети младшего школьного возраста по своей природе исследователи. С большим интересом они участвуют в исследовательской работе. Неутомимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянно проявляемое желание экспериментировать, самостоятельно искать истину распространяются на все сферы деятельности.

Проект в начальной школе может охватывать область одного предмета, а также может быть межпредметным. Все учебные предметы в начальных классах имеют большой потенциал для организации проектной деятельности. В работе по методу проектов необходимо учитывать прежде всего психолого-педагогические особенности младших школьников. Темы проектов должны быть тесно связаны с предметным содержанием.

Проблема проекта должна быть в области познавательных интересов ребенка и лежать в зоне его ближайшего развития. Эффективнее использовать в начальной школе такие типы проектов:

- Исследовательско-творческие, где результат оформляется в виде газет, листовок, инсценировок. Такие проекты позволяют ученикам проявить и развить свои творческие способности.

- Информационные – предполагают аналитическую работу с информацией.

- Практико-ориентированные (прикладные) – завершаются изготовлением нужных и полезных для окружающих вещей, что позволяет ребенку почувствовать свою социальную значимость.

– Исследовательские – направленные на развитие исследовательских умений и навыков исследовательского мышления.

Смысл технологии учебного исследования заключается в том, чтобы помочь ученику пройти путь научного познания и усвоить его алгоритм.

Педагогическое руководство учебным исследованием осуществляется на всех этапах выполнения работы, но наиболее значительно оно на этапе формулирования темы, целей, исходных положений, а также при анализе выполнения проекта. Данная технология делает учебный процесс более полным, интересным, насыщенным.

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность – одна из конкретных возможностей использовать жизнь для решения образовательных и воспитательных целей. Вот почему можно сказать, что она расширяет горизонты в педагогической теории и практике. Показывает, как перейти от словесного обучения к обучению самой жизнью, что необходимо для развития ключевых компетенций учащихся.

С точки зрения ученика проектно-исследовательская деятельность – это возможность делать что-то интересное самостоятельно. В группе или самому. Максимально используя свои возможности, это деятельность позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания и показать публично достигнутый результат.

Проектно-исследовательская деятельность – это дидактическое средство, позволяющее обучать целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач, вытекающих из этой проблемы при рассмотрении ее в определенной ситуации.

Эта педагогическая технология не заменяет традиционную систему, а органично дополняет ее, позволяя помочь каждому ученику пережить ситуацию успеха, раскрыть разные стороны его личности.

#### РОЛЬ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В.И. Ильиных, учитель английского языка МОУ СОШ № 48 г. Твери

Одной из самых актуальных задач современной российской системы образования является внедрение в образовательный процесс новейших информационных технологий. Широкое распространение дистанционных форм обучения обусловлено, прежде всего, развитием компьютерных технологий и неуклонным стремлением к созданию информационного общества. В условиях современного мира овладение английским языком становится одним из обязательных требований профессиональной компетенции, что объясняется его ведущей ролью как в повседневном межнациональном общении, так и в глобальном компьютерном вза-

имодействии. Сегодня в российских школах использованию компьютерных и мультимедийных технологий в обучении иностранному языку уделяется большое внимание: появляются компьютерные лингафонные классы, закупаются специальные программы и интерактивные доски. Тем не менее существует и ряд проблем. Многие школы используют технологии и программное обеспечение, которые не могут в полной мере обеспечить потребности учеников и выполнение задач, стоящих перед преподавателем. Использование комплексных многоуровневых обучающих компьютерных программ затруднено из-за перенасыщения рынка цифровых образовательных технологий. Большое количество различных мультимедийных продуктов, электронных учебников, специализированных сайтов по изучению английского языка сильно осложняет поиск необходимой информации. Таким образом, в настоящее время самой важной и трудной задачей для учителя является выбор качественной компьютерной обучающей программы, которая позволит не только сформировать лингвистические способности, совершенствуя навыки различных видов речевой деятельности, но и реализовать индивидуальный подход в процессе обучения учащихся английскому языку.

Одной из таких многоуровневых комплексных программ является интерактивный курс изучения английского языка «American English» от издательства «Digital Publishing» [1]. Все уроки данного курса объединены общей темой «Путешествие по США». Технически совершенные методы и технологии обучения, тщательно разработанная система введения новой лексики и грамматики, облегчающая адаптацию материалов курса к школьной программе – всё это делает данный интерактивный комплекс уникальным мультимедийным пособием, которое будет полезным не только для планирования классной работы, но и для повышения мотивации школьников к самостоятельному изучению английского языка.

Программа обладает рядом преимуществ: в ней сочетаются интересная видео- и аудиоинформация об англо-говорящих странах, озвученная носителями языка; тексты в виде диалогов; возможность записи собственного голоса и дальнейшей коррекции произношения. Кроме того, данный обучающий комплекс предоставляет огромные возможности тестирования уровня владения иностранным языком или темой без участия или с частичным участием учителя. В качестве основных можно выделить следующие новейшие технологии обучения, используемые в курсе:

1. «Виртуальный» учитель сопровождает и помогает на всем протяжении курса.

2. Возможность управлять программой и упражнениями короткими командами на английском языке (Voice Pilot).

3. Система распознавания речи сравнивает произношение с произношением носителей языка (IntelliSpeech).

4. Замедление скорости воспроизведения речи при прослушивании диалогов (Smart Pitch Control).

5. Индивидуальное обучение (IntelliPlan), так как предлагаются специальные программы подготовки к Cambridge Examinations & Certificates и другим международным экзаменам.

6. Более 10 тысяч различных интерактивных упражнений по лексике и грамматике.

Важнейшими условиями успешного общения на иностранном языке являются не только качественно сформированные лексические и грамматические навыки, но и способность обучающегося понимать и говорить на иностранном языке. Практика показывает, что уже на среднем этапе обучения остро встает проблема повышения эффективности обучения устной речи. Это вызвано тем, что, несмотря на определенный лексический запас и достаточно сформированные навыки чтения и письма, большинству учащихся трудно выражать свои мысли на иностранном языке и воспринимать речь носителей языка на слух. Это связано прежде всего с отсутствием практики непосредственного общения на изучаемом языке и недостаточным количеством упражнений на аудирование и говорение. Кроме того, расширяющийся круг ситуаций общения требует не только большего объема лексических единиц, но и более прочных навыков устной речи. Сопутствующей задачей следует считать постановку правильного произношения, решение которой без регулярного прослушивания аутентичного материала будет проблематичным.

Таким образом, возникает необходимость в организации более интенсивной тренировки в практическом употреблении новых лексических единиц для создания учащимися самостоятельных речевых высказываний. В решении всех вышеперечисленных задач могут быть очень полезны компьютерные обучающие программы такие, например, как рассматриваемый в данной статье многоуровневый интерактивный курс «American English», предлагающий широкий спектр упражнений для развития навыков устной речи. При планировании урока можно использовать следующую методическую схему.

На первом этапе интерактивного урока, используя демонстрационный компьютер, учитель выбирает различные режимы прослушивания (без текста, с текстом); свободный перевод; обзор новой лексики; работа по отработке произношения (отдельные фразы из диалога); чтение диалога по ролям. При наличии в классе нескольких компьютеров учащиеся



работают индивидуально или парами, используя наушники и микрофон. Все упражнения программы предусматривают режим работы с микрофоном. После прослушивания слова или фразы учащийся повторяет за диктором, на экране появляется графическое изображение голоса диктора и учащегося. Учащийся стремится добиться графического изображения произнесённого звука, максимально приближённого к образцу.

На втором этапе при закреплении новой лексики учитель организует выполнение интерактивных лексических упражнений. Весь новый лексический и грамматический материал курса вводится в центральном диалоге. Параллельно с освоением лексики даются рекомендации по правильному произношению. Для этого можно воспользоваться озвученной подсказкой к каждому слову.

На третьем этапе при введении нового грамматического материала (с опорой на диалог) выполняются интерактивные грамматические упражнения. Если в классе только один компьютер, он используется как демонстрационный при введении и фронтальном закреплении грамматики. Контроль можно также осуществлять индивидуально, используя раздаточный материал. Задания на карточках аналогичны заданиям компьютерной программы. В разделе «Грамматика» курса «American English» имеются два раздела – теоретический и практический. Проверка знания учащегося, программа отмечает его успехи, при необходимости подсказывает.

Тренировочные упражнения составлены по принципу «от простого – к сложному». В теоретической части содержатся правила, схемы, поясняющие примеры, в практической – закрепляющие упражнения. Обилие визуальных опор и иллюстраций помогает быстро и легко усвоить различные грамматические конструкции. Для самостоятельной работы над произношением и развитием навыков устной речи учащиеся могут использовать трёхуровневую систему аудиоуроков доктора Пимслера, основанную на четырех основных идеях: антиципация (в психологии – предугадывание событий), ступенчатое напоминание, формирование основного словарного запаса и естественное изучение. Данная система нацелена на то, чтобы изучающий мог максимально быстро заговорить на иностранном языке [2].

Развитие современного общества предъявляет всё более высокие требования к обучению практическому владению иностранным языком. Информационные технологии раскрывают огромные возможности компьютерного мультимедиа как средства обучения. Г.М. Коджаспирова «мультимедиа» определяет как «компьютерную технологию, позволяющую объединить в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию» [4, с. 12]. Результаты при-

менения интерактивного мультимедийного комплекса «American English», который использовался при проведении уроков английского языка в 8-х классах, показали, что данная обучающая программа имеет ряд преимуществ перед традиционными методами обучения и может стать их дополнением. Она позволяет создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивает повышение мотивации учащихся, стимулируя интерес к самостоятельному изучению языка. «American English» учит английскому языку через последовательность тщательно структурированных уроков, создающих «виртуальное погружение» в языковую среду.

Важным моментом является то, что при работе с мультимедийной программой восприятие учебного материала идет через активизацию не только зрения (текст, цвет, статичные изображения, видео, анимации), но и слуха (голос диктора или актера, музыкальное или шумовое оформление), что позволяет создать заданный эмоциональный фон, который повышает эффективность усвоения предъявляемого материала [3]. Новые слова становятся связанными со знакомыми объектами, действиями и мыслями. Они образуют фразы и предложения в систематической прогрессии. Программа учит «говорить и слушать» – автоматически воспринимать и воспроизводить наиболее распространенные лексические конструкции, что крайне необходимо для активации разговорной речи и начала общения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. «American English» «Digital Publishing», 2008 (DVD диск).
2. «Pimsleur Dr. Paul. Pimsleur language program», Simon & Schuster Audio, 2002 (звуковые файлы в формате МП3).
3. Бухаркина М.Ю. Мультимедийный учебник: что это? // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 32–36.
4. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования. М., 2001. 256 с.

#### РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

А.Б. Малышева, II курс очной формы обучения ИПО

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Креславская  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность проблемы формирования творческого воображения обусловлена потребностью общества в творческой и инициативной личности, способной нетрадиционно и качественно решать существующие проблемы, ориентироваться в быстро меняющихся условиях.

Под воображением в самом широком смысле понимают процесс, протекающий в образах. В этой связи память, воспроизводящая образы

прежде воспринятого, представляется «лишь одним из видов воображения» [3]. Творческое воображение – это создание новых образов без опоры на готовое описание или условное изображение (чертеж, схема).

Воображение и творчество теснейшим образом связаны между собой. Воображение формируется в процессе творческой деятельности. Творческий процесс в искусстве связан с активным воображением. Чтобы создать новые образы и нарисовать картину, максимально соблюдая условия объективной действительности, необходимы особая оригинальность, пластичность и творческая самостоятельность воображения [2].

Некоторые исследователи (Е.Е. Кравцова, О.М. Дьяченко, Р.С. Немов) отмечают, что в младшем школьном возрасте творческое воображение имеет тенденцию к постепенному угасанию. Это обусловлено установкой обучения на усвоение системы образцов, использование однообразных и стереотипных действий [1]. Вместе с тем анализ основных психологических новообразований и характера ведущей деятельности детей младшего школьного возраста позволяет предположить наличие значительных возможностей для развития творческого воображения в процессе учебной деятельности. О.М. Дьяченко обращает внимание на необходимость и своевременность развития творческого воображения в младшем школьном возрасте: в процессе школьного обучения тренируются такие психические процессы, как память, восприятие и мышление, а развитию творческого воображения уделяется недостаточное внимание [1].

Развитие – это не количество знаний, которые получил школьник, а умение пользоваться ими, применять их в разнообразной самостоятельной деятельности. Для осуществления развивающих целей обучения необходимо активизировать познавательную деятельность, создать ситуацию заинтересованности. Целенаправленное и интенсивное развитие ученика становится одной из центральных задач обучения – важнейшей проблемой теории и практики. Развивающее обучение – это обучение, при котором учащиеся не только запоминают факты, усваивают правила и определения, но и обучаются рациональным приёмам применения знаний на практике, переносу своих знаний и умений как в аналогичные, так и в изменённые условия. Оптимальным условием, обеспечивающим интенсивное развитие творческих способностей школьников, выступает планомерное и целенаправленное предъявление их системе, отвечающей требованиям, которые в большей степени зависят от учителя: психологический климат в классе и на уроке, наличие эмоциональных разрядок; стиль педагогического общения учителя с учащимися; степень реализации учителем индивидуального подхода к ученикам; степень ограничения в свободе естественных телесных, эмоциональных и мыслительных

проявлений учащихся на уроке (вообще во время пребывания в школе); обременённость учителя собственными проблемами, его способность психоэмоционального переключения; степень педагогической автономии и возможности инновационной деятельности учителя.

Задача учителя начальных классов – заложить основу развития творческих способностей учащихся и сохранить их физическое и психическое здоровье. Положительный эмоциональный настрой учителя должен вызвать спокойную атмосферу на уроке, привлечь учащихся к активной деятельности.

Важна и целенаправленность обучения на уроке. Любой вид работы соотносится с постановкой цели. Причём важно отметить, что на первых этапах обучения цели ставит учитель, затем их ставят дети и своей деятельностью добиваются этих целей. Последний этап свидетельствует о творческом характере личности.

Серьёзная проработка учителем постановки целей урока способствует развитию познавательного интереса учащихся. Целенаправленное обучение позволяет ученику почувствовать уверенность в своих силах, помогает самообразовываться, учит ставить перед собой цель – это неотъемлемая часть творческого развития человека. Целенаправленное обучение способствует развитию самооценки и самоконтроля.

Для развития творческого воображения детей большую роль играют такие приёмы изложения: занимательность передачи информации; необычная форма преподнесения материала, вызывающая удивление у учащихся; эмоциональность речи; ситуация спора и дискуссии (возможно применение уже во втором классе); сюжетно-ролевые и дидактические игры, нестандартные уроки и нетрадиционные формы обучения.

В соответствии с особенностями и целями применения различного рода задач занятия включают четыре последовательных этапа: разминку, развитие творческих механизмов, выполнение развивающих и частично-поисковых задач, решение творческих задач.

Учитель должен сам компоновать задания в зависимости от возраста детей и уровня их подготовки. Нельзя забывать и о больших перегрузках учащихся, что может повлечь утомляемость, понижение интереса к учению, а это значит – отсутствие предпосылок к развитию их творческих способностей. Развитие этих способностей без здоровьесберегающих технологий невозможно.

Эффективность развития творческого воображения у младших школьников и высокий уровень конечного результата зависят от многих факторов: 1) создание организационных условий, таких, как наличие качественных художественных материалов для практической работы учащихся; 2) правильная организация процессов восприятия и наблюдения

за окружающей действительностью; 3) мотивация отдельных действий и всей учебной деятельности; 4) наличие наглядных пособий, выполненных с учетом возрастных особенностей; 5) комплекс ежедневных упражнений, направленных на развитие творческого воображения.

Развитие творческого воображения связано с применением комплекса методов: игровые упражнения на овладение техническими навыками работы с образом; ролевые игры, интегрированные занятия, сочетающие восприятие цвета, музыки и художественного слова; художественно-творческие задания на ассоциативно-образное восприятие окружающего мира.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения у детей // Вопросы психологии. 1988. № 6.
2. Кожохина С.К. Путешествие в мир искусства: программа развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. М., 2002.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2002.

#### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СТИМУЛИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ

А.А. Иванова, магистрант I курса очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент И.Ф. Нестерова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Мотивационный аспект, лежащий в основе познавательной деятельности, является ключевым понятием в решении педагогических проблем. Следовательно, актуализация самостоятельной познавательной деятельности обучающихся – одна из важнейших задач педагога в условиях реализации процесса обучения на современном этапе. Как известно, ФГОС акцентирует внимание на развитии личностных качеств обучающихся путем применения системно-деятельностного подхода и выработки определенных компетенций [4]. Если перед учителем стоит задача сформировать мотивацию обучающихся, то он не должен забывать о том, что все дети обладают разными интересами и проблема стимулирования их познавательной деятельности, основанная на учете этих интересов, является наиболее актуальной.

Цель данной статьи – определить механизм осуществления стимулирования познавательной деятельности обучающихся.

Педагогическое стимулирование познавательной самостоятельности – это учебно-воспитательный процесс, который организуется особым образом и содержит следующие элементы:

1) материал, лично значимый для обучающихся, выходящий по своему содержанию и объему за рамки школьной программы, способ-

ствующий развитию мотивации самостоятельной познавательной деятельности;

2) методы работы, требующие от обучающихся формирования, усвоения и применения новых для них компетенций, направленных на ведение самостоятельной познавательной деятельности;

3) формы работы, стимулирующие самостоятельную познавательную деятельность обучающихся и способствующие созданию у них положительного опыта ведения такого рода деятельности.

Исследователи П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов справедливо утверждают, что один из признаков самостоятельной познавательной деятельности – добровольность, предполагающая отсутствие принуждения [2]. На определенном этапе развития познавательной самостоятельности необходимость во внешнем стимулировании познавательной деятельности отпадает, процесс развития и удовлетворения познавательных потребностей и формирование новых продолжают под влиянием внутренних мотивов. Поэтому основная задача педагогических стимулов – вызвать и развивать мотивы, соответствующие цели и сущности познавательной деятельности.

Основные функции педагогических стимулов заключаются в том, чтобы развивать познавательные потребности и актуализировать их.

Среди педагогических стимулов самостоятельной познавательной деятельности следует обозначить: проблемный и исследовательский подходы в обучении; способы активизации познавательных интересов; различные методы, формы и средства активизации познавательной деятельности; различные виды творческих самостоятельных работ и т. д. Безусловно, сильным стимулом познавательной деятельности являются содержание и форма изучаемого материала. «Уровень подачи материала определяет уровень управляемой учебной работы обучающегося (репродуктивный и продуктивный). Способы и уровни усвоения содержания образования взаимосвязаны. Велико значение задач, способствующих формированию у обучающегося опыта самостоятельного поиска решений различных проблем, развитию навыков оценки найденных решений. Подбирая соответствующий материал, можно влиять на развитие содержательно-операционного компонента познавательной самостоятельности» [1].

Предъявляемый материал должен способствовать развитию мотивационно-волевой сферы личности обучающегося. Так как важными направлениями развития личности в школьном возрасте являются будущая профессиональная ориентация и подготовка к выполнению новых, обусловленных выбором специализации функций, то, используя материал, имеющий ярко выраженный не теоретический, а прикладной харак-

тер, можно оказывать влияние на психологический аспект самостоятельной познавательной деятельности. Изменяя в соответствии с этим характер учебного материала, предоставляемого обучающимся, можно добиться такого уровня познавательного интереса, когда транслируемые преподавателем «программные» знания не удовлетворяют потребности обучающихся по объему или глубине содержания. В таком случае обучающиеся, чтобы удовлетворить свои потребности, будут вынуждены прибегнуть к самостоятельному познанию.

В.Н. Пустовойтов отмечает, что использование проблемных и исследовательских методов организации работы обучающихся на уроке способствует формированию опыта ведения самостоятельной познавательной деятельности, что является главным атрибутом познавательной самостоятельности как качества личности [3]. Например, проектно-исследовательская деятельность требует от обучающихся выполнения следующих операций: постановка проблемной цели, формулирование задач исследования, разработка плана исследования, проведение необходимых операций, самоконтроль, самооценка и др.

Кроме того, проектно-исследовательская работа подразумевает привлечение системных знаний по предмету, способствует открытию для себя новых методов обработки информации.

Резюмируя вышеизложенное, отметим:

1) ключевым фактором развития познавательной самостоятельности обучающихся, важнейшим условием реализации поставленных ими целей, источником и способом их саморазвития является активизация самостоятельной познавательной деятельности;

2) первоначальную роль в активизации самостоятельной познавательной деятельности играет мотивация; среди мотивов самостоятельной познавательной деятельности отмечены: интерес, потребность в познании, социальные мотивы;

3) важную роль в активизации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся играет система стимулирования, в которой особо выделяются стимулы, связанные со школой: содержание и форма учебного материала, методы и формы обучения, влияние одноклассников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилов М.А., Скаткин М.Н., Бударный А.А. Дидактика средней школы. [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://elib.gnpbu.ru/text/didaktika-sredey-shkoly\\_1975/go,4;fs,1/](http://elib.gnpbu.ru/text/didaktika-sredey-shkoly_1975/go,4;fs,1/) (Дата обращения: 24.02.2015).
2. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. и др. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. [Электронный ресурс] URL: [lib.madi.ru/catal/sociology/1/70.doc](http://lib.madi.ru/catal/sociology/1/70.doc) [http://elib.gnpbu.ru/text/didaktika-sredey-shkoly\\_1975/go,4;fs,1/](http://elib.gnpbu.ru/text/didaktika-sredey-shkoly_1975/go,4;fs,1/) (Дата обращения: 24.02.2015).

3. Пустовойтов В.Н. Развитие познавательной самостоятельности учащихся старших классов (на материале математики и информатики): автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. [Электронный ресурс] URL: [http://www.pedlib.ru/Books/1/0042/1\\_0042-52.shtml](http://www.pedlib.ru/Books/1/0042/1_0042-52.shtml) (Дата обращения: 24.02.2015).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс] URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn-p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938> (Дата обращения: 24.02.2015).

#### ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

А.В. Вагидова, II курс очной формы обучения ИПО

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Креславская  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Провозглашая равноправие в получении образования в России сегодня, не стоит забывать о том, что в реальной жизни это требование сталкивается с многими трудностями. Плата за обучение, имеющиеся ограничения в физических возможностях учащихся, жизненные, семейные и другие обстоятельства для многих сегодня становятся непреодолимыми барьерами на пути к получению полноценного и качественного образования. Одной из наиболее уязвимых категорий населения в современном обществе остаются люди с особыми потребностями – инвалиды. Однако в последние годы шансом на получение образования для них становится дистанционное образование. Эта инновационная педагогическая технология и форма образования создают возможность для учащихся с особыми физическими потребностями обучаться, не посещая занятия в образовательном учреждении.

Необходимость использования педагогических инноваций в образовании детей с ограниченными возможностями обоснована также в образовательной инициативе «Наша новая школа», где указано, что новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов.

В настоящее время именно в Российской Федерации насчитывается почти 2 млн детей с ограниченными возможностями: из них 450 тысяч посещают специальные образовательные учреждения, дошкольники обучаются на дому и в школах по индивидуальному образованию. Дети-инвалиды имеют прямое право на получение образования, на физическую и социальную реабилитацию [2].

В Российской Федерации уже есть многолетний опыт обучения детей с ограниченными возможностями: потеря слуха и зрения, проблемы



с опорно-двигательным аппаратом, нарушение разговорной речи и т. д. Детям с ограниченными возможностями доступны также многие виды получения образования: интернаты, коррекционные школы, экстернат, заочная форма традиционного образования.

Однако даже самый лучший интернат может заменить привычную обстановку дома, заботу родных. Дети, которых с рождения лишают подобной защиты и нормального общения с родными и взрослыми, навсегда останутся умственно неполноценными.

Стать полноценными и развитыми детям с ограниченными возможностями помогает дистанционное образование. Оно предоставляет абсолютно новую специфику получения образования. Дистанционное образование является гибким и варьируется в зависимости от индивидуальных особенностей детей. Данное обучение дает возможность каждому студенту общаться и с преподавателем, и с другими учениками. Ученик имеет право самостоятельно выбрать, какой объем он будет изучать, в какой последовательности, исходя из своих потребностей и возможностей. При этом очень легко ученик получает доступ ко всем необходимым учебным материалам и пособиям, не выходя из дома.

Как только для детей с ограниченными возможностями стала доступна дистанционная форма образования, у них появилась возможность преобразовать свою жизнедеятельность и обучение, преодолевать отклонения и удовлетворять образовательные потребности.

Дистанционное обучение считается самым полезным для обучения детей с ограниченными возможностями, так как она создает для них особую социальную среду, в которой они будут чувствовать себя комфортно. Дистанционное обучение максимально дает возможность быть близким к окружающему их миру, помогает им стать полноправными участниками социального общества. Использование данной технологии снижает зависимость ребенка от его болезни, развивает быстрый темп деятельности, дает возможность развивать речевые контакты, расширяет круг познания. Цель дистанционного обучения – ориентация на максимальное использование имеющихся физических возможностей у детей.

Для реализации технологии дистанционного обучения используются специальные персональные компьютеры, которые помогают детям с ограниченными возможностями работать в специальном режиме, который значительно отличается от обычного. Особой популярностью пользуются компьютеры, которые могут эмитировать нажатие на клавиши, подстраиваясь под доступные для детей движения. Кроме того, разработана специальная клавиатура, при нажатии на клавиши можно услышать воспроизведение, а в случае ошибочного нажатия последует

исправление. Данные технологии помогают детям с различными видами отклонений [1].

Применяя информационные технологии дистанционного обучения, легко реализовать и наладить процесс по тренировке памяти, мышления, по развитию фантазии у детей, формированию их творческих способностей к самостоятельному принятию решений, позитивному настрою.

Дистанционное обучение дает возможность пошагово контролировать процесс по формированию и развитию учеников, дает возможность проявлять индивидуальный подход к каждому.

В Российской Федерации запущен отдельный проект по образованию детей с ограниченными возможностями, была открыта специализированная интернет-школа. Это уникальный учебный центр, где ученики могут общаться посредством персональных компьютеров, получать необходимый уровень образования, на основании которого они могут продолжить свое развитие, поступить в высшие учебные заведения и получить свою профессию. Преподаватели в электронном виде могут зафиксировать уровень образования и оценить полученные знания. Вначале обучающиеся сталкиваются со сложностями по овладению персональным компьютером, но с помощью преподавателей преодолевают этот барьер и в дальнейшем достигают успехов.

Дистанционное обучение и его доступность помогают детям с ограниченными возможностями почувствовать себя уверенней, поверить в свое будущее.

Технология дистанционного обучения получила свое развитие в 20-х гг. XX в. Суть данной формы обучения заключена в возможности получать образование на расстоянии (из другого города, страны с разными часовыми поясами). Из основных плюсов выделяют сравнительную доступность данного образования, недорогую стоимость (до 25% дешевле в сравнении с традиционным обучением), удобство, возможность выбора индивидуальных программ обучения.

Для детей с ограниченными возможностями дистанционное обучение является открытием. Оно дало многим шанс и надежду, позволило реализовать мечты. С дистанционным обучением дети-инвалиды могут получить интересующее их образование, развивать отдельные качества и навыки, достичь желаемой профессии. Они получили возможность реализовать себя как личность.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием дистанционных технологий. Кемерово, 2013. 264 с.

2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (29.12.2012) // Собрание законодательства РФ, 31.12.2012, № 53 (ч. 1), ст. 7598.

ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ:  
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ И ОПЫТА РАБОТЫ

А.В. Белова, II курс очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Креславская  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Детское и молодежное движение возникло давно. Одни исследователи полагают, что первые случаи общественной практики детей существовали еще в древней Спарте в период создания военизированных формирований из числа подростков и юношей. Другие источники отсылают современных исследователей во времена крестовых походов, когда священники-католики организовали крестовый поход детей для поднятия духа взрослых. Однако истоки массового детского и молодежного движения следует отнести ко второй половине XIX века, когда в странах Европы возникла революционная ситуация, обусловившая участие всех слоев населения в борьбе за преобразования общества.

Изучение и анализ исторических и научных источников позволили выделить основные направления развития детского и молодежного движения с точки зрения их влияния на детей и подростков.

К концу XIX века обозначились, по крайней мере, четыре ведущих направления развития детских и молодежных организаций: религиозные, социал-демократические, скаутские и объединения коммунистической (социалистической) ориентации.

В России история детских и подростковых объединений восходит к XVI веку, когда возникли «школьные товарищества». Наибольшее развитие они получили в 60-х годах XIX века; одни были клубами гимназистов (г. Чернигов); другие – юных орнитологов (г. Глухов); третьи – спортивно-молодежные (г. Москва). Так, в 1893 году П.Н. Лесгафт создает «Общество содействия физическому развитию детей».

Особенно массовыми в 20-е годы были «сектантские» молодежные организации – объединения евангелистских христиан, адвентистов, баптистов и др., продержавшиеся до начала 30-х годов. Общая численность этих союзов была намного больше численности ВЛКСМ – 3 млн человек. При этом официально признавалось, что в религиозных организациях состояли, как правило, высококвалифицированные, с более высокими, чем в комсомоле, моральными и нравственными устоями молодые люди. Религиозные молодежные организации и движения продержались

в условиях тоталитарного режима дольше всех прочих некоммунистических объединений юношества в СССР.

С началом «перестройки» 90-х годов, приведшей к ослаблению государственного контроля над обществом в целом и отдельной личностью в частности, свойственного тоталитарному строю, начался процесс демонополизации и дифференциации детского и молодежного движения в России. Демонополизация выражается, прежде всего, в потере комсомолом и пионерией своих позиций единственных (молодежной и детской) организаций в стране, контролирующих все детское и молодежное движение. С провозглашением принципов плюрализма («множественности» в противоположность единообразию) во всех сферах общественной жизни происходит бурный процесс создания новых и возрождения старых, дореволюционных общественных формирований детей и молодежи, призванных стать альтернативой переживающим глубокий кризис пионерии и комсомолу. Создается множество профильных объединений детей и юношества по интересам: юнкоровских, экологических и т. д.

Современный этап развития детского и молодежного движения характеризуется процессом утверждения в общественном сознании новой педагогической концепции общественных объединений детей и подростков, в центре которой находится личность ребенка и молодого человека, обеспечивающая самопознание, самоопределение и самореализацию растущей и развивающейся личности.

Активность, многообразие детских и молодежных общественных организаций и объединений стали побудительной причиной разработки (впервые за вековую историю существования в России) законодательной базы их деятельности. Нами были проанализированы нормативные и правовые акты федерального и регионального уровня. К числу основных законодательных актов, затрагивающих вопросы создания и деятельности общественных объединений, относятся: Федеральный закон «Об общественных объединениях»; Федеральный закон «О некоммерческих организациях»; Федеральный закон «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях»; Федеральный закон «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений».

Итак, можно констатировать, что современное детское общественное объединение – особый социальный институт воспитания, помогающий детям и юношам войти в общество, создающей условия для их социального творчества. В настоящее время современное общественное движение детей и молодежи характеризуется высокой степенью дифференциации, многообразием организационных форм существования и де-

тельности. Изменяются так же формы социальной активности подрастающего поколения в условиях информационного общества.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ УРОКА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ  
СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО  
ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С.С. Якименко, III курс очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент И.Ф. Нестерова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Образование является одним из главных факторов, обеспечивающих экономический рост и социальную стабильность государства. Ведущая роль при этом отводится новым знаниям, инновационной деятельности и современным технологиям производства. Процесс модернизации в обществе обусловлен быстрым изменением средств, используемых в деятельности человека, необходимостью ориентироваться в динамично изменяющемся информационном потоке и приводит к необходимости смены подходов, обновлению содержания образования и технологий обучения. Одним из путей активизации познавательной деятельности младших школьников является проведение в начальной школе нетрадиционных уроков как средства реализации системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов в обучении [4, с. 20].

Проблемой применения нетрадиционных форм урока в обучении младших школьников занимались И.Ф. Афанасьева, О.С. Грищенко, И.Ф. Лапина, Т.Б. Кропачева и др. В работе «Нестандартные уроки в начальной школе» И.Ф. Афанасьева дает определение нетрадиционного урока: «нетрадиционный урок – это учебное занятие, которое имеет неустановленную структуру и характеризуется нестандартным подходом к отбору содержания учебного материала, сочетанию методов обучения, внешнему оформлению» [1, с. 10].

Необычные по замыслу и организации нетрадиционные уроки нравятся учащимся больше, чем обычные уроки со строгой структурой и установленным режимом работы. Такие уроки не только радость для младших школьников, но и определенный стимул, побуждающий интерес, вселяющий уверенность в свои силы и способности. Нетрадиционные уроки отвечают возрастным особенностям детей, полезны для их развития. Задания, которые получают младшие школьники на этих уроках (заполнить анкету, создать рекламу, взять интервью, подготовить доклад, провести экскурсию и др.), помогают им жить в атмосфере творческого поиска, действуют на них вдохновляюще и постоянно развивают их речь.

Для учащихся нетрадиционный урок – это переход в иное психологическое состояние, другой стиль общения, положительные эмоции, ощущение себя в новом качестве, а значит, новые обязанности и ответственность. Такой урок – это возможность развивать свои творческие способности и личностные качества, оценить роль знаний и увидеть их применение на практике, ощутить взаимосвязь разных наук, это самостоятельность и совсем другое отношение к своему труду. Возможности нетрадиционных уроков велики: они являются средством формирования познавательной деятельности школьников, их активизации в процессе учебной работы, а также одним из способов стимулирования и развития интереса к учению. Но в то же время они должны реализовывать обучающие, развивающие и воспитательные задачи, которые ставятся на каждом уроке [2].

Нетрадиционные уроки приносят пользу лишь тогда, когда им найдено точное место среди обычных типов уроков. Только проанализировав весь материал по предмету, который предстоит изучить в текущем учебном году, учитель сможет определить, какие уроки целесообразно провести в нестандартной форме. Подготовка любой нетрадиционной формы урока требует от учителя больших затрат сил и времени, поскольку он обычно выступает в роли организатора. К данному виду урока готовятся заранее не только учитель, но и весь класс, а иногда и родители. Дети могут смастерить наглядные пособия, подготовить доклады и сообщения по дополнительной литературе, оформить кабинет, пригласить и встретить гостей и т. д.

Проведение нетрадиционных уроков возможно на любом этапе работы над учебным материалом как во время проведения уроков изучения нового материала (уроки-путешествия, интегрированные уроки, уроки-сказки и др.), так и на уроках обобщения и закрепления умений, знаний и навыков учащихся, на уроках повторения и контроля. Проводятся нетрадиционные уроки не чаще одного-двух раз в четверть, желательно ставить их по расписанию последними, так как дети увлекаются игрой, что может помешать проведению следующих уроков [1].

По мнению Т.Б. Кропачевой, нетрадиционный урок может быть использован в начальной школе, в частности, на уроках окружающего мира. «Младший школьник имеет специфические возрастные особенности: неустойчивое внимание, преобладание наглядно-образного мышления, повышенную двигательную активность, стремление к игровой деятельности, разнообразие познавательных интересов. Все это усложняет работу учителя. Для того чтобы поддерживать в течение урока внимание детей, необходима организация активной и интересной мыслительной деятельности. Помогут в этом нетрадиционные уроки» [5, с. 58].

Анализ педагогической литературы позволяет выделить несколько десятков типов нетрадиционных уроков, проводимых в начальной школе. Их названия дают некоторое представление о целях, задачах, методике проведения таких занятий.

Например, И.Ф. Лапина в работе «Нетрадиционные формы урока как средство реализации личностно-ориентированного подхода» приводит наиболее распространённые типы нетрадиционных уроков: урок-конкурс, урок-путешествие по карте, урок-ролевая игра, урок-экскурсия, урок-театрализованное представление, урок-кукольный театр, урок-телемост, урок-турнир, урок-защита проекта, урок-защита мнения, урок-имитационно-ролевое моделирование, урок-актуальное интервью, урок-«погружение», урок-деловая игра, урок-пресс-конференция, урок типа КВН, урок-консультация, компьютерный урок, урок-соревнование, урок с групповой формой работы, урок взаимообучения учащихся, урок творчества, урок-аттракцион, урок-зачёт, урок-конкурс, бинарный урок, урок-обобщение, урок-семинар, урок-диалог, интегрированные уроки и др. [3].

Некоторые нетрадиционные формы урока могут проводиться на всех ступенях обучения (урок-конкурс, урок-экскурсия, урок-имитационно-ролевое моделирование), другие уроки в силу особенностей и характера воздействия на учащихся, предпочтительнее проводить в младших классах (урок-кукольный театр, урок-путешествие в страну знаний). Апробация этих форм урока объясняется уровнем общего развития учащихся и изучаемой тематикой, уровнем знаний, умений и навыков учащихся и их индивидуальными особенностями [там же].

О.С. Грищенко в работе «Нестандартные уроки в начальной школе как условие эффективности современного урока» объединяет нетрадиционные уроки в следующие группы: 1. Уроки в форме соревнований и игр: викторина, КВН, конкурс и др. 2. Уроки, напоминающие публичные формы общения: интервью, аукцион, конференция, телепередача и др. 3. Уроки, опирающиеся на фантазию: сказки. 4. Уроки-путешествия. 5. Интегрированные уроки. 6. Уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: суд, следствие [2].

Проведение нестандартных уроков позволяет повысить эффективность обучения, вызывает познавательный интерес к обучению, решает развивающие и воспитывающие задачи. На таких уроках учащиеся могут оценить роль знаний и увидеть их применение на практике, ощутить взаимосвязь разных наук, свою самостоятельность и совсем другое психологическое состояние.

Именно на таких уроках удастся создать атмосферу сотрудничества, оптимальные условия для обучающихся в соответствии с их возможностями, сделать их активными участниками урока [2].

В этом учебном году, участвуя в конкурсе на лучшую разработку учебно-методических материалов с применением интерактивной доски Smart Board в программе Smart Notebook для уроков в начальной школе, мной была разработана презентация по окружающему миру «Экологические факторы», которая заняла призовое место. Применение на уроках такой интерактивной доски может повысить эффективность обучения учащихся, сделать образовательный процесс более увлекательным и интересным. Программа Smart Notebook может использоваться в начальной школе как нетрадиционная форма урока, позволяющая реализовывать системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы в обучении младших школьников.

Таким образом, применение нетрадиционных форм урока в период педагогической практики по образовательной программе «Школа 2100» позволило нам сделать вывод, что в учебно-воспитательном процессе создаются благоприятные условия для формирования личности, развиваются творческие способности учащихся, активизируется их познавательная деятельность и реализуются системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы в обучении младших школьников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьева И.Ф. Нестандартные уроки в начальной школе [Электронный ресурс] URL: <http://videouroki.net/filecom.php?fileid=98664793> (Дата обращения: 21.09.2013).
2. Грищенко О.С. Нестандартные уроки в начальной школе как условие эффективности современного урока [Электронный ресурс]: социальная сеть работников образования nsportal.ru. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/nestandartnye-uroki-v-nachalnoy-shkole-kak-uslovie-effektivnosti> (Дата обращения: 19.02.2013).
3. Лапина И.Ф. Нетрадиционные формы урока как средство реализации личностно ориентированного подхода в обучении [Электронный ресурс] URL: <http://festival.1september.ru/articles/595980> (Дата обращения: 25.12.2012).
4. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. 2009. № 4. С.18–22.
5. Кропачева Т.Б. Нетрадиционные уроки естествознания в начальной школе // Начальная школа. 2002. № 1. С. 57–63.

#### РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

А.В. Андреева, III курс очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Креславская  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»



Творчество с учетом социальной принадлежности следует рассматривать в связи с деятельностью человека, преобразующего природный и социальный мир в соответствии с его целями и потребностями на основе объективных законов действительности в контексте общественно-исторической практики. Сущность творческого отношения человека к миру наиболее адекватно выражена в знаменитых ленинских афоризмах: «Сознание человека не только отражает объективный мир, но и творит его... Мир не удовлетворяет человека, и человек своим действием решает изменить его». Здесь совершенно определенно указывается на взаимосвязь, но не тождественность отражения и творчества [1, с. 38].

Творчество как особый вид человеческой деятельности следует отличать от других, нетворческих видов или проявлений деятельности. Так, творчество можно понимать как созидательную деятельность, противостоящую деструктивной (разрушительной) деятельности. Выявляя необычные свойства вещей и их сочетаний, оно обеспечивает определенный прирост, получение новых результатов. Вместе с тем такое противопоставление не является абсолютным: творчество включает в себя и момент деструкции в той мере, в какой необходимо устранить тормозящие факторы, освободить место для нового и т. д.

Творческие способности – это индивидуальные особенности человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода, которая требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению больших и малых проблем.

Творческие способности ребенка можно и нужно развивать на любых уроках, внеклассных мероприятиях, но одним из важнейших предметов, способствующих этому, является технология, – предмет, который интегрирует в себе практические и умственные умения, знания, навыки, а также более полно способствует раскрытию скрытых талантов ребенка, его фантазии, воображения, его представления о мире. Именно поэтому так важно перестроить отношение к преподаванию ручного труда, что является очень нелёгкой задачей [2, с. 118].

В основе творческой деятельности лежит трудовая деятельность, необходимая для наполнения сферы сознания содержанием, которая затем должна перерабатываться бессознательной сферой. Труд необходим также для стимуляции бессознательной работы и вдохновения; трудовая деятельность является одной из стадий творчества: труд, бессознательная работа и вдохновение.

Творчество, индивидуальность, художество проявляются в минимальном отступлении от образца. Только разнообразие работ, много-

кратное опробование своих сил позволяют выявить индивидуальные способности каждого и обеспечить условия для развития, сделать процесс обучения интересным для детей.

Давно известно, что для творчества необходимы комфортное психологическая обстановка и наличие свободного времени, поэтому пятое условие успешного развития творческих способностей – тёплая дружеская атмосфера в семье и детском коллективе. Взрослые должны создать безопасную психологическую базу для возвращения ребенка из творческого поиска и собственных открытий. Важно постоянно стимулировать ребенка к творчеству, проявлять сочувствие к его неудачам, терпеливо относиться даже к странным идеям не свойственным в реальной жизни, исключить из обихода замечания и осуждения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давидчук А.Н. Развитие у школьников конструктивного творчества. М., 2012.
2. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / под ред. Н.А. Вершининой. Архангельск, 2012.

#### ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.И. Жабина, III курс очной формы обучения ИПО

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Креславская  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Нравственность – неотъемлемая сторона личности, обеспечивающая добровольное соблюдение ею существующих норм, правил и принципов поведения, что находит выражение в отношении к обществу, коллективу, отдельным людям, к труду, к самому себе и результатам труда.

В педагогической литературе принято под нравственным воспитанием понимать целенаправленную деятельность по формированию личности гражданина, которая осуществляется учебно-воспитательными учреждениями [1, с. 576]. В то же время признаётся и наличие целенаправленных и стихийных влияний. Такое дуалистическое понимание нравственного воспитания уже не соответствует реальной действительности, оно должно быть переосмыслено.

Первым важным документом, в котором раскрылось понимание сущности нравственного воспитания, была декларация прав ребенка. Основные принципы единой трудовой школы: воспитывать детей в духе коллективизма, устранять при этом из их характера черты эгоизма и индивидуализма.

Программы духовно-нравственного развития и воспитания на ступени начального общего образования: Закон Российской Федерации «Об

образовании»; Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования; Конституция Российской Федерации (Ст. 1, 10, 17, 15, 19, 32, 43, 50, 51, 52); Семейный кодекс РФ. Раздел 4 «Права и обязанности родителей и детей»; Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Концепция определяет: характер современного национального воспитательного идеала; цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи; систему базовых национальных ценностей, на основе которых возможна духовно-нравственная консолидация многонационального народа Российской Федерации; основные социально-педагогические условия и принципы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

Одним из важнейших условий успешного развития нравственных чувств ребёнка является создание взрослыми жизнерадостной обстановки вокруг него. Безусловно, современная семья очень изменилась. С одной стороны родители окружают ребёнка всеми благами, а с другой – случаи безответственного отношения к детям. Семейная среда, стиль семейного воспитания, его особенности и недостатки, оказывают большое влияние на нравственный уровень развития младших школьников, а также на формирование нравственности школьников в современных условиях. Правильное развитие ребёнка во многом определяется семейным воспитанием, семейной средой, которая обуславливает общее развитие личности.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на ребёнка: никто, кроме самых близких для него в семье людей – матери, отца, бабушки и дедушки не относится к ребёнку лучше, не любит его так и не заботятся о нём столько. И вместе с тем никакой другой социальной институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько семья.

Из опыта воспитания детей огромное значение имеют здоровый тон семейной жизни, нравственная атмосфера семьи, её уклад и стиль. Под этим подразумеваются взаимоотношения внутри семьи и нравственные идеалы [2, с. 96].

Педагогическая задача состоит в том, чтобы предложить ребёнку качественный образец действия и поведения, создать условия для его собственных действий, помочь перевести оценку окружающих людей в самооценку ребёнка, вызвать у него желание повторных аналогичных действий.

И не думайте, пожалуйста, что он будет подражать исключительно лучшим сторонам вашего собственного поведения! Сложность метода,

как, впрочем, и всего семейного воспитания, в том, что ребенок усваивает не специально организованный образец (как это устроено в школе), а наиболее часто попадающий в поле его внимания, почему-то наиболее привлекающий или дающий более быстрый и явный эффект. Значит, надо позаботиться о том, чтобы следование определенному образцу было ощутимо выгоднее для вашего ребенка, чем другие варианты поведения.

Нравственное воспитание ребенка не может состоять только из наставлений, советов, выговоров ребенку и т. д. Сильнее всего влияют на ребенка, конечно, примеры из его семейной жизни, а затем и совершенно объективное выяснение общих положений, логически следующих из вполне знакомых ему фактов [3, с. 176].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Слостенин В., Исаев И. и др. Педагогика. Формирование основ нравственной культуры личности. М., 2007. 576 с.
2. Шабалина З.П. Первый год самый трудный: книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 96 с.
3. Лесгафт П.Ф Семейное воспитание ребенка и его значение М., 2010. 176 с.

#### ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е.С. Смирнова, III курс очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Креславская  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проект есть слияние теории и практики, он включает в себе не только постановку определённой умственной задачи, но и её практическое её выполнение. Чтобы понять сущность данного метода, полезно обратиться к понятиям «проект» и «метод».

Проект (от лат. *projectus*, буквально – брошенный вперёд) – замысел, план. Под методом (от греч. *methodos* – путь исследования, теория, учение) понимают способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приёмов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности.

Метод проектов – это система учебно-познавательных приёмов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных и коллективных действий учащихся и обязательной презентации результатов их работы.

Для младшего школьника проект – возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала, деятельность, которая позволяет проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигну-

тый результат. Это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися. Результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер и значим для самих открывателей.

Проектная деятельность направлена на сотрудничество педагога и учащегося, на развитие творческих способностей. Она является формой оценки в процессе непрерывного образования, дает возможность раннего формирования профессионально-значимых умений учащихся. Проектная технология нацелена на развитие личности, самостоятельности и творчества школьников. Она позволяет сочетать все режимы работы: индивидуальный, парный, групповой, коллективный.

Проектирование как метод познания должно оказывать учащимся практическую помощь в осознании роли знаний в жизни и обучении, когда они перестают быть целью, а становятся средством в подлинном образовании, помогая овладевать культурой мышления. Оно направлено также на психофизическое, нравственное и интеллектуальное развитие школьников, активизацию их задатков и способностей, сущностных сил и призвания, включение в успешную трудовую деятельность и систему общечеловеческих ценностей, формирование и удовлетворение их деятельностных и познавательных запросов и потребностей, создание условий для самоопределения, творческого самовыражения и непрерывного образования.

Суть метода проектов – повысить интерес школьников к проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. Благодаря использованию метода проектов повышается вероятность творческого развития учащихся; естественным образом происходит соединение теории и практики, что делает теорию более интересной и более реальной; развивается активность учащихся, которая приводит их к большей самостоятельности; укрепляется чувство социальной ответственности, и, кроме всего прочего, дети на занятиях испытывают истинную радость.

Успешность проектной деятельности на уроках технологии полностью зависит от учителя: от его умения планировать занятия с учетом имеющихся возможностей школы и умения организовать и стимулировать познавательную работу учащихся, от его творческих возможностей и использования современных технологий.

Благодаря использованию метода проектов на уроках технологии в начальных классах повышается вероятность творческого развития учащихся; естественным образом происходит соединение теории и практи-

ки, что делает теорию более интересной и более реальной; развивается активность учащихся, которая приводит их к большей самостоятельности; укрепляется чувство социальной ответственности. Дети на занятиях испытывают истинную радость.

Кроме того, создается положительная мотивация для самообразования. По моему мнению, это самая сильная сторона проекта. Именно при выполнении творческих проектов на уроках технологии младшие школьники выявляют свои профессиональные способности, получают первоначальную специальную подготовку, в результате чего у них формируется осознанное профессиональное намерение.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дубова М.В. Организация проектной деятельности младших школьников с позиции компетентностного подхода // Начальная школа: плюс До и После. 2010. № 1. С. 62–68.
2. Селевко Г.К. Технология саморазвития личности школьника // Школьные технологии. 2009. №6. С. 34–40.

#### ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В.Ю. Рыбинская, IV курс очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Креславская  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Социально-педагогический аспект развития и воспитания подрастающего поколения в условиях общеобразовательной школы связан непосредственно с проблемой формирования коллектива.

Школьный коллектив – это колыбель ребенка, которая позволяет всесторонне развиваться личности. В коллективе формируются благоприятные условия для подготовки детей к общественной жизни. Что касается понятия «коллектив», то в современной литературе употребляются два значения понятия. Первое: под коллективом понимается любая организованная группа людей (например, коллектив предприятия); второе: под коллективом понимается только высокоорганизованная группа [1, с. 606–607].

В последние годы педагогические исследования были направлены на выявление наиболее эффективных форм организации, методов сплочения и формирования воспитательных коллективов (Т.Е. Конникова, Л.И. Новикова, М.Д. Виноградова, О.С. Богданова, А.В. Мудрик, И.Б. Первин и др.), на разработку принципов и методов стимулирования коллективной деятельности (Л.Ю. Гордин, М.П. Шульц и др.), на развитие воспитательных функций коллектива и самоуправления в нем

(В.М. Коротов и др.) и разработку педагогической инструментальной деятельности коллектива (Э.С. Кузнецова, Н.Е. Щуркова и др.) [2, с. 462].

Современная концепция (Т.А. Куракин, Л.И. Новикова, А.В. Мудрик) рассматривает воспитательный коллектив как своеобразную модель общества, отражающую не столько форму его организации, сколько те отношения, которые ему присущи, ту атмосферу, которая ему свойственна, ту систему человеческих ценностей, которая в нем принята. При этом детский коллектив рассматривается как модель, в которой отражаются отношения современного общества и тенденции его развития. Для общества детский коллектив, будучи его ячейкой, является средством достижения стоящих перед ним воспитательных задач, а для ребенка он выступает, прежде всего, своеобразной средой его обитания и освоения опыта, накопленного предыдущими поколениями.

В настоящее время исследуются такие вопросы теории коллектива, как массовое, групповое и индивидуальное в коллективе, проблема коллективного целеполагания; формирование социальной направленности личности и развитие творческой индивидуальности членов коллектива; единство педагогического руководства, самоуправления и саморегуляции; тенденции развития коллектива как субъекта воспитания и др.

В процессе формирования коллектива у детей младшего школьного возраста педагог использует разнообразные методы и средства, направленные на стимулирование деятельности всех членов коллектива и его сплочение. Особенно важна и в сплочении детского коллектива, и в воспитании отдельных школьников роль таких видов совместной деятельности, как труд, игра и общение [2, с. 461].

Труд является главным фактором приобщения детей к материальной культуре общества. Труд играет большую роль в сплочении и развитии коллектива, потому что процесс труда предполагает обмен мнениями, взаимодействие, эмоциональное сопереживание.

В жизни детей также большое значение имеет игра. С помощью игры многое можно преподнести, многому научить. Трудно представить себе детский коллектив как коллектив неиграющих детей. Результат игры – те эмоциональные переживания, которые дети испытывают, тот жизненный опыт, который они в ней приобретают.

Не менее существенную роль в сплочении ученического коллектива играют общение, обмен духовными ценностями его членов в процессе их взаимодействия. Жизнедеятельность ученического коллектива, включая труд, познание, игру, общение, должна быть сбалансированной.

При становлении коллектива большую роль играет педагог. Это человек, от которого зависит формирование коллектива, на протяжении всего процесса он является тем, кто направляет процесс формирования

коллектива в начальной школе.

Для формирования коллектива у детей младшего школьного возраста нами была разработана система заданий, реализованная в ходе проведения учебного эксперимента. Данная система включает: фронтальную и групповую работу на уроках; метод КТД; коллективные игры; викторины; знакомство детей с понятием «коллектив», а также с основными функциями и признаками коллектива.

Целью эксперимента было формирование у младших школьников следующих личностных результатов: развитие самостоятельности, личной ответственности за поступки на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе; формирование эстетических потребностей и ценностей; развитие этических чувств, доброжелательности, отзывчивости, понимания и сопереживания другим; развитие навыков сотрудничества, умения не создавать конфликтов и выходить из спорных ситуаций.

Развитый детский коллектив представляет собой необходимое условие самоутверждения личности. Поэтому для воспитания коллективистских отношений большие возможности предоставляет младший школьный возраст. За несколько лет младший школьник накапливает при правильном воспитании важный для своего дальнейшего развития опыт коллективной деятельности – деятельности в коллективе и для коллектива. Помогает воспитанию коллектива участие детей в общественных и коллективных делах, так как именно здесь ребёнок приобретает основной опыт коллективной общественной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Подласый И.П. Педагогика. Теоретическая педагогика. Базовый курс: учебник для бакалавров в 2 т. М., 2013, т. 1, 799 с.
2. Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Бакалавриат / под ред. В.А. Слостёнина. 11-е изд., стер. М., 2011. 608 с.

#### ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

С.Р. Новикова, IV курс очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Креславская  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Гражданская идентичность – это осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе. Она имеет личностный смысл, определяющий целостное отношение к социальному и природному миру. В связи с этим личность имеет право свободного выбора и самоопределения в условиях



уважения прав других на свой выбор. Достижение гражданской идентичности – важная задача развития личности.

Младший школьный возраст – период начала формирования гражданской идентичности, воспитания общечеловеческих ценностей и качеств личности. Податливость, известная внушаемость детей, их доверчивость, склонность к подражанию, уважение и огромный авторитет учителя начальных классов и его личностная позиция создают благоприятные предпосылки для успешного воспитания.

Психологи считают, что именно в младшем школьном возрасте происходит активный процесс накопления знаний о жизни общества, взаимоотношениях между людьми, о свободе выбора того или иного способа поведения. Это время, когда чувства господствуют над всеми сторонами жизни ребенка, определяют поступки, выступают в качестве мотивов поведения, выражают отношения к окружающему миру.

Структура гражданской идентичности включает следующие компоненты: когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности), ценностно-смысловой (позитивное, негативное или двойственное отношение к принадлежности), эмоциональный (принятие или неприятие своей принадлежности), деятельностный (поведенческий – гражданская активность).

Особое место в воспитании гражданской идентичности младших школьников занимает школьный музей. И хотя программа ориентирована на школьников средней ступени и старшеклассников, для учащихся начальных классов разрабатываются многие экскурсии, акции, встречи, конкурсы. Младшие школьники не только посещают экскурсии, подготовленные старшеклассниками, но и сами с удовольствием участвуют в жизни музея: готовят экспозиции для музея, участвуют в акциях, организованных активом музея.

Любимой стала акция «Забота»: дети помогают ветеранам по месту жительства; заботятся о памятном знаке и постаменте, находящемся в школе; ухаживают за зелёными насаждениями, аллеями славы; поздравляют ветеранов с праздниками; участвуют в праздничных концертах, посвящённых Дню победы.

К 70-й годовщине победы в Великой Отечественной войне учащиеся начальной школы принимали активное участие в пополнении фондов музея, собирая материал для лекций «Орден в твоём доме», «Человек на войне» и др. Учащиеся начальных классов использовали материалы о своих родственниках – участниках войны, работников тыла, готовили альбомы о своих бабушках и дедушках, фотоальбом о параде в День победы. Эта работа помогает ребятам ближе познакомиться с памятниками истории, героями города.

Работа по формированию гражданской идентичности воспитывает младшего школьника:

- он гражданин, патриот, ощущает ответственность за прошлое, настоящее и будущее Отечества;

- владеет культурой общения, коммуникативен, бережно относится к общечеловеческим ценностям;

- умеет отстаивать свои взгляды и убеждения, честен, настойчив в преодолении трудностей;

- способен к сознательному управлению своим поведением.

Задачи по формированию гражданской идентичности наиболее эффективно могут быть решены, когда на уроках и во внеурочной деятельности устанавливается связь поколений, и познание ближайшего окружения связывается с культурными традициями прошлого. Такой подход при формировании гражданской идентичности создаёт условия для социализации растущей личности, для вхождения её в гражданское правовое общество через становление отношений к миру и к себе в нём.

#### КОЛЛЕКТИВНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ДЕЛО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Л.А. Тюлькина, II курс заочной формы обучения ИПО

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Креславская  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В новом Федеральном государственном образовательном стандарте специальный акцент направлен на внеклассное занятие учеников. Самостоятельная работа должна усилить основной смысл образования. Воспитания в полном смысле слова не бывает, оно не может быть приведено только к одному занятию: учебному или внеклассному. Оно проходит через педагогическое взаимодействие и только при согласованности между детьми и взрослыми, друг с другом. В результате такой связи происходит заимствование нравственных ценностей.

Перед младшей школой в соответствии с требованиями ФГОС поставлена цель выработки всеобщих учебных мероприятий: индивидуальных, направляющих, когнитивных и направленных на общение. Все поступки удачно вырабатываются через разные модели воспитательной работы, которые обращены на выявление талантов, побуждение к самостоятельности, помогают развитию способностей школьников.

Цель педагогической работы с детьми младшего школьного возраста – поднятие учебной и культурной степени развития детей, уровня независимости, творческой инициативности, умения к формированию своей личности и саморегулированию связей между детьми; выработ-

вание валюативного отношения к окружающему миру, здоровью, природе; получение необходимых умений и навыков.

Обучение и воспитание аналогично с новыми стандартами представляют деятельный вид, то есть школьник должен уметь подбирать такие виды деятельности, которые будут для него естественными, «насытят» его нужду в саморазвитии и помогут реализоваться. Одна из известных форм работы, которая может полностью выявить таланты школьников, – коллективное творческое дело.

Понятие «Коллективное Творческое Дело» заведено в быт Игорем Петровичем Ивановым как социальное развитие детской группы, сосредоточенное на создании нового созидательного творения. При этом не претенциозно, если этот или аналогичный продукт уже был когда-то разработан. Основное, чтобы школьники творили его в первый раз. Эта методика рассчитывает на большую причастность каждого к выбору, созданию, осуществлению и исследованию коллективных дел. Каждому дается шанс выделить для себя часть, меру своего участия и обязательств. В ходе КТД дети учатся общаться, работать, разделять удачу и серьезность дел с другими, узнают друг о друге много интересного. Как видим, два процесса идут в одно и то же время: создание и объединение классного коллектива, и формирование личности ребенка.

#### Влияние КТД на всех участников воспитательного процесса:

УЧЕНИКИ	УЧИТЕЛЯ	РОДИТЕЛИ
Развитие личности каждого ученика	Взаимодействие с другими педагогами, взаимодополнение	Привлечение к участию в жизни школы, что способствует улучшению межличностных отношений «родители-дети»
Формирование общественного мнения, коллективной самооценки	Развитие педагогической рефлексии	Желание помочь добиться успеха своему ребенку
Рост группового и личного самосознания	Формирование положительного микроклимата в классе, повышение авторитета учителя	Повышение роли родителей в воспитательном процессе

Виды КТД: трудовые КТД, интеллектуальные КТД, художественные КТД, спортивные КТД, экологические КТД.

Инструкция педагога на разных периодах выполнения плана коллективно-творческой деятельности имеет свои свойства. Школьник живо принимает участие в творчестве только при наличии аффилиации. Поэтому целью первого этапа становится создание правильного побуж-

дения отношения к делу: существенно сплотить учеников общей задачей, увлечь будущим итогом работы, создать положительные эмоции, хороший конструктивный задор. Для того чтобы инициировать нетрадиционность у школьников в выборе основы коллективной работы можно спроектировать такую обстановку для творчества: «мозговой штурм», «разведка интересных дел».

Второй этап коллективно-творческой деятельности – это общее составление плана, разыскивание способов, которые помогут добиться достижения общих задач. На этом этапе уместно обсудить с учениками суть предстоящей работы. Все инициативы детей берутся во внимание. На этом этапе существенно спросить, что об этом думают ученики, каким они видят будущее событие, что они могут сделать, чтобы это мероприятие запомнилось.

Необходимо поощрять обмен мыслями между школьниками о их будущей деятельности и в результате, конечно, привести их к индивидуальной развязке того, как лучше осуществить новое мероприятие, найти логичность действий и отдать роли с учетом готовности и альтернативы каждого.

Третьим этапом в коллективном творчестве может быть разграничение ролей будущей деятельности между школьниками. Для того, чтобы участие в общей деятельности помогло каждому ученику раскрыть свои таланты, учителю желательно выявить наклонности каждого участника. Цель учителя не просто раскрыть своеобразие каждого участника КТД, но и помочь увидеть его лучшие качества всем ученикам. Работа участников в исключительной среде требует молниеносных решений, неожиданностей, экспромта и в них полно проявляются сильные и слабые стороны учеников, их характеры.

Общая задача работы исполняется несколькими частями группы, в каждой из которых есть руководители, которые образуют «Совет дела». При такой работе между младшими школьниками зарождаются более близкие связи содействия, понимание ответственности общих усилий для получения общего исхода, что помогает усилению дружбы между детьми.

Четвертый этап – участие в коллективной деятельности. Учитель эмоционально поддерживает школьников, обращает внимание на значение промежуточных итогов для удачного выполнения общей концепции. При оценивании результатов следует обратить внимание на то, какую часть выполнил каждый в общей работе. Очень важно, когда успех общей деятельности признается не только самими школьниками, но и родителями и другими авторитетными для них людьми.

Коллективное творческое дело создает атмосферу психологической безопасности и расположенности к людям. Общие переживания объединяют учеников, помогают узнать друг друга. В групповой деятельности создаются правила совместной работы, формируются навыки внимательного отношения к каждому члену коллектива, вырабатывается командный дух внутри группы для достижения общей цели.

#### ТРАДИЦИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Е.А. Миронова, II курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Креславская  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Семейное воспитание можно рассматривать как социальную и культурную преемственность, передающуюся от поколения к поколению родителей, воспитателей, педагогов. Преемственность передается в виде традиций семейного воспитания: это народная мудрость, народные традиции, обычаи, обряды, культ предков, священные заветы, заповеди.

Народные традиции семейного воспитания нашли отражение в народной педагогике. Тема семьи, семейных отношений и воспитания детей в семье – одна из центральных тем устного народного творчества.

Русская народная педагогика сохранила семейные идеалы: чувство чести и достоинства, дружбы и взаимопомощи, почитание родителей, милосердие, презрение к трусости и предательству, родственные связи до седьмого колена. Детей воспитывали не только семья, но и родня, все окружение, все общество. Почет и уважение старших – одно из жизненных правил нашего народа [5].

В семье должны преобладать традиции добрых отношений. Родители должны быть добрыми, ласковыми, снисходительными к детским провинностям. Но малейший «перебор» родительской ласки и всепрощение подмечаются окружающими и подвергаются родительскому осуждению. Главная помощница в воспитании – искренняя, неподдельная и глубокая любовь членов семьи друг к другу.

Человек испытывает воздействие семьи со дня рождения до конца своей жизни. Значит, семейному воспитанию свойственны непрерывность и продолжительность. И в этом с семьей не может сравниться ни один другой воспитательный общественный институт. Разумеется, влияние семьи на детей в различные периоды их жизни неодинаково. Сама жизнь в семье учит дошкольника, а затем и школьника очень многому. Так как семейное воспитание немислимо без родительской любви к детям и ответного чувства детей к родителям, оно более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание. Семья объединяет людей разного возраста, пола, нередко с разными профессиональными ин-

тересами. Это позволяет ребенку наиболее полно проявлять свои эмоциональные и интеллектуальные возможности. Характерная особенность воспитательного влияния семьи на детей – его устойчивость. Обычно правильное отношение родителей к воспитанию детей раннего и дошкольного возраста положительно отражается на их учебной, трудовой и общественной активности. И наоборот, недостаточное внимание родителей к воспитанию детей преддошкольного и дошкольного возраста отрицательно влияет на их общественную активность даже тогда, когда они уже обучаются в школе [3].

Семейные традиции являются одним из компонентов семейного уклада. В них в значительной степени выражен народный идеал тех человеческих качеств, формирование и наличие которых предопределяет семейное счастье, благоприятный климат семьи.

Педагогические функции традиций заключаются в стереотипных требованиях к личности и ее поведению в обществе, в силе личного примера; в использовании положительного опыта воспитания детей предшествовавших поколений.

Современные семьи переживают острый кризис, который выражается в том, что семья все слабее выполняет свою главную функцию – воспитание детей. В большинстве семей основные силы и время родителей расходуется на материальное обеспечение, но не на духовное воспитание и развитие детей. По данным социологических исследований работающая женщина в сутки уделяет воспитанию детей 16 минут, в выходные дни – 30 минут. Общение родителей с детьми сводится в основном к контролю за учебной работой в школе, который состоит в выяснении полученных оценок [4].

Легкомысленное отношение к браку и семье, забвение традиций и нравственных принципов, цинизм и пьянство, отсутствие дисциплины, половая распущенность, высокий процент разводов самым пагубным образом отражаются на воспитании детей. В зрелом возрасте многие проблемы, которые естественно и просто разрешаются в семье, становятся непреодолимыми. Поэтому проблема семейного воспитания в целом и его связь с культурными традициями в частности неумолимо требует поиска путей решения.

Семейные традиции – один из основных способов воспитания. Прежде чем пойти в школу (ясли, другой коллектив), ребенок познает себя в семье. Ребенок осознёт свою связь с бабушками, дедушками, общими предками, он гордится своей семьей. К сожалению, в наше сложное время, когда были разрушены многие семьи, многие родственники утратили связь, почитать семейные традиции стало очень сложно. Тем сильнее потребность выработать свои собственные традиции, помогаю-

щие семье чаще собираться вместе, чтобы люди, живущие под одной крышей, чувствовали себя настоящей семьей. Здесь встает вопрос о том, какие традиции, которые вырабатываются в семье, наиболее значимы.

Традицией могут стать, например, необычные встречи нового года или дня рожденья, совместные поездки за город, даже субботние обеды, – когда дети знают, что в этот день и в это время их в семье очень ждут. Такие традиции способствуют сближению, идентификации себя как члена семьи, помогают ребенку поднять самооценку, когда он осознает, что дома его не только кормят, что это место, где можно поделиться своими переживаниями, новыми впечатлениями. Все это скажется на формировании личности ребенка, будет способствовать ее гармоничному развитию [2].

Психологи пришли к выводу: потребность быть любимым является основной эмоциональной потребностью человека. Порой родители не догадываются, насколько это просто – проявить любовь! Не задумываются, часто ли звучат слова любви в доме, часто ли они ласково обнимают ребенка, сколько «качественного времени» ему уделяют – такого времени, когда их внимание полностью отдается ребенку, когда они что-то делают вместе [1].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зверева О.Л., Ганичева А.Н., Кротова Т.В. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста: учеб. пособие. М., 2009. 249 с.
2. Куликова Н. Свет рождественской звезды. Семейные традиции подготовки к Рождеству. Клин, 2013. 32 с.
3. Медведева И., Шишова Т. Родители и дети. Конфликт или союз? Рязань, 2012. 336 с.
4. Москалюк О.В. Педагогика взаимопонимания. Занятия с родителями. Волгоград, 2014. 123 с.
5. Репринцева Г.И., Азизова Н.Р. Семейные традиции воспитания детей в культуре и быту народов России: учеб.-метод. пос.. М., 2013. 304 с.

#### ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШЕГО И СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

С.М. Агафонов, Тверское суворовское военное училище, г. Тверь

Актуальность данной темы обусловлена тем, что на современном этапе развития нашего общества активизация человеческого фактора выступает как одно из условий дальнейшего общественного прогресса. Основным социальным институтом, обеспечивающим воспитательный процесс, остаётся образовательное учреждение – носитель воспитывающей среды. В связи с этим перед общеобразовательной школой стоит задача подготовки ответственного гражданина, способного самостоятельно

но оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных свойств личности школьника. Воспитательная деятельность в школе должна быть направлена на формирование у детей основ нравственного здоровья – гуманного отношения к миру, природе и людям, на поддержание, стимулирование и развитие стремления к красоте и творчеству. Значение и функции школы в системе непрерывного образования определяются не только ее преемственностью с другими звеньями образования, но и в первую очередь неповторимой ценностью этой ступени становления и развития личности ребенка.

В связи с этим основной функцией школы является формирование интеллектуальных, эмоциональных, деловых и коммуникативных готовностей учащихся к активно-деятельному взаимодействию с окружающим миром (с природой, другими людьми, самими собой и др.). В процессе обучения происходит систематическое приобретение знаний, основанных на формировании нравственных качеств, где важную роль играет педагог.

Решение главных задач обучения должно обеспечивать формирование личностного отношения к окружающим, овладение этическими, эстетическими и нравственными нормами.

В научное основание обновления содержания образования начальной ступени положена современная идея развивающего обучения как носителя определенных умений и навыков, как субъекта учебной деятельности и автора собственного видения мира, способного вступить в диалог с элементами разных культур, и как ребенка, строящего свой возраст в соответствии со своими возможностями.

Проблема нравственного воспитания детей постоянно находится в центре внимания общества. Особую актуальность эта проблема приобретает в условиях постоянного изменения всех сторон жизни общества.

Задачи преподавателей современной школы – воспитание у школьников самостоятельности в принятии решений, целенаправленность в действиях и поступках, развитие в них способности к самовоспитанию и саморегулированию отношений.

В современных условиях, когда динамичная и порой непредсказуемая социально-политическая обстановка в стране значительно усложняет воспитательный процесс, когда подрастающее поколение вбирает в себя недостатки общества, проблемы нравственности и нравственной культуры, нравственное воспитание выдвигается на одно из первых мест как основа прежде всего гуманистического воспитания молодежи, требующего не только самостоятельности, гибкости и деловитости, но и



воспитания новой личности, ориентированной на общечеловеческие нравственные ценности. Очевидно, что движение вперед возможно лишь при соответствующем уровне нравственного развития общества и – главное – нравственного воспитания подрастающего поколения.

Рассматриваемая тема нашла отражение в фундаментальных исследованиях А.М. Архангельского, Н.М. Болдырева, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, И.Ф. Харламова и др., в которых выявляется сущность основных понятий теории нравственного воспитания, указываются пути дальнейшего развития принципов, содержания, форм и методов нравственного воспитания [1; 4].

В работах ученых дан анализ педагогического наследия писателей, видных ученых-педагогов, внесших значительный вклад в разработку проблем нравственного воспитания школьников (Р.Н. Курманходжаева, Т.И. Когачевская, Т.В. Лукина и др.) [2; 3].

Нравственное воспитание школьников является одной из сложнейших задач. Для решения данной проблемы учителю необходимы не только знание своего предмета и методики его преподавания, но и умение направить свою деятельность на нравственное воспитание.

Современный процесс обучения направлен на то, чтобы школьники не только усвоили определенную сумму знаний, но и овладели умением самостоятельно ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации. Это требует приведения методов обучения в соответствие с требованиями жизни. На каждом возрастном этапе развития ребенка доминирует своя сторона воспитания (что ни в коем случае не означает единственная). В воспитании школьников среднего возраста такой стороной является нравственное воспитание: дети овладевают простыми нормами нравственности и следуют им в различных ситуациях.

В условиях современной школы, когда содержание образования увеличилось в объеме и усложнилось по своей внутренней структуре, в нравственном воспитании возрастает роль учебного процесса.

Содержательная сторона моральных понятий обусловлена научными знаниями, которые учащиеся получают, изучая учебные предметы. Сами нравственные знания имеют не меньшее значение для общего развития школьников, чем знания по конкретным учебным предметам.

Изучение отечественной и зарубежной научной литературы позволяет формировать представление о нравственном идеале, о гуманизме и нравственной активности личности. В процессе обучения происходит систематическое приобщение к нравственным знаниям. Важным источником их накопления является знакомство школьников с окружающей средой: туризм, экскурсии по городу и на производство.

Знания школьников о нравственных нормах, полученные на уроках, собственные жизненные наблюдения нередко бывают разрозненными и неполными. Поэтому требуется специальная работа, связанная с обобщением полученных знаний. Для организации учебной деятельности школьника преподаватель использует разнообразные формы и методы нравственного просвещения. Это могут быть рассказ учителя, этическая беседа, обсуждение, которые формируют нравственное сознание, развивают моральные чувства школьника.

Важное значение для идейного и нравственного формирования школьников имеют не только содержание, но и организация учебного процесса. Организация коллективной и групповой форм учебной деятельности возможна на уроках по всем предметам, но особенно на уроках труда, на лабораторных, практических и факультативных занятиях.

В практике школы достаточно часто используются такие формы работы. Организация учебного процесса, формы оценки знаний, оценочные суждения, характеризующие отношение школьников к учению и своим товарищам, у современного учителя направлены на то, чтобы сильные стороны каждого ученика были осознаны им самим и его товарищами. Это создает благоприятное эмоциональное состояние ученика в коллективе, что является одним из условий его успешного нравственного развития.

Педагог настойчиво учит быть вежливым, добрым, отзывчивым, аккуратным. На уроках в постоянном общении с учителем и сверстниками формируется нравственность школьника, обогащается его жизненный опыт, вырабатываются такие качества личности, как организованность, ответственность, самостоятельность, активность, дисциплинированность.

Важным является понимание того, что нравственное воспитание целесообразно осуществлять также в процессе формирования учебной деятельности. Учебная деятельность, являясь в младшем и среднем школьном возрасте ведущей, обеспечивает усвоение знаний в определенной системе, создает возможности для овладения учащимися приемами и способами решения различных умственных и нравственных задач. А нравственность предполагает не только выполнение каждым человеком моральных норм, но и активную борьбу против индивидуализма, эгоизма, несправедливости.

Одна из задач воспитания – правильно организовать деятельность ребенка. В деятельности формируются нравственные качества, а возникающие отношения могут влиять на изменение целей и мотивов деятельности, что, в свою очередь, влияет на усвоение нравственных норм и

ценностных ориентаций. Деятельность человека выступает и как критерий его нравственного развития.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей. // Вопросы психологии. М., 1975. № 1. С.80–89.
2. Коч А.А. Я в мире...мир во мне. // Классный руководитель № 1–4, 6, 7. 2004; № 2, 3. 2005.
3. Семенов Г.С. О проблемах формирования у современных школьников миропонимания и нравственной жизненной позиции. // Воспитание школьников. 2010. № 2.
4. Шемшурина А.И. Диалоги со школьниками о главном. // Воспитание школьников. 2011. № 7.

#### СЕКЦИЯ «ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ»

##### ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.А. Кулагина, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»  
Е.Ф. Попова, МОУ гимназия № 8 г. Твери.

Слабое место школы – неспособность научить детей самостоятельно учиться. Это связано с отсутствием целенаправленного формирования таких универсальных учебных действий, как коммуникативные, речевые, регулятивные, общепознавательные и др.

Универсальные учебные действия определяются как способы деятельности и по сути являются умениями, связанными с самостоятельным осуществлением учебной деятельности [4].

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

А.Г. Асмолов утверждает: «Коммуникативные действия можно разделить...на три группы в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности: коммуникацией как взаимодействием, коммуникацией как сотрудничеством и коммуникацией как условием интериоризации» [4, с. 119].

По мнению А.Б. Воронцова, проблему формирования умения самостоятельно добывать новые знания пытаются решить в начальной школе через организацию проектной деятельности [10].

В настоящее время метод проектов переживает второе рождение. Отечественный исследователь компетентностного подхода В.В. Сериков

указывает на неразрывную связь компетентности и проектного метода: «Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение решать проблемы ... речь идёт о проекте решения жизненно значимой проблемы. Отсюда и название метода, обеспечивающего формирование компетентности, – проектный» [11, с. 22].

Проект (деятельность) – это уникальная (в отличие от операций) деятельность, имеющая начало и конец во времени, и направленная на достижение определённого результата / цели, на создание определённого, уникального продукта или услуги, при заданных ограничениях по ресурсам и срокам, а также требованиям к качеству [12].

В настоящее время метод проектов используется как некая альтернативная система классно-урочной системе. По мнению Е.С. Полат, «метод проектов есть способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым, практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [9, с. 64].

Метод проектов называют технологией, имея в виду его комплексность, т.к. реализация проекта предполагает использование совокупности разных методов: исследовательских, обучения в малых группах, мозгового штурма, дискуссии, ролевой игры, рефлексии и пр. Совокупность этих методов и составляет дидактическую систему, способную сформировать необходимые компетентности.

Использование метода проектов делает учебный процесс творческим, сжатым, а ученика – раскованным целеустремленным, способным к групповой и индивидуальной рефлексии. Обязанностью учителя является подготовка всех учащихся к посильной для них, но обязательно активной познавательной деятельности [7].

Проектная деятельность должна вводиться в жизнь младших школьников постепенно. Для начала учитель может включать элементы проектирования в структуру урока, приучая детей к элементарным приемам совместной деятельности (целеполагание), знакомя их с важнейшими приемами, необходимыми для реализации проекта (планирование совместной деятельности и ее оценка) [6].

Для продуктивной проектно-учебной деятельности младшим школьникам необходимы особая готовность и «зрелость», заключающиеся в сформированности у учащихся ряда коммуникативных умений (спрашивать, выражать свою точку зрения, договариваться и т. д.), в обобщенности умственных действий (развитие аналитико-синтетических действий), наличии у младших школьников гибкости мышления и самостоятельности, а также в умении адекватно оценивать свою работу и работу своих одноклассников.

Наш опыт показал, что темы проектов для учащихся этого возраста должны быть тесно связаны с предметным содержанием, поскольку наглядно-образное мышление, любопытство, интерес к окружающему миру подталкивают учащихся к выбору темы на основе конкретного содержания предмета, а не на основе анализа своего опыта и своих проблем. Мы разработали программу, которую вошли четыре долгосрочных проекта: «Не перевелись еще на земле русской Богатыри!»; «Милой маме посвящаю...»; «Новый год стучится в дверь!»; «Юный исследователь» (исследовательский проект) и четыре краткосрочных: «Малые олимпийские игры»; «Профессии наших родителей»; «Машина времени» (учебный проект); «Книга в жизни человека» (учебный проект).

Длительность выполнения проекта или исследования целесообразно ограничить 1–2 неделями в режиме урочно-внеурочных занятий или 1–2 сдвоенными уроками.

Наиболее важными результатами выполненных учащимися проектов являются: реализованный на практике объект проектирования (сценарий, изделие, мероприятие и т. д.); оформленные материалы, описывающие ход выполнения проекта (технологическая карта, сообщение); освоенные в ходе проектной деятельности знания и умения; развитые личностные качества и способности школьников [6].

Выполняя проекты, учащиеся овладевают основами проектирования, *коммуникации* и *рефлексии*, учатся приобретать новые знания и умения. Дети получают навыки работы с информацией и различными материалами по мере реализации той или иной идеи в процессе выполнения проектов; учатся представлять полученную информацию в обобщенном виде.

Благодаря участию в проектах школьник становится гораздо более общительным, уверенным в своих силах, у него исчезает страх перед неизвестными ранее делами и перед недостатком знаний, к нему приходит понимание того, что значит «научиться учиться».

Диагностические методики (Г.А. Цукерман «Рукавички», модифицированное задание «Дорога к дому», Р.В. Овчаровой «Ковер») позволили убедиться в том, что проектная деятельность успешно формирует коммуникативные универсальные учебные действия.

Таким образом, использование метода проектов позволяет решить целый комплекс образовательных задач. Ученик при этом приобретает бесценный жизненный опыт и опыт общения, развивает свои коммуникативные навыки. Кроме того, метод проектов позволяет не только активизировать познавательный интерес младших школьников, но и способствует развитию интеллектуального потенциала ребенка.

Рекомендации для педагогов:

- вести подготовительную работу по формированию специфических умений и навыков самостоятельной проектной деятельности;
- учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, обеспечивать мотивацию и поддерживать интерес к разрешаемой проблеме;
- максимально использовать возможность учебных предметов при организации проектной деятельности;
- каждый проект независимо от его качества необходимо похвалить, чтобы у школьника возникло желание продолжить свою деятельность;
- на этапе рефлексии важно не переоценить и недооценить работу над проектом. Использовать различные педагогические приемы по организации рефлексии «Горячий стул», «Творческий отчет».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ. М., 2014 г. 208 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: приказ министерства образования и науки РФ от 22.12.2009 г., рег. №17785 зарегистрирован Минюстом России. М., 2010. С. 8.
3. Фундаментальное ядро общего образования / под ред. В.В.Козлова, А.М. Кондакова М., 2010. С. 3.
4. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. М., 2010. С. 117–127.
5. Воронцов А.В. Проектная задача как прообраз проектной деятельности в начальной школе // Начальная школа все для учителя! М., 2013. №3. С. 6-7.
6. Иванова Н.В. Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе // Начальная школа. М., 2004. №2. С. 96–102.
7. Конышева Н.М. Проектная деятельность школьников. Современное состояние проблемы // Начальная школа. 2006. №1. С. 17–28.
8. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования // Педагогика. 2007. №4. С. 38–41.
9. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2002, с. 64–110.
10. Пособие для учителя / Проектные задачи в начальной школе / под ред. А.Б. Воронцова. М., 2011. С.5.
11. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М., 2008. 226 с.
12. [Электронный ресурс]. URL: <http://slovo.yaxy.ru/87.html> (Дата обращения 27.01.15).

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ  
ЧЕРЕЗ ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В современной России меняются подходы к обучению и воспитанию. Важной вехой этих изменений является переход на ФГОС нового поколения. Одним из требований ФГОС является формирование у учащихся универсальных учебных действий (УУД). Под универсальными учебными действиями в широком смысле понимается «умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [3, с. 27]. В узком психологическом смысле данный термин определяется авторами ФГОС как «совокупность способов действий учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [3, с. 27]. Формированию УУД в ходе учебной деятельности и в рамках того или иного предмета посвящено немало работ [1]. Однако внеурочной деятельности авторами уделено гораздо меньше внимания. Поэтому представляется интересным рассмотреть формирование УУД в рамках внеурочной деятельности.

Всего выделяют четыре блока УУД:

- личностные – нацелены на жизненное, личностное, профессиональное самоопределение, а также формирование этических норм:

Личностные УУД
самоопределение
смыслообразование
морально-этическая ориентация

- познавательные – в этот блок входят общеучебные действия, а также знаково-символические и логические действия, постановки и решения проблем:

Познавательные УУД	
Логические действия	Работа с текстом
Анализ	Поиск и понимание информации Оценка и применение информации Представление и интерпретация текста
Синтез	
Сравнение	
Аналогия	
Классификация	
Комбинаторика	
Решение проблем	
Принятие решения	
Анализ и планирование	
Внезапно возникшие неполадки	

- коммуникативные универсальные действия формируют социальную компетентность, умение взаимодействовать со сверстниками в целом:

Коммуникативные УУД
Коммуникативно-речевые действия

- регулятивные – в этот блок входят действия, обеспечивающие организацию учебной деятельности [2, с. 65].

Регулятивные УУД
Определение проблемы
Целеполагание и планирование деятельности
Применение технологий
Планирование ресурсов
Оценка результата или продукта деятельности

Все четыре блока УУД должны быть реализованы как в общеучебной, так и во внеурочной деятельности.

А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. описывают следующие этапы реализации методологии и технологии формирования универсальных учебных действий в школе:

– выделение цели формирования универсальных учебных действий, их функций в образовательном процессе, содержания и требуемых свойств с учетом возрастнo-психологических особенностей учащихся;

– определение ориентировочной основы каждого из универсальных учебных действий, обеспечивающей их успешное выполнение, и организация ориентировки учащихся при их реализации;

– организация поэтапной отработки универсальных учебных действий, обеспечивающей переход от выполнения действия с опорой на материальные средства к умственной форме и от совместного выполнения действия (со-регуляции с учителем и сверстниками) к самостоятельному выполнению (саморегуляции) [3, с. 143].

Для реализации этих этапов педагог формулирует и описывает цели, функции и свойства УУД, определяет их ориентировочную основу и затем осуществляет их поэтапную отработку в рамках внеурочной деятельности.

В начальной школе внеурочная деятельность осуществляется в рамках кружков, занятия в которых идут в течение года, проектной деятельности и предметных недель. К последним относятся недели по русскому языку и математике, в рамках которых организуются конкурсы, устраиваются викторины, выполняются и защищаются проекты, создаются стенгазеты и проводятся предметные олимпиады. Театрализованно проходят открытие и закрытие недель.



Внеурочная деятельность осуществляется и раскрывается в соответствии с универсальными учебными действиями. В наибольшей степени во внеурочной деятельности реализуется коммуникативный блок УУД. Это объясняется необходимостью взаимодействия учащихся в условиях групповой работы над общей целью. Ребенок учится взаимодействовать со сверстниками, отстаивать свои интересы, разрешать конфликты. В качестве примера можно привести оформление стенгазет на предметных неделях, а также создание творческих работ в кружках. Здесь важны соревновательность, умение работать в команде, поддерживать друг друга. Дети учатся честно побеждать и достойно проигрывать, приобретая важнейшие навыки общения.

Вторым по значимости блоком является личностный блок УУД – кружки, проекты, а также различные конкурсы способствуют самоопределению учащихся в предпочитаемых направлениях и видах деятельности. Внеурочная деятельность развивает и помогает воплощать желание помогать, способствует развитию нравственных представлений и формированию внутренней позиции школьника. Например, во время подготовки к праздникам ребенок задумывается о сути этих праздников, о том, как они возникли и почему важны для нас.

Не менее важен регулятивный блок. Ребенок учится ставить проектные цели, придерживаться временных рамок и иных ограничений, учится идти к результату. Важно, что он имеет возможность сам оценить свою работу и работу своих товарищей с точки зрения того, насколько достигнут планируемый результат. Яркими примерами реализации задач этого блока являются выставки творческих работ, КВНы, турниры, конкурсы «Лучшая тетрадь», «Быстрый счетовод», «Оживи букву» и др. на предметных неделях.

Важен также и познавательный блок – во внеурочной деятельности ребенок получает дополнительную информацию по основным предметам. При подготовке стенгазет, сообщений для творческих конкурсов он учится искать дополнительную информацию по теме, выделять главное и второстепенное, красочно и интересно представлять информацию.

Сформированность УУД проявляется в проектной работе, результаты которой позволяют каждый год оценивать достижения учащихся. Другим важным инструментом оценки является мониторинг эффективности индивидуальной и групповой работы учащихся. Эти способы дополняют друг друга, позволяя получить целостную картину эффективности реализации УУД во внеурочной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Подбельных Г.И. Формирование УУД в начальной школе при внедрении ФГОС НОО // Социальная сеть работников образования nsportal.ru [Элек-

тронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2012/10/13/formirovanie-uud-v-nachalnoy-shkole-pri-vnedrenii-fgos-noo>. (Дата обращения 26.02.2015).

2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2010. 140 с.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М., 2010. 270 с.

#### ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л.И. Богрова, ГБОУ СПО «Западнодвинский технологический  
колледж имени И.А. Ковалева»

Одной из отличительных особенностей перехода общеобразовательных учреждений на федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения является предъявление требований к организации внеурочной деятельности младших школьников [1].

Внеурочная деятельность – это часть основного образования. Она нацелена на помощь педагогу и ребёнку в освоении нового вида учебной деятельности, а также на решение очень важных задач: обеспечить благоприятную адаптацию ребенка в школе; оптимизировать его учебную нагрузку; улучшить условия для его развития; учесть возрастные и индивидуальные возможности [2].

Основной целью внеурочной деятельности является создание условий для проявления и развития ребенком своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций [3].

Преимущество – предоставление учащимся широкого спектра занятий, направленных на их развитие, на достижение результатов освоения основной образовательной программы, на достижение личностных и метапредметных результатов [4].

Внеурочная деятельность тесно связана с дополнительным образованием детей, именно там создаются условия для развития их творческих интересов, включения их в спортивную, художественную, эколого-биологическую, техническую и другую деятельность. Факультативы, школьные научные общества, объединения профессиональной направленности, учебные курсы по выбору выступают связующим звеном между дополнительным образованием детей и внеурочной деятельностью [6]. Поэтому основными критериями для отнесения той или иной образовательной деятельности к внеурочной выступают цели и задачи

этой деятельности, а также ее содержание и методы работы [2]. Разнонаправленность внеурочной деятельности обуславливается множеством её направлений, а значит, возникает вопрос о существовании педагогических технологий.

Работа на технологическом уровне предполагает: получение заданных свойств и изменений предмета внеурочной деятельности; нормирование способов внеурочной деятельности; обеспечение системности действий педагога; построение логической последовательности действий и операций, обеспечивающих продуктивность воспитательного процесса; приведение действий педагога в соответствие с закономерностями развития педагогических отношений и логикой процесса воспитания; управление процессом воспитания на основе его программирования и алгоритмизации; воспроизводство продуктивных профессиональных действий и корректную трансляцию опыта воспитательной работы [5].

Приведем некоторые технологии, широко используемые во внеурочной деятельности педагогами. Организационные технологии связаны с организацией совместной деятельности, их применение значительно повышает результативность внеурочной деятельности. Они применяются в следующих случаях:

а) при подготовке и проведении многократно апробированных, «классических» форм внеурочной деятельности, таких, как коллективное творческое дело, шоу-технологии, игротехнические события;

б) в целях регламентации жизнедеятельности индивидуального субъекта через последовательно заданные этапы, создание определенных условий и эмоциональной обстановки, специфическое структурирование и оформление пространства воспитания и воспитательной среды.

Коммуникативные технологии направлены на грамотное построение продуктивного общения на развитие диалога.

Технологии личностной трансформации позволяют актуализировать или сформировать у человека социально востребованные личностные проявления – национальные чувства, гражданственность, дисциплинированность.

Действенность технологии воспитания как педагогической процедуры имеет специфические социально-антропологические, логические, инструментальные предпосылки и основана на проявлении объективного свойства, которое можно обозначить как «технологичность», или способность производить запланированные изменения [6].

Воспитательные технологии позволяют достигать только весьма скромных целей воспитания и достичь очень поверхностных результатов – получения младшими школьниками позитивного социального

опыта. Качества личности не могут быть гарантированным результатом применения воспитательных технологий [8].

Понятие «воспитательная технология» используется обычно в прикладном значении. Некоторые авторы понимают его так:

– система приемов, направленная на решение отдельных типовых педагогических задач (технология организации коллективного планирования, технология установления контакта с воспитанником);

– устойчивая, целенаправленная последовательность действий педагога, относительно независимая от личностных особенностей и гарантированно ведущая к воспитательному результату, заявленному в целях;

– способ реализации обоснованной модели педагогической ситуации;

– законосообразная деятельность педагога, приводящая к законосообразному результату.

С практической точки зрения важно, что в воспитании под технологией подразумевается системная последовательность действий [7].

Таким образом, понятие технологии связано с определенными профессиональными действиями, осознанно включающими известный и освоенный механизм развертывания логики внеурочной деятельности.

Каждая технология имеет временные и пространственные границы эффективного применения. Она включает практические действия, направленные на формирование необходимого масштаба участников процесса, приведение субъекта в состояние готовности к педагогическому воздействию.

Перечислим некоторые современные технологии, используемые педагогами во внеурочной деятельности:

1. Технология воспитания общественного творчества в условиях КТД И.П. Иванова.

2. Технология личностно-ориентированной КТД С.Д. Полякова.

3. Технология педагогической поддержки О.Г. Газмана.

4. Система нравственного воспитания через курс «Этическая грамматика» А.И. Шемшуриной.

5. Технологии, разработанные группой педагогов – Н.Е. Щурковой, Л.Д. Рогозиной, А.П. Савченко.

6. Групповые технологии. Особенности её организации: деление на группы; каждая группа получает определённое задание; возможность учесть и оценить вклад каждого; состав группы непостоянный и подбирается с учётом возможности участников.

7. Шоу технологии. Предполагают три части действия: запуск, задания – конкурсы, финал. Три основных психологических механизма: эмоциональное заражение, соревновательность, импровизации.

8. Деловая игра. Предполагает следующие этапы: разработка игры, постановка проблемы, целей, групповая работа над заданием, анализ и обобщение, рефлексия – оценка и самооценка работы.

9. Технология коллективно-творческих дел. Этапы её разработки: совместное решение о проведении дела, коллективное планирование, коллективная подготовка, проведение дела, коллективный анализ и результат.

10. Тренинг общения: разминка (упражнения на «разогрев»), основная часть, работа над проблемой, итоговая рефлексия [5].

Технологии как компонент организации внеурочной деятельности: проектная деятельность, дифференциация по интересам, информационные и коммуникационные технологии, игровые технологии, обучение на основе «учебных ситуаций», социально-воспитательные технологии, технология саморазвития личности учащихся.

Таким образом, условиями реализации воспитательных технологий могут служить: закрепление идеи технологий воспитательной работы в педагогической культуре; вхождение идеи и феномена воспитательных технологий в организационную культуру школы как предмета инновационной работы, как предмета текущей управленческой работы, как распространения передового опыта; владение технологиями воспитания как личная профессиональная ценность и, соответственно, как критерий оценивания своего профессионализма.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Модель организации внеурочной деятельности обучающихся в рамках Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. М.: Просвещение. 2011. 5 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 года №373. М., 2010.
3. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Методический конструктор внеурочной деятельности школьников. М., 2011. 8 с.
4. Григорьев Д.В., Куприянов Б.В. Программы внеурочной деятельности. М., 2007. 100 с.
5. Мазуренко С.В. Организация внеурочной деятельности в рамках ФГОС второго поколения. М., 2011. 100 с.
6. Савинов Е.С. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. М., 2012. 302 с.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М., 2006. Т. 1. 816 с.
8. Степанов Е.Н. Методические советы по организации внеурочной деятельности учащихся начальных классов. Псков, 2011.

## ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА ПО ТЕМЕ «ПРИЁМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»

Т.Ю. Варламова, МОУ СОШ № 29 г. Твери

Требования обязательной оздоровительной направленности образовательного процесса диктуют необходимость пристального внимания к применению приемов здоровьесберегающих технологий в начальной школе для улучшения адаптации младших школьников к новому режиму психофизической активности, регуляции и нормирования интеллектуальной, эмоциональной и физической нагрузки, сохранения и укрепления здоровья учащихся.

Педагог должен не только хорошо знать индивидуальные особенности и потребности физического развития своих учеников, но и владеть рациональной технологией «встраивания» разнообразных приемов здоровьесберегающих технологий в режим жизнедеятельности младших школьников и обладать широким арсеналом методов использования их адаптационного оздоровительно-развивающего и коррекционно-профилактического потенциала в неразрывном единстве.

Поэтому в своей работе считаю необходимым применять приёмы здоровьесберегающих технологий, обеспечивающие школьнику возможность сохранить и укрепить своё здоровье, сформировать знания, умения, навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни. Система работы по охране здоровья и воспитанию здорового образа жизни учащихся включает:

- выполнение гигиенических условий в классе;
- использование на уроке индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся;
- осуществление личностно-ориентированного подхода;
- внедрение игровых технологий на уроке;
- контроль числа видов учебной деятельности;
- использование компьютерных технологий, ТСО;
- проведение физкультминуток, динамических пауз, дыхательной гимнастики, минуток релаксации, пальчиковой гимнастики, гимнастики для глаз, точечного массажа кистей рук и ушных раковин;
- вовлечение учащихся в занятия в спортивных секциях;
- проведение классных часов, бесед на уроках;
- проведение внеклассных мероприятий – походов, экскурсий, праздников и т. п., способствующих воспитанию здорового образа жизни учащихся;

– организация работы с родителями по данной теме – проведение родительских собраний, совместных с учащимися культурных воспитательных мероприятий;

– создание положительного эмоционального настроения учащихся на урок, благоприятного психологического климата в классе.

Личностно-ориентированный урок в 1-м классе по теме

«Правильная осанка, её значение для здоровья и хорошей учёбы»

Дидактическая цель урока: всестороннее гармоничное развитие личности; создание условий для познавательной деятельности.

Задачи урока:

– обучающие: сформировать знания о правильной осанке, её значении для здоровья и хорошей учёбы, о способах её контроля; познакомить с комплексом упражнений для формирования правильной осанки «Журавлики»; дать практические навыки по данной теме;

– развивающие: развивать двигательные качества; развивать произвольное внимание, восприятие;

– воспитывающие: воспитывать серьёзное отношение к своему здоровью (осанке); воспитывать дружелюбие, ответственность, самостоятельность, дисциплинированность, отзывчивость по отношению друг к другу.

Оборудование: плакаты по теме, индивидуальные мешочки с песком для формирования правильной осанки, музыкальное сопровождение.

#### Ход урока

1. Организационный момент. Создание положительного эмоционального настроения учащихся на урок.

2. Создание проблемной ситуации. Введение учащихся в диалог. Мотивация.

3. Актуализация личностного опыта учащихся. Поиск решения.

4. Совместное целеполагание.

5. Актуализация личного опыта учащихся:

А) контроль осанки (2 способа);

Б) разминочные упражнения в движении;

В) комплекс упражнений, предложенных детьми разной степени сложности в положении стоя и лёжа.

Г) комплекс упражнений, предложенных детьми разной степени сложности в положении стоя и лёжа.

Комплекс упражнений с мешочками на осанку «Журавлики»:

1. И.п. – стоя, руки на пояс, мешочек на голове. Поднимаясь на носки, отвести локти назад, прогнуться. Вернуться в исходное положение.

2. И.п. – стоя, руки в стороны, мешочек в правой руке. Подняв согнутую в колене правую ногу, опустить руки, коснувшись мешочком пятки, переложить в левую руку, вернуться в исходное положение.

3. И.п. – стоя, ноги врозь, руки вниз, мешочек на голове. Поворачивать туловище влево, руки в стороны, вернуться в И.п. Вправо. И.п.

4. И.п. – на коленях, мешочек на голове. Выпрямляя левую ногу, поднять её назад, вернуться в И.п. Вправо. И.п.

5. И.п. – стоя, руки вперёд, мешочек на голове. Присесть на правой ноге. Левую ногу отвести назад. Вернуться в И. п. и т. д.

6. И.п. – стоя, руки на пояс, мешочек на полу. Прыжки: четыре прыжка на двух ногах, четыре – на левой ноге, четыре – на двух ногах, четыре – на правой ноге.

7. Применение и закрепление знаний.

8. Релаксация под музыкальное сопровождение.

9. Обратная связь и коррекция. Рефлексия.

10. Итоговый контроль.

Учащиеся называют условия, при которых формируется и укрепляется правильная осанка. Дома оформляют с помощью цветной бумаги и картона «цветы здоровья».

Детский организм вследствие свойственных ему анатомо-физиологических особенностей более чувствителен к неблагоприятным влияниям окружающей среды, чем организм взрослых. Он требует создания таких условий обучения и воспитания, которые не только бы исключили возможность вредных влияний, но и способствовали бы укреплению здоровья и улучшению физического развития детей, повышению их общей работоспособности и успешности учебной деятельности.

## **СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ»**

### **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Е.А. Новохатская, III курс очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент С.А.Травина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»**

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности – воспроизводятся. Эти процессы называются памятью – непосредственной процедурой запоминания мнемической деятельности [1].

Учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте предполагает усвоение ребенком большого количества информации и в значительной степени зависит от уровня развития его мнемических спо-



способностей. Не владея мнемической деятельностью, ребенок стремится к механическому запоминанию, что вообще не является характерной особенностью его памяти и вызывает огромные затруднения. Устраняется этот недостаток в случае, если учитель обучает ребенка рациональным приемам запоминания [2]. Важно донести до него идею необходимости активной работы с запоминаемым материалом и его определенной организацией. Учителю необходимо научить ребенка выделить мнемическую задачу и вооружить его приемами запоминания.

В специализированной психологической литературе по проблеме продуктивного запоминания содержатся классификации мнемических приёмов. Так, М.А. Зиганов говорит нам о том, что к образной информации относятся воспринимаемые человеком зрительные образы, к речевой – воспринимаемая устная речь и читаемые тексты, к точной информации относятся сведения, которые не имеет смысла запоминать приблизительно, которые должны запоминаться со 100% точностью [3]. На основании этого мы можем выделить такие методы и приёмы формирования мнемических способностей детей:

Метод запоминания образной информации: приемы ассоциаций, аналогий. Метод запоминания речевой (текстовой информации): приемы группировки, классификации, опорных пунктов, схематизации, рифмования. Метод запоминания точной информации: приемы повторения и аналогий.

При запоминании происходят поиск и фиксация связей запоминаемого материала. Связи по отношению к запоминаемому материалу могут быть внешними и внутренними. Поэтому можно выделить следующие виды мнемических методов:

Методы, направленные на выделение и фиксирование связей внутри запоминаемого материала: группировка, систематизация, структурирование.

Методы, направленные на выделение и фиксирование внешних связей: ассоциации, аналогии.

Методы, направленные на фиксирование внешне-внутренних связей: перекодирование, выделение опорных пунктов.

Таким образом, в основе первой классификации методов и приёмов формирования мнемических процессов у младших школьников лежит видовое многообразие материала, который необходимо запомнить, а в основе второй – связи по отношению к запоминаемому материалу.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кагермазова Л.Ц. Возрастная психология (Психология развития). М., 2008.
2. Немов Р.С. Психология М., 2004. Т. 1.
3. Зиганов М.А. Как на 100% запоминать тексты. М., 2008.

## ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВОГО МЕТОДА В ФОРМИРОВАНИИ ГРУППОВОЙ СПЛОЧЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.И. Кузнецова, IV курс очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент С.А.Травина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Коллектив с точки зрения современной педагогики является важнейшей формой организации воспитания младших школьников. Данный инструмент позволяет успешно осуществлять формирование личности, укреплять товарищеские качества, а также дает возможность влиять на развитие индивида не только самому педагогу, но и остальным членам коллектива.

Основным показателем сформированности коллектива является групповая сплоченность, проявляющаяся в общности взглядов, целей членов группы, а также в согласованности их действий в различных ситуациях [3, с. 83]. Так как уровень сплоченности коллектива в целом определяется частотой непосредственных межличностных, прежде всего эмоциональных, контактов, основной задачей педагога для достижения высокой степени сплоченности становится увеличение количества этих контактов. Одним из эффективнейших методов, способствующих увеличению межличностных взаимодействий, является игровой метод. Игра может рассматриваться как пространство «внутренней социализации» ребенка, средство усвоения социальных установок, которые в дальнейшем станут основой коллективных отношений [1].

Цель нашей работы – на основании теоретического исследования и анализа эмпирических данных изучить особенности использования игрового метода в формировании групповой сплоченности младших школьников. Рабочая гипотеза – использование игрового метода в учебно-воспитательном процессе способствует повышению уровня сплоченности в коллективе младших школьников.

Экспериментально-практическая работа проводилась в МОУ многопрофильной гимназии № 12 г. Твери. В исследовании принимали участие младшие школьники, 27 учащихся 2 «Б» класса. Первым этапом исследования стало выявление уровня сплоченности детей с помощью социометрической методики [2].

По результатам социометрии был сделан вывод – индекс сплоченности группы находится на среднем уровне. Это свидетельствует о высокой диффузности в классе, серьезной разобщенности в коллективе. Недостаток единой направляющей и сплачивающей деятельности, коллективистского настроения определил разлаженность отношений в классе,

поэтому, как следствие, в детском коллективе отсутствовали крепкие дружеские и деловые связи.

На формирующем этапе работы был проведен комплекс игр, способствующих развитию сплоченности в классе. Среди игр были различные виды – как развивающие («Буриме», «Тайная телеграмма», «Театр-экспромт»), так и близкие к спортивным («Гусеница», «Молекулы»). После проведения каждой игры составлялся небольшой отчет, в котором отражались особенности поведения и взаимодействия учеников.

Проведение социометрического исследования на контрольном этапе выявило, что индекс сплоченности вырос, игровые методики позволили улучшить коммуникативные навыки детей, сделали их более общительными. Стала очевидной тенденция к улучшению психологического климата в классе, ученики более охотно участвуют в мероприятиях, требующих командного сплочения и взаимовыручки.

Таким образом, применение игровых методик, направленных на расширение межличностных связей, развитие коммуникативных навыков, навыков эффективного общения, способствует усилению сплоченности школьного коллектива и положительно влияет на развитие каждого индивида в отдельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. СПб, 2001. С. 56–79.
2. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе: пер. с англ. А. Боковой. М., 2001.
3. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. М., 2003. Ч. 2.

#### СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.В. Маркелова, IV курс очной формы обучения ИПО

Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент С. А. Травина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Воспитание воли ребенка – один из центральных вопросов педагогики. Нередко приходится наблюдать детей нерешительных и неуверенных, неустойчивых в своих желаниях, отступающих перед малейшими трудностями. Если вовремя не принять необходимые меры, в дальнейшем будут развиваться отрицательные качества, характерные для безвольных людей. А правильное формирование волевых качеств может не только исправить, но и не допустить появления отрицательных черт характера [1, с. 54].

Под волей понимается сознательное регулирование человеком своего поведения и своей деятельности, выраженное в умении преодолевать

внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков [3, с. 97]. Воля проявляется в таких чертах характера, как целеустремленность, решительность, настойчивость, мужество. Данные черты характера могут способствовать достижению как общественно полезных, так и антиобщественных целей. Для этого важно определить, каков мотив волевого поведения человека [2, с. 45].

В младшем школьном возрасте имеются возможности для стимулирования психического развития ребенка через регуляцию его отношений с окружающими людьми, особенно с учителями и родителями, к воздействиям которых в этом возрасте ребенок достаточно открыт. Это позволяет взрослым развивать и использовать в воспитании социальные мотивы ребенка для оказания на него положительного воздействия [1]. Развитие волевых качеств личности на этапе младшего школьного возраста имеет свои особенности. Л.И. Божович считает, что волевые качества личности не являются врожденными. Они формируются в процессе всей жизни человека прежде всего под воздействием целенаправленного воспитания. Специфика волевых действий состоит в сознательном саморегулировании своего поведения в затруднительных условиях, когда надо прилагать сознательные усилия, чтобы не отступить от поставленной цели. Возрастной особенностью младшего школьника является обшая недостаточность воли [4, с. 68].

Формирование волевых качеств младшего школьника является одним из условий его развития в процессе обучения. Необходимо взаимодействие учителя и родителей по программе формирования волевых качеств младших школьников.

Ориентация современной школы на гуманизацию процесса образования и разностороннее развитие личности ребенка предполагает необходимость гармоничного сочетания учебной деятельности, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, с творческой деятельностью, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной активности, способности самостоятельно решать нестандартные задачи. Активное введение в традиционный учебный процесс разнообразных развивающих занятий, специфически направленных на развитие личностно-мотивационной и аналитико-синтаксической эмоциональных сфер ребенка является одной из важнейших задач педагога.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Реан А.А., Бордовская Н.В. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2002.
2. Педагогическая психология / под. ред. Н.В. Ключевой. М., 2003.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1998.
4. Селиванов В. И. Избранные психологические руды. Рязань, 1992.

## МЕХАНИЗМЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ В ТЕОРИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ

А.Ю. Куварина, III курс очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент М.А. Крылова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В отечественной психологии исследования по данной проблеме редки, однако в последнее десятилетие интерес российских психологов к изучению тревожности существенно усилился. Это связано, прежде всего с изменениями, которые происходят в обществе и порождают неопределённость и непредсказуемость. В настоящее время в нашей стране тревожность исследуется преимущественно в узких рамках конкретных и прикладных проблем (школьная, экзаменационная и др.). Из отечественных психологов данный феномен изучали А.Н. Нехорошкова [1], Н.Д. Левитов, А.М. Прихожан [3], а за рубежом А. Фрейд, А.Я. Варг, Ч.Д. Спилберг и др.

Одна из самых актуальных проблем современной психологии – проблема детской тревожности. Необходимость изучать психологическое развитие ребёнка прослеживается давно. Реальное решение этой важнейшей практической задачи наметилось лишь десять лет тому назад с созданием в нашей стране психологической службы. Проблема природных предпосылок тревожности как устойчивого личностного образования, анализ ее соотношения с нейрофизиологическими, биохимическими особенностями организма – является одной из сложнейших. Так, А.М. Прихожан выделяет внешние источники тревожности и внутриличностные. К первым она относит семейное воспитание, школьную успешность, взаимоотношения с учителями и сверстниками, а ко вторым – внутренний конфликт (Б.И. Кочубей и Е.В. Новикова, [2]) и эмоциональный опыт. А.Н. Нехорошкова среди главных причин выделяет взаимоотношение детей и родителей, а также успешность ребёнка в школе [1].

Впервые выделил и акцентировал состояние беспокойства, тревоги З. Фрейд, который считал, что столкновение биологических влечений с социальными запретами является главной причиной возникновения тревожности [4].

В работах А.Я. Варга выделены следующие причины школьной тревожности: ребенок не готов к школьному обучению эмоционально; ребенок не готов к школе интеллектуально; ребенок по характеру всегда был очень ранимым, впечатлительным и застенчивым; ребенок часто переходит из школы в школу, из класса в класс, часто меняются учителя и т. д.; любой стресс, даже не связанный со школой (развод родителей,

утрата близкого человека, получение травмы и т. д.), может сильно отразиться на учебе и восприятии школы.

Ч. Спилберг выделил личностную и ситуативную тревожность; «тревогу», «тревожность»; в возникновении тревожности как черты ведущую роль он отводит взаимоотношениям с родителями, а также определенным событиям, ведущим к фиксации страхов [5].

В заключении можно сделать вывод: изучение механизмов воздействия школьной тревожности продолжается и сегодня как зарубежными, так и отечественными психологами.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нехорошкова А.Н. Тревожность у детей: причины и особенности проявления. [Электронный ресурс] // Журнал: Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22566877>
2. Полунина Л.В. Особенности тревожности младших школьников и способы её преодоления. Справочник педагога-психолога. [Электронный ресурс] // Школа. 2012. № 3. URL: <http://www.menobr.ru/materials/49/37846>
3. Прихожан А. М. Явление, причины, диагностика. Книга в газете [Электронный ресурс] // Школьный психолог. 2004. № 8. URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200400807>
4. Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. М., 1990. 448 с.
5. Щербаков А.И. Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / Сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В.Петровского. 2-е изд., перераб. М., 1987. 447 с.

#### МЕХАНИЗМЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ

В.С. Боскутис, II курс очной формы обучения ИПО

Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент, М.А. Крылова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблеме изучения агрессии посвящено много исследований. Так, Интернет-портал «Psychologies.ru» дает такое определение агрессии (от лат. *aggredere* – нападать) – «поведение, направленное на нанесение физического или психологического вреда, вплоть до уничтожения объекта агрессии» [1]. В роли объектов могут выступать живые существа или предметы. Агрессия может возникнуть как реакция человека на фрустрацию, стресс, психологический или физический дискомфорт. Состояние агрессии сопровождается гневом, враждебностью, ненавистью и т. д. Агрессивное поведение может служить средством достижения какой-либо цели – например, повышение собственного статуса за счет самоутверждения.

Взгляды психологов на значение агрессии в жизни людей неоднозначны. Но большинство специалистов (А. Бандура, Р. Берон, В. Клайн) сходятся во мнении о том, что агрессия бывает двух типов:

– инструментальная агрессия – проявляется тогда, когда человек, достигая поставленной цели, сталкивается с какими-либо препятствиями. Препятствиями для получения желаемого часто выступают другие люди. Примером данного типа агрессии может быть борьба за вакантное место, разворачивающаяся в состоянии полнейшего хладнокровия;

– целевая агрессия – это заранее спланированное действие, цель которого нанесение вреда другому человеку. В этом случае причиной агрессивных действий являются негативные чувства к конкретной личности (зависть, обида, ненависть).

О причинах возникновения агрессии также ведутся многочисленные споры. Существуют по крайней мере три теории: биологическая, социобиологическая, психосоциальная [2].

Сторонники биологической теории считают, что агрессия это:

– врожденное свойство человека, инстинкт самосохранения (лучшая защита – нападение);

– инстинкт борьбы за ресурсы и территорию (конкуренция в профессиональной и личной сферах);

– личностное свойство, передающееся по наследству с типом нервной системы (неуравновешенный);

– результат гормональных нарушений (переизбыток адреналина или тестостерона);

– последствие употребления психоактивных веществ (наркотиков, алкоголя, никотина, кофеина).

В рамках биологической теории наиболее видное место занимают теории З. Фрейда и К. Лоренца. Согласно данным теориям агрессия в той или иной форме всегда будет нас сопровождать.

Социобиологический подход гласит, что люди, скорее всего, будут содействовать выживанию тех, у кого имеются схожие с ними гены (то есть родственников), проявляя альтруизм и самопожертвование, и будут вести себя агрессивно по отношению к тем, кто от них отличается, то есть у кого наименее вероятно наличие общих генов. В связи с этим становятся ясны причины негативного отношения представителей разных национальных, социальных, профессиональных и религиозных групп друг к другу (К. Лоренц).

Представители психосоциальной теории (наиболее яркий представитель – З. Фрейд) связывают повышенный уровень агрессивности людей с их неудовлетворенностью качеством жизни. Агрессивное поведение чаще всего будут использовать люди голодные, не выспавшиеся,

имеющие проблемы на работе и семье. Согласно психосоциальной теории, вести себя агрессивно мы учимся в течение жизни. Способами приобретения агрессивного поведения являются пропаганда жестокости и насилия в средствах массовой информации и неблагоприятные отношения в семье (ссоры между супругами, неравномерное распределение внимания родителей между детьми, использование физического наказания детей).

Авторы психосоциальной теории связывают агрессивность человека с наличием у него следующих качеств: тенденция усматривать враждебность в чужих действиях; сниженный или повышенный самоконтроль; тремление к доминированию; повышенная тревожность; отсутствие творческого потенциала; ущемленное чувство собственного достоинства, самоуважения.

В.В. Юрчук [2] рассматривает агрессивное поведение как мотивационное поведение, акт, который может наносить вред объектам атаки – нападения или физический ущерб другим индивидам, вызывающий у них дискомфорт, депрессию, напряжённость, страх, аномальное психопереживание.

Одной из теорий, претендующих на объяснение феномена агрессии является фрустрационная теория Джона Долларда, который утверждает, что агрессивное поведение возникает как реакция на фрустрацию и, следовательно, фрустрация всегда сопровождается агрессивностью [2].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агрессия. Глоссарий [Электронный ресурс] URL: <http://www.psychologies.ru/glossary/dict/88/> (Дата обращения: 01.03.2015).
2. Теории агрессии. [Электронный ресурс] URL: <http://www.b17.ru/article/5586/>.

#### ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ЗРЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

О.А. Егорова, МОУ «Центр образования № 49» г. Твери

Жизнь человека протекает в постоянном и активном взаимодействии с окружающей средой, которое обеспечивается работой органов чувств. Важнейшим из чувств является зрение. Современные научные данные свидетельствуют, что посредством зрительного анализатора мы получаем до 95% всей информации об окружающем мире [1]. Современный человек, являясь членом урбанизированного общества, постоянно испытывает гиподинамию и чрезмерные нагрузки на зрительный анализатор, что приводит к серьезным отклонениям в функции зрения [1; 4].

В научно-методической литературе представлены достаточно серьезные разработки проблемы профилактики нарушений зрения, причем



глубоко изучены причины возникновения зрительных расстройств, разработаны пути их предупреждения и коррекции. В многочисленных исследованиях доказана взаимосвязь уровня физического развития и осанки с состоянием зрительного анализатора школьников [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Основой этих путей профилактики нарушений зрения являются: соблюдение основ гигиены, режима дня, правильного питания, оздоровления и закаливания организма [1; 2; 4].

Эти разработки давно рекомендованы к внедрению в образовательные программы, но применение их в школьной практике недостаточно распространено. Образовательный процесс нуждается в дополнительных просветительских мероприятиях и методической поддержке профилактической работы по предупреждению нарушений зрения школьников.

В офтальмологии под аккомодацией (от лат. *accomodatio* – приспособление) понимают такой механизм органа зрения, который обеспечивает четкое видение предметов, находящихся на различном расстоянии от глаза. Четкое видение предметов в дальнейшей точке ясного зрения обеспечивается в состоянии полного покоя аккомодации, т. е. состояния статической рефракции.

Напряжение аккомодации, необходимое для рассматривания предметов вблизи, обеспечивается работой цилиарной мышцы глаза. Аномалии рефракции, проявляющиеся в удлинении оптической оси (близорукость, или миопия) или в ее укорочении (дальнозоркость, или гиперметропия), а также спазм аккомодации (СА), могут быть связаны как с изменением формы глаза, так и с функциональными нарушениями работы соответствующих систем организма. В детском возрасте патологическая рефракция представлена, как правило, в виде миопии, но частым нарушением является и спазм аккомодации. Современные исследования показывают, что на механизм прогрессирования миопии существенное влияние оказывает состояние здоровья [5].

Проявление и прогрессирование нарушения зрения могут быть связаны как с наследственными факторами, так и с различными заболеваниями и травмами, с неправильным образом жизни, а также с чрезмерными зрительными нагрузками. Существуют многочисленные подходы к лечению нарушений зрения – медикаментозные, аппаратные, хирургические, физиотерапевтические. Для работников общеобразовательных школ важно знать о педагогических приемах предупреждения нарушений зрения у школьников.

Имеется значительное число работ, указывающих на системный характер происхождения зрительного утомления, включающий органический и особенно зрительный механизмы: сенсорную депривацию,

гипокинезии, продолжительное напряжение аккомодационно-конвергентного аппарата и др.

Общие выводы из данных исследований сводятся к тому, что происхождение зрительного утомления у школьников обусловлено множеством разнообразных факторов: сенсорным разрывом с естественной экологической средой, продолжительным воздействием черно-белого книжного текста, напряженно-статическим положением головы, рук и т. д. Очень хорошо, что министерство образования озабочено увеличением в режиме школьного дня уроков физкультуры. Методические рекомендации постоянно напоминают учителям о физкультурных паузах на уроках. Однако эти паузы часто не учитывают системный механизм происхождения зрительного утомления, не предполагают активизацию общего мышечного тонуса и чувства координации, не требуют обязательного переключения ближнего зрения на дальнее и не вносят принципиально нового сенсорного разнообразия. Желательно, чтобы упражнения целенаправленно активизировали чувство зрительно-ручной координации и увеличивали за счет этого зрительную рабочую дистанцию (ЗРД).

Итак, зрение является важнейшим из чувств, обеспечивающим 95% всей информации, получаемой человеком об окружающем мире. Данная функция подвержена отклонениям вследствие гиподинамии и чрезмерных нагрузок, связанных с длительным рассматриванием близких предметов, причем в урбанизированном мире угроза ухудшения зрения постоянно растет вследствие усугубления неправильного образа жизни человека.

Эта негативная тенденция приводит к необходимости целенаправленной профилактической работы, которая наиболее эффективна в детском возрасте. Необходимо обучать молодое поколение соблюдению основ гигиены, режима дня, правильного питания, прививать навыки оздоровления и закаливания организма, причем особое значение имеют общее физическое развитие и состояние осанки.

Многочисленными исследованиями показана эффективность упражнений, связанных с укреплением опорно-двигательного аппарата, общей координации движений и улучшением кровообращения особенно в вертебробазилярной области. Наиболее часто встречающееся в детском возрасте нарушение зрения – близорукость (миопия), проявление и выраженность которой связаны как с наследственными факторами, так и с различными отклонениями в состоянии здоровья.

Положительную динамику процесса можно обеспечить с помощью восстановления гемодинамики медицинскими методами (в том числе путем преодоления последствий натальной травмы шейного отдела по-

звоночника), а также за счет общего оздоровления, а именно – преодоления гиподинамии и обучения систематическому использованию специальной физкультуры для глаз.

Методики профилактики нарушений зрения имеют длительную историю, но пока недостаточно внедряются в систему образования, что приводит к тому, что данная тема для исследований не теряет своей актуальности. Нам представляется необходимым широкое внедрение в школьную практику уже имеющегося положительного опыта профилактики нарушений зрения у школьников, тем более что данная работа требует не столько финансовых вложений, сколько дисциплинированного выполнения учителями несложных требований к организации физической активности детей на уроках.

Конечно, систематический подход к этой проблеме можно осуществить только при сознательном и ответственном планировании общих действий участников образовательного процесса под руководством администрации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аветисов Э.С. Занятия физической культурой при близорукости / Э.С. Аветисов, Е.И. Ивадо, Ю.И. Курпан. 3-е изд. стер. Ташкент, 1984. 102 с.
2. Базарный В.Ф. Укрепление здоровья детей и подростков за счет интеграции направленного формирования функций зрения. Красноярск, 1987. 26 с.
3. Методы улучшения и нормализации зрения / сост Г.В. Ложников. М., 1992. 213 с.
4. Ниясова Н.С. и др. Профилактика утомления глаз у младших школьников: учеб. пособие / Н.С. Ниясова, С.В. Тропин. О.А. Роде. Омск, 1997. 28 с.
5. Смирнова Т.С. О связи близорукости с некоторыми показателями состояния здоровья школьников // I Всесоюзн. конф. по вопросам детской офтальмологии. М., 1976. Ч. I. С. 152–56.
6. Утехин Ю.А. Еще раз о близорукости: Мнение ученого. /Физическая культура в школе. 1998. №2. С.82–84.

#### **СЕКЦИЯ «КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»**

#### **ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Е.Н. Шевченко, старший преподаватель кафедры ДПП  
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»  
Л.В. Высоцкая, заведующая кабинетом здоровья, врач  
НОУ ТЕПСОШ г. Твери**

Идеи психолого-педагогического сопровождения активно развиваются в работах Л.В. Байбородовой, Н.Г. Битяновой, И.В. Дубровиной, О.С. Газмана, С.В. Дудчик, Е.И. Казаковой, Н.В. Ключевой и др.

В наиболее общем смысле сопровождение характеризуют как помощь ребенку в преодолении возникающих трудностей, в поиске путей решения актуальных противоречий, встречающихся при организации образовательного процесса, как непрерывный процесс изучения, формирования и создания условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, обеспеченных командной работой специалистов различных профилей.

В качестве основных характеристик сопровождения, в первую очередь по отношению к сопровождению ребенка с ограниченными возможностями здоровья, выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную ситуацию человека, особость отношений между участниками, приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта («педагогика успеха»), право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность.

Базовым понятием можно считать идею О.С. Газмана, автора технологии индивидуализированного (персонифицированного) воспитания, показавшего в своих работах, что педагогическая поддержка и сопровождение развития личности человека есть не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, а комплексная система, особая культура поддержки и помощи человеку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

В целом сопровождение ребенка / группы детей с ограниченными возможностями адаптации в образовательном процессе может быть определено как «система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка» [Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная неувязка // Новейшие ценности образования: десять концепций и эссе. М., 1995. 58 с.].

Само понятие «сопровождение» следует распространять не только непосредственно на ребенка с ОВЗ, но и на других субъектов образовательного пространства – других детей класса, группы, родителей всех детей, а также и на членов педагогического коллектива, реализующего это образование [там же].

В специальной литературе отсутствует определение понятия «логопедическое сопровождение». Мы определили логопедическое сопровождение как целостную системно организованную деятельность, в процессе которой создаются психолого-педагогические условия для успешного развития речи каждого ребенка в образовательной среде образовательной организации.

Целью логопедического сопровождения ребенка в современном образовательном процессе является обеспечение оптимальных условий для развития речи ребенка исходя из его индивидуальных особенностей.

Задачи логопедического сопровождения:

- предупреждение возникновения речевых расстройств у ребенка;
- помощь в решении актуальных задач развития речи, преодоление учебных трудностей, проблем с выбором образовательного маршрута;
- развитие речевой (логопедической) компетентности детей, родителей, педагогов.

Компонентами логопедического сопровождения являются:

- профилактика речевых нарушений,
- логопедическая диагностика,
- коррекция речевых дефектов,
- формирование всех сторон (компонентов) речи,
- развитие невербальных психических функций.

Можно выделить принципы, обеспечивающие логопедическое сопровождение детей с нарушениями речи:

- принцип адресности как требование соответствия используемых стратегий и тактик логопедического сопровождения индивидуальным и групповым особенностям детей;

- принцип адаптивности как требование разворачивания данной сущностной характеристики логопедического сопровождения, придания ей статуса организационного подхода;

- принцип сочетания прямых и косвенных механизмов логопедического сопровождения как требование адекватного реагирования на изменение характера позиции дошкольника во взаимодействии, изменения особенностей его жизнеосуществления и учета этапа развития речи.

Логопедическое сопровождение ведётся по таким направлениям:

#### 1. Диагностическое

К диагностическому направлению могут быть отнесены следующие виды деятельности учителей-логопедов:

- обследование детей с целью комплектования групп,
- определение детей для индивидуальной коррекционной и консультативной работы.

#### 2. Коррекционно-развивающее

К коррекционно-развивающему направлению относятся:

- индивидуальные и групповые занятия по коррекции речи;
- работа в составе психолого-медико-педагогического консилиума;
- проведение логопедической диагностики, отслеживание динамики развития детей, обследуемых на психолого-медико-педагогической

комиссии, подготовка пакета документов на психолого-медико-педагогическую комиссию совместно с психологом, социальным педагогом, воспитателем.

### 3. Методическое. Повышение профессиональной компетентности

К этому направлению логопедического сопровождения относятся:

- консультирование педагогических работников;
- консультирование родителей;
- выступления на методических объединениях воспитателей, учителей-логопедов;
- проведение открытых логопедических занятий;
- выступления на родительских собраниях;
- публикации статей в СМИ, участие в форумах на логопедических сайтах;
- работа по теме самообразования;
- диссеминация опыта работы;
- совместная деятельность с педагогами, медицинскими работниками (обсуждение результатов диагностики, конструирование коррекционно-развивающей программы, при необходимости внесение корректив в программу, отслеживание динамики развития детей);
- осуществление преемственности по вопросам речевого развития детей между ДООУ и школой;
- пополнение кабинета новинками методической литературы, изготовление и обновление наглядных пособий.

Обозначенные в рамках новых стандартов цели, задачи, направления логопедического сопровождения напрямую стратегически отражаются в системе коррекционно-логопедического сопровождения дошкольников. Таким образом, логопедическое сопровождение – это целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются психолого-педагогические условия для успешного развития речи каждого ребенка в образовательной среде образовательной организации.

Компонентами логопедического сопровождения являются: профилактика речевых нарушений, логопедическая диагностика, коррекция речевых дефектов, формирование всех сторон (компонентов) речи, развитие невербальных психических функций.

#### РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Л. Энгизере, IV курс заочной формы обучения ИПО

Научный руководитель – старший преподаватель Е.Н. Шевченко  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки. Развитие связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка с задержкой психического развития и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в специальной школе [2].

Коррекционная работа по развитию связной речи школьников с задержкой психического развития включала фронтальные занятия, которые проводились в первую половину дня один раз в неделю. Нам необходимо было сформировать у детей практическое представление о связном сообщении как едином речевом целом.

Отождествить услышанный отрезок речевого высказывания с рассказом можно только в том случае, если ребенок научился ориентироваться в существенных признаках рассказа. Поэтому основной задачей является формирование у детей ориентировки на существенные признаки, или, иначе, ориентиры рассказа. Для реализации данной задачи мы использовали методику В.К. Воробьевой [1].

Развитие ориентировки в признаках рассказа требует последовательного решения первоначально эмоционально-образной, затем на ее основе мыслительной задачи, а уже потом лингвистической.

Существует определенная последовательность работы над текстом, которая включает два этапа: 1) формирование ориентировки в смысловой цельности сообщения; 2) формирование ориентировки в языковых средствах связного сообщения.

В результате поставленной цели, а также вследствие отсутствия достаточного количества времени мы решили осуществить первый этап работы над текстом – формирование ориентировки в смысловой цельности сообщения.

Формируя у детей представление о нормативном образце связной речи, мы опирались на типовые значения видов речи — повествование и описание. В качестве таких типовых значений в повествовательном рассказе были выделены наличие события как основной темы сообщения, динамика его развития, т. е. последовательность действий; в описательном типе речи – наличие предмета как основной темы сообщения, отнесенность информации к предмету, статичность.

Понятие «событие», случай, который может произойти или произойдет в жизни (возможно, такой случай описан в книге), становится учебным понятием. Об этом случае можно не только рассказать или написать, но его можно нарисовать, снять об этом событии фильм (мультифильм) или представить себе мысленно [1].

Таким же учебным понятием стало и понятие «предмет».

Обучение умению отличать рассказ от «не рассказа» осуществлялось на логопедических занятиях способом выполнения специальных сопоставительных упражнений следующего типа:

- сравнение рассказа и набора слов из него;
- сравнение рассказа и бессвязного набора предложений;
- сравнение рассказа и отдельного коммуникативно-слабого предложения;
- сравнение рассказа и его деформированного варианта;
- сравнения рассказа и его некомплектного варианта;
- сравнение двух нормированных рассказов, в которых об одном и том же предмете или событии рассказывается по-разному.

Учитывая недостатки смыслового восприятия, свойственные детям с тяжелыми нарушениями речи, первоначальный объем рассказов, предъявляемых на слух, не превышал пяти-семи предложений.

В дальнейшем объем текстов постепенно увеличивался.

Мы последовательно формировали у детей два вида умений по узнаванию связного и цельного речевого сообщения:

1) умение опознавать рассказ (текст) посредством соотнесения его с фактом действительности, т. е. через отражение содержания в наглядно-чувственном опыте детей;

2) умение опознавать рассказ посредством ориентировки в его логико-смысловых компонентах, т. е. через осознание единого предмета сообщения и главной, основной мысли рассказа.

Формирование ориентировки в логико-смысловых компонентах базировалось на сознательном, мотивированном и произвольном сравнении двух образцов речи, через осознание единого предмета сообщения и главной, основной мысли рассказа.

Основным ориентиром для опознания рассказа-повествования являлось представление о событии, которое можно изобразить на картинке или представить себе мысленно.

В процессе сравнения смысловых и лингвистических характеристик рассказа дети усваивали, что один прослушанный образец речи является рассказом потому, что в нем рассказывается о событии, случае из жизни, такой образец речи можно соотнести с картинкой-иллюстрацией. Другой образец речи рассказом не является, т.к. нельзя себе представить, что же произошло на самом деле.

В процессе тренировочных упражнений детьми решалась познавательная задача, заключающаяся в выборе рассказа на основе сравнения его содержания с сюжетом, изображенным на картинке, или с фотографией предмета [2].



Поскольку решение познавательной задачи, как правило, вызывает определенные трудности у детей с задержкой психического развития, то технология предъявления сравнительных речевых упражнений предполагала введение их в конкретную проблемную ситуацию, содержащую косвенную подсказку, которая ориентировала бы на адекватный выбор.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие виды упражнений:

- 1) упражнение на сравнение рассказа и набора слов из него;
- 2) упражнение на сравнение рассказа и бессвязного набора предложений;
- 3) упражнение на сравнение рассказа и отдельного предложения;
- 4) упражнение на сравнение рассказа и отдельного коммуникативно-сильного предложения;
- 5) упражнение на сравнение рассказа и его деформированного варианта;
- б) упражнение на сравнение рассказа с его некомплектным вариантом [1].

К сравнительным речевым упражнениям на этом этапе предлагались различные варианты ориентировочных карточек, демонстрирующих в наглядной форме те ориентиры, на которые должен опираться ребенок в процессе выполнения задания.

Работая с текстами повествовательного характера, мы подбирали ориентировочные карточки таким образом, чтобы на одной из них было изображено событие, в то время как содержание другой карточки менялось в зависимости от типа сравнительного упражнения. Так, к первому типу сопоставительных упражнений – сравнение рассказа и набора слов – предлагалась карточка-иллюстрация к рассказу и карточка с набором предметных изображений, соответствующих названному. Применение таких ориентировочных карточек наглядно показывает детям, что рассказ не получается, если называть только предметы. Ко второму типу заданий – сравнение рассказа и бессвязного набора предложений – подбирали другие ориентировочные карточки: карточка-иллюстрация и набор сюжетных картинок, часть из которых имеет отношение к содержанию рассказа, а другая часть такого отношения не имеет. На основе такого наглядного материала дети убеждались, что рассказ получается лишь тогда, когда все предложения рассказывают только об одном событии.

В дальнейшем вид ориентировочных карточек изменялся более существенно, он приобретал более абстрактный, обобщенный характер. Это – пластинки, на которых написаны соответствующие буквы.

Если ребенок слышал рассказ о событии он поднимал карточку с изображением буквы «Р» (рассказ), в противоположном случае демонстрировалась пустая фишка, символизирующая отсутствие рассказа.

Развитие ориентировки в логических элементах предложения, а именно вычленение в нем предмета сообщения и того, что сообщается о предмете – предиката, опиралось на наглядно-графическую запись структуры отдельной мысли (цепные схемы).

Детям предлагались две модели.

Первый вид графической записи соответствует структуре мысли простого нераспространенного предложения, в состав которого входит наименование предмета (существительное) и то, что об этом предмете рассказывается – предикат. Причем предикативная часть высказывания может быть выражена как глагольным словом, так и прилагательным, например: чистая река, течет река, широкая река, река шумит, глубокая река, река замерзла, тихая река, разлилась река, спокойная река, река высохла.

Второй вид графической записи моделирует структуру мысли простого предложения, распространенного каким-либо второстепенным членом предложения (дополнением или обстоятельством): квадратами в ней обозначены предметы высказывания (подлежащее и дополнение), стрелкой – отношения между предметами, т. е. предикат, выраженный глагольным словом: «Река течет к морю. Река покрылась льдом. Река течет быстро».

Программа развития ориентировочной основы действия на материале предложения помогает сформировать у детей следующие навыки и умения:

- сформировать представление о смысловых компонентах речевого высказывания, а именно представление о том, что в каждом речевом высказывании есть предмет и то, что о нем сообщается, т. е. предикат;
- научить детей находить предмет речи (мысли);
- научить выделять то, что сообщается о предмете, т. е. предикат (фишки-стрелки);
- научить находить разнообразные смысловые связи слов, подбирать к заданному логопедом глагольному слову разнообразные существительные или глаголы к известному предмету высказывания [2].

Переход к выделению структурных компонентов рассказа осуществлялся на материале текстов загадок, позволяющих показать две составные части целого сообщения. В загадке, являющейся по своей сути описанием, эти структурные компоненты представлены весьма четко.

Научиться активно слушать речь, выделять в ней главные компоненты мысли помогает и стихотворный материал, в котором наименова-

ние темы, т. е. предмет речи или название предиката сообщения, повторяется многократно.

Эти предварительные упражнения обеспечивают возможность перехода к формированию умения сравнивать, сопоставлять различные образцы речи и на основе их разбора находить рассказы. Анализируя такие связные сообщения, дети подбирали к ним заголовки и «записывали» их в виде графической схемы. Для ответа на вопрос: «Почему рассказ получился?» использовался графический план.

Таким образом, слушая и сравнивая связные и «бесвязные» образцы речи, соотнося их с изображением события или фотографией предмета, выделяя в рассказах общую тему сообщения, дети с первичной речевой патологией учились аналитически мыслить, аргументированно высказываться об услышанном. Развитию связной речи детей дошкольного возраста с первичной речевой патологией способствует сочетание общедидактических и специальных средств обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М., 2005. 158 с.
2. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой: в 5 кн. М., 2003. Кн. V. 480 с.

#### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Т.Е. Федорова, IV курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – старший преподаватель Е.Н. Шевченко  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего возраста – одна из актуальных проблем отечественной логопедии. Возраст от рождения до трёх лет в жизни детей имеет особое значение. В этот период происходит первичная социализация ребенка. На первом году формируется индивидуальная привязанность к родителям или людям, их заменяющим.

Психологические особенности ребенка раннего возраста существенно влияют на стиль и методы коррекционной работы. Дети до 3 лет не способны к произвольной самоорганизации поведения, усваивают материал посредством непроизвольного запоминания, понимают речь фрагментарно, с опорой на невербальный контекст. Главным стимулом к овладению речью является коммуникативная потребность. Поэтому лишь при высоком уровне коммуникативной мотивированности ребенок включается в коррекционные игры-занятия. Значительная часть языко-

вого материала усваивается в так называемых «режимных моментах» и в свободной коммуникации дома или вне его.

Работы с детьми группы риска или имеющими отклонения в речевом развитии включает следующие основные направления:

1. *Формирование оптимальной коммуникативной среды.* Повышение речевой активности и расширение языковых способностей в этом возрасте возможно лишь при условии, что у ребенка имеется высокая коммуникативная мотивация и комфортная коммуникативная ситуация. Лучшие коммуникативные партнеры для ребенка в этот период – эмоционально близкие ему люди, чаще всего это родители (или бабушки и дедушки, живущие вместе с семьей). В типичной ситуации, характерной для России, наиболее близким коммуникантом является мать. Характер отношений, сложившийся в диаде мать – дитя, тип привязанности ребенка оказывают значительное влияние на его коммуникативное поведение (следовательно, и на речевое развитие). Во многом это зависит от двух качеств матери: уровня сенситивности и уровня реактивности [1].

*Уровень сенситивности* означает чуткость, восприимчивость матери по отношению к любым проявлениям активности ребенка. Это зависит не только от личностных особенностей матери, ее темперамента, но и от того, что можно было бы назвать «материнской позицией». Материнская позиция начинает формироваться, по существу, задолго до рождения ребенка. Большое влияние на нее оказывают особенности семейной ситуации, имевшей место у родителей в их детстве. Очень часто, например, молодые матери, которые в детстве не имели душевной близости с собственной матерью, лишены были готовности к сочувствию и пониманию с ее стороны, сами непроизвольно начинают вести себя похожим образом по отношению к собственному ребенку. Они оказываются слабовосприимчивыми по отношению к нему как к личности. На формирующуюся материнскую позицию большое влияние оказывает запланированность беременности, желанность рождения ребенка. Сенситивность матери после рождения ребенка подвергается серьезным испытаниям в случаях возникновения физического или неврологического неблагополучия младенца. Если ребенок длительное время остается беспокойным по непонятной для матери причине (как это бывает, например, при невропатии), уровень сенситивности сначала растет в связи с повышением тревожности, а потом может резко снизиться (как защитная реакция).

Реактивность матери или откликаемость означает склонность реагировать коммуникативно на проявления активности (или неблагополучия) со стороны ребенка. Это качество имеет когнитивную и эмоциональную составляющие. Когнитивная составляющая представляет собой

осознанную позицию, представления о способности ребенка понимать обращения матери к нему, о его потребности в общении. Многие молодые матери не подозревают о том, что младенец способен к общению и извлекает эмоциональную информацию из высказываний матери, обращенных к нему. Реактивность матери зависит и от ее индивидуальных коммуникативных качеств: общительности, эмоциональной экспрессивности, уровня речевой активности.

Большое влияние на коммуникативное поведение ребенка оказывает способность матери к «эмоциональному присоединению». Это означает своеобразную подстройку матери к младенцу в процессе общения с ним, что делает общение с матерью чрезвычайно комфортным для младенца, обеспечивает настройку коммуникативной активности матери, манеры ее коммуникативного поведения в оптимальном для младенца режиме [1].

Все перечисленные условия оказывают большое влияние на коммуникативно-речевое развитие ребенка. Поэтому необходимо формировать у матери высокий уровень сенситивности, оптимальный уровень реактивности и способность к присоединению в процессе общения или игры с ребенком.

*2. Обучение родителей игровому взаимодействию с ребенком как средству стимуляции языкового развития.* Речевое поведение и язык формируются на тех же принципах, что и поведение в широком смысле слова [1; 2].

Обучение родителей по использованию игрового взаимодействия или игры-коммуникации для стимуляции развития речи условно можно разделить на несколько направлений:

а) проявление активной заинтересованности к игровым действиям ребенка. Заинтересованность выражается родителями эмоционально положительными реакциями в процессе наблюдения за игрой, речевыми комментариями, подтверждающими интерес к происходящему и понимание смысла происходящего;

б) формирование умения присоединяться к игре, не лишая ребенка инициативы и права выбора. Важно, чтобы родители научились становиться в процессе игры равными с ребенком партнерами;

в) формирование умения вести речевой диалог с ребенком в процессе игры. Игра как средство речевого развития ребенка используется для выделения определенных объектов или ситуаций в качестве повода, предмета речевых комментариев. В ситуациях, когда внимание ребенка и взрослого сосредоточено на одном и том же (так называемый «феномен разделенного внимания»), взрослый называет предмет или совершаемое действие. Ответной репликой ребенка могут быть мимико-

пантомимические реакции, взгляд в глаза взрослому или вокализации. В любом случае взрослый реагирует на это как на понятную ему реплику. Если реплика ребенка была непонятной, то взрослый проговаривает ее за ребенком в грамматически более развернутой форме. Этим он демонстрирует понимание и одновременно дает образец нормативной речевой конструкции. Попытка исправления ненормативного высказывания ребенка с указанием на ошибку действует негативно и часто блокирует продолжение диалога;

г) стимуляция у ребенка подражания на речевом и неречевом уровнях. Родителей учат подражать действиям ребенка, что облегчает вызывание ответного подражания у детей;

д) обучение родителей использованию своих реплик и речевых комментариев в процессе игры или совместного взаимодействия для направленной стимуляции развития речи в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка. С учетом индивидуальных проблем в речевом развитии ребенка родителям даются соответствующие рекомендации и проводится обучение по их применению. Например, «чаще комментировать наблюдаемые действия и регулярно использовать определенные глаголы, «упрощать свои высказывания до трехсловных конструкций типа «субъект – действие – объект», «чаще использовать грамматические конструкции с окончаниями родительного падежа» и т. п.;

е) стимуляция высказываний / вокализаций ребенка в работе с логопедом в процессе игрового взаимодействия. Одновременно можно использовать и метод «реконструкции высказывания», когда специалист повторяет спонтанное высказывание ребенка в грамматически правильной или синтаксически развернутой форме. Образцы высказываний, которые логопед задает посредством приема «реконструкции», не должны усложняться слишком быстро;

ж) проведение групповых игровых занятий, в которых участвуют дети и их родители. Содержанием могут быть подвижные игры под музыкальное сопровождение, игры-инсценировки на темы знакомых сказок, игры-потешки. Во время игр логопед демонстрирует родителям коррекционные приемы по развитию определенных сторон речи, которые можно использовать дома в игровой ситуации. Выигрышным моментом в таких занятиях является взаимодействие родителей в группе.

Таким образом, необходимыми психолого-педагогическими условиями развития речи детей раннего возраста являются коммуникативная среда, уровни сенситивности и реактивности матери, способность к «эмоциональному присоединению к ребенку», обучение родителей игровому взаимодействию с ребенком.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб., 2006. 380 с.
2. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб., 2006. 400 с.

### РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.А. Гордиенко, IV курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – старший преподаватель С.Н. Белова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи детей дошкольного возраста. Очень важно проводить работу по формированию фонематического восприятия одновременно с постановкой правильного звукопроизношения. Так, на этапе формирования первичных произносительных навыков и умений при постановке нарушенного звука в работе с ребенком используются в том числе приемы подражания, когда логопед показывает ребенку, сидящему перед зеркалом, элементы, основные моменты артикуляции и предлагает произнести звук. В процессе звукоподражания на основе показа правильной артикуляции формируется образ звука (пример для звука «с»: «Послушай внимательно, так течет водичка, свистит ветер»). Подобные приемы помогают привлекать внимание ребенка к звукам (неречевым и речевым), и в дальнейшем ребенок с помощью слуха сравнивает свой звук, т. е. звук в собственном произношении, со звуком правильной речи взрослого (в данном случае – логопеда). Работа не прекращается и на этапе автоматизации звука. Она проводится на материале разной сложности (в слогах, словах, фразах). Однако только после того, как нужный звук автоматизирован, можно начинать работу по его дифференциации со звуками, сходными по артикуляции и акустическому восприятию [3].

Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова предлагают следующую последовательность работы по развитию фонематического анализа и синтеза у дошкольников:

1. Фонематический анализ ряда гласных (согласных): а) определение наличия гласного (согласного) звука в ряду; б) определение места заданного гласного (согласного) в ряду; в) определение последовательности гласных (согласных) в ряду.

2. Фонематический анализ слога: а) определение гласного и согласного звука в слоге; б) определение места гласного и согласного звука в слоге; в) определение последовательности звука в слоге.

3. Фонематический анализ слова: а) выделение звука на фоне слова; б) определение первого и последнего звука в слове; в) определение местоположения звука в слове; г) определение количества и последовательности звуков в слове [2].

Речевой материал Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова рекомендуют давать в следующей последовательности: односложные слова типа ус, на, дом, рак; двухсложные слова из открытых слогов (луна, роза); двухсложные слова из открытых и закрытых слогов (топор, сахар); двухсложные слова со стечением согласных (кошка, ослик, карман); односложные слова со стечением согласных в начале (стол, крот, шкаф); односложные слова со стечением согласных в конце (волк, тигр, полк); двухсложные слова со стечением согласных в начале (трава, крыша); двухсложные слова со стечением согласных в начале и середине (клуба, крыша). В аналогичной последовательности ведется работа с трехсложными словами [2].

Исследования Л.Е. Журовой и Д.Б. Элькониной доказывают, что такое обучение необходимо: переход от естественного слогового деления слова к искусственному позвуквому его расчленению с помощью интонационного выделения звуков в слове. При этом функция речи ребенка изменяется, превращаясь из практической функции общения, передачи мысли в функцию обследования звукового состава слова [1].

Учитывая различную сложность форм фонематического анализа и синтеза и последовательность овладения ими в онтогенезе, логопедическая работа, по данным Л.Е. Журовой и Д.Б. Элькониной, должна проводиться в следующей последовательности:

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т. е. определение наличия звука в слове.

2. Вычленение звука в начале и конце слова. Определение первого и последнего звука в слове, а также его место (начало, середина, конец).

3. Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

При этом, как подчеркивают Л.Е. Журова и Д.Б. Эльконин, процесс формирования фонематического анализа должен предполагать не только усложнение форм анализа, но и постепенное усложнение речевого материала, повышение фонетической трудности слова [1].

Таким образом, система работы по развитию фонематического восприятия детей дошкольного возраста должна быть направлена на слуховую и произносительную дифференциацию фонем с опорой на их смыслоразличительные признаки и семантику слов, на развитие навыков звукового анализа.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Журова Л.Е., Эльконин Д.Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста // Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. М., 1963. С. 213-227.
2. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учеб.-метод. пособие. СПб., 2003. 224с.
3. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. Программа и методические рекомендации (старшая группа). М., 2002. 32 с.

## ОРГАНИЗАЦИЯ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

И.П. Стамбровская ГБУЗ ДИКБ № 6 УЗ, г. Москва

Проблема организации ранней психолого-медико-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии в настоящее время является очень актуальной. По данным Т.В. Волосовец, до 80 % детей рождаются физиологически незрелыми; около 70 % новорожденных имеют перинатальную патологию [1].

Выявление у ребенка двух и более факторов риска значительно повышает риск возникновения у ребенка отклонений в развитии. Выделяют следующие *факторы риска*:

– возраст родителей, в том числе возраст матери старше 40 лет, особенно при первой беременности;

– патологическое течение беременности у женщин (токсикозы беременности, хронические соматические и гинекологические заболевания, инфекционные заболевания, анемия беременных, функциональные поражения почек, печени и других органов, эндокринные заболевания, артериальная гипертензия);

– инфекционные заболевания у женщин в период беременности (краснуха, токсоплазмоз, герпес, цитомегаловирусная инфекция, гепатит С и ряд других заболеваний);

– тяжелая гипоксия плода;

– асфиксия новорожденного;

– внутриутробная или неонатальная инфекция у детей (сразу же после родов и в первые дни и недели жизни);

– глубокая степень недоношенности;

– низкая и экстремально низкая масса тела при рождении;

– переносимость;

– тяжелое гипоксически-ишемическое поражение ЦНС;

– тяжелое гипоксически-геморрагическое поражение ЦНС;

– внутричерепная родовая травма у детей;

– гемолитическая болезнь новорожденных;

– синдром дыхательных расстройств у детей или другая патология, потребовавшая проведения искусственной вентиляции легких (ИВЛ) в неонатальном периоде;

– хирургическое вмешательство в неонатальном периоде по любой причине;

– патологический характер гипербилирубинемии у детей (в том числе с «затянувшейся» желтухой);

– нарушения темпа роста и развития в первые месяцы жизни по неустановленной причине;

– наследственные нарушения слуха, зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, речи [1].

К сожалению, в большинстве случаев педагогическая помощь детям с отклонениями в развитии оказывается поздно. В младенческом и раннем возрасте детям с выявленными отклонениями в развитии оказывается преимущественно медицинская помощь. Большинство детей с отклонениями в развитии получают комплексную психолого-педагогическую помощь в возрасте старше трех лет. В ряде случаев коррекционная работа начинается только к моменту поступления ребенка в школу. Сензитивные периоды развития ВПФ уже упущены, поэтому коррекционная работа оказывается недостаточно эффективной. Максимально раннее начало коррекционно-педагогического воздействия позволяет предупредить появление вторичных отклонений в развитии ребёнка и создает благоприятные условия для социализации и развития потенциальных возможностей ребенка.

Задачи оказания ранней помощи детям с отклонениями в развитии:

1. Максимально раннее выявление особых образовательных потребностей ребенка.

2. Максимальное сокращение разрыва между моментом определения первичного нарушения и началом целенаправленного обучения ребенка, включающего неспецифические и специфические компоненты.

3. Обязательное включение родителей в процесс обучения начиная с первых лет жизни ребенка.

4. Расширение временных границ специального образования: нижняя граница – первые месяцы жизни ребенка.

5. Наличие специализированного стандарта образования, определяющего наряду с академическими достижениями уровень жизненной компетенции ребенка.

6. Более дифференцированное, «пошаговое» обучение, которое в большинстве случаев не требуется в образовании нормально развивающегося ребенка.

7. Значительно более глубокая, чем в массовом образовании, дифференциация и индивидуализация обучения, особая организация образовательной среды [2].

Для реализации поставленных задач необходимо создание в учреждениях здравоохранения и образования *служб ранней помощи*.

Службы ранней помощи могут функционировать как узкопрофильные, оказывающие помощь только определенным категориям детей и их семьям, так и многопрофильные.

*Целью* работы служб ранней помощи является оказание комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения семей, воспитывающих ребенка младенческого и раннего возраста с проблемами в развитии.

В службу ранней помощи могут быть направлены:

1. Дети с выявленными отклонениями в развитии.
2. Дети биологической группы риска, например недоношенные, с гемолитической болезнью новорожденного, перенесшие детские инфекции; дети, получившие при рождении низкие баллы по шкале Апгар и др.
3. Дети социальной группы риска, например дети родителей, имеющих психические заболевания, страдающие алкоголизмом, наркоманией, дети из семей, направленных социальными службами и другие.

*Основными направлениями деятельности служб ранней помощи являются:*

– информационно-просветительская деятельность – предполагает информирование о миссии, цели и задачах службы, перечне предоставляемых услуг. В рамках этой деятельности осуществляется работа с ближайшим окружением ребенка по формированию положительного отношения к ранней помощи в целом, к семьям с проблемными детьми и детьми-инвалидами. Информационно-просветительская работа проводится в учреждениях здравоохранения, социальной защиты и образования. Организуются конференции, семинары, круглые столы, форумы и другие формы работы;

– организационно-координационная деятельность – направлена на установление партнерских отношений между учреждениями здравоохранения, социальной защиты и образования. Основными задачами в рамках этой деятельности являются своевременное выявление детей с проблемами в развитии, оказание им квалифицированной медицинской помощи, а также определение маршрута дошкольного и школьного образования;

– деятельность по осуществлению комплексной медико-психолого-педагогической диагностики – предполагает оценку развития и состоя-

ния ребенка, выявление причин, приводящих к проблемам в развитии. В рамках этой деятельности осуществляется также психологическая диагностика функционирования семьи и определяется ее реабилитационный потенциал;

– деятельность по психолого-педагогическому консультированию, помощи и реабилитации – организуется с семьей ребенка. На основе комплексной диагностики ребенка формируется программа его развития, в реализации которой принимают активное участие все члены семьи. При этом семье оказывается психологическая помощь и поддержка. Вместе с родителями подбираются оптимальные формы организации работы: надомная помощь или занятия в службе; индивидуальные занятия, подгрупповые или их сочетание. В рамках этой деятельности осуществляется сопровождение семьи и ребенка при переходе в другое образовательное учреждение;

– профилактическая деятельность – направлена на работу с семьями детей групп биологического и социального риска;

– научно-методическая деятельность – осуществляется с целью анализа, систематизации и подбора эффективных методик и технологий оказания помощи семье с проблемным ребенком [2].

Развитие системы ранней помощи способствует созданию условий для своевременного выявления детей с отклонениями в развитии и оказания им эффективной коррекционной помощи.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волосовец Т.В. Состояние перспективы развития системы ранней помощи детям в России // Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям: материалы конф. М., 2003 С. 12–16.
2. Малофеев Н.Н. Реабилитация средствами образования должна начинаться с первых месяцев жизни ребенка // Альманах ИКП РАО: науч.-метод. журн., электронное издание <http://almanah.ikprao.ru>.
3. Стангрит Е.С. Методические рекомендации к организации диагностической и коррекционной работы с детьми ОВЗ раннего возраста // Альманах ИКП РАО: науч.-метод. журн., электронное издание <http://almanah.ikprao.ru>.

#### ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Ж.А. Соколова, учитель биологии МОУ СОШ № 9 г. Твери

В законе «Об образовании» говорится о необходимости обеспечения каждой школой федерального государственного стандарта образования. Но что же такое государственный стандарт? В наиболее распространенной трактовке важнейшей составляющей этого понятия является учебная программа. Как же осуществлять разноуровневое обучения и выполнять программу?

Можно выделить 4 уровня освоения материала:

1. Уровень представления – в этом случае ученик имеет представление об изучаемом предмете на уровне диффузно-аморфной стадии сформированности понятия. Ученик может отличить один объект от другого, но не всегда может выделить существенные признаки, отделить их от несущественных.

2. Уровень определения – ученик усваивает все существенные признаки понятия, может отличить их от несущественных; может указать род и видовое отличие, сформулировать определение. При указании на конкретные объекты может отнести (или не отнести) их к данной категории, опираясь на существенные признаки.

3. Уровень элементарного оперирования – в этом случае понятие достаточно обобщено, усвоены наиболее существенные связи данного понятия с другими, ученик может применять данное понятие в несложных ситуациях.

4. Уровень активного оперирования – ученик может использовать данное понятие в разнообразных ситуациях при изучении различных предметов [4].

Эти уровни усвоения материала я использую для диагностики при тематическом учёте знаний и для определения предполагаемого результата.

При оценке ответов учащихся использую поэлементный анализ, который позволяет наиболее полно и объективно оценивать знания и умения школьников [1]. При этом отбираю наиболее значимые элементы, усвоение которых определяет объем предусмотренных программой знаний и умений, например при проведении проверочной работы по теме «Класс млекопитающие» по следующим вопросам: 1. Какие особенности отличают класс млекопитающие от других классов позвоночных животных? 2. Характеристика отряда хищных, разведение и охрана ценных хищных в нашей стране.

Анализирую работу по элементам знаний.

Первый вопрос: наличие волосяного покрова; живорождение и вскармливание детенышей молоком; постоянная температура тела; высокая выживаемость потомства; наличие кожных желез; сложное развитие нервной системы и сложное поведение; наземный тип конечностей; дифференциация зубов; четырёхкамерное сердце.

Второй вопрос: питание животной пищей, особенности зубной системы; наличие когтей; разделение на семейства: псовые, кошачьи, куницы, медвежьи; пушные: лисица, куница, соболь, выдра; акклиматизированы – енотовидная собака; охрана редких животных – выдра, горноста́й, ласка, норка, соболь; разведение на зверофермах – норка, черно-

бурая лиса, голубой песец, соболь.

Принимая во внимание необходимость учитывать ограниченные возможности детей, я практикую индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся при проверке знаний. В этих целях использую разноуровневые задания, рассчитанные на разную скорость усвоения материала, разный темп выполнения работы. Одновременно в классе могут выполняться задания 4–6 уровней сложности. Одни задания требуют большого умственного напряжения, другие – аналитической работы мысли.

Самой типичной формой проверки домашнего задания являются вопросы, т. е. индивидуальный и фронтальный опрос. Здесь дифференциация осуществляется за счёт различной формулировки и объёма вопроса. Самым слабым ученикам с неразвитой речью даётся не один объёмный вопрос, а несколько небольших, ответы на которые в общей сложности составляют рассказ. Для развития мыслительных способностей учащихся существенно меняю соотношение между заданиями репродуктивного и продуктивного характера в сторону значительно увеличения последних. Эти задания выполняются детьми не по заученному правилу или усвоенному алгоритму деятельности, а требуют активных самостоятельных умственных действий: анализа, сравнения, обобщения, классификации. Такие работы дают информацию как о состоянии и динамике развития познавательной сферы детей, так и об индивидуальных проблемах в развитии этой сферы, влекущих за собой трудности ребёнка в учении [2].

Такую работу провожу в группах на обобщающих уроках.

Практические работы (по описанию или определению животных и растений) тоже проводятся с учётом способностей школьников: одному просто определить растения, другому – из ряда растений выбрать относящиеся к одному семейству, выделить общие признаки. Кроме того, слабым учащимся я предлагаю уже знакомые объекты, а сильным – новые, с которыми ещё не работали.

Для проверки знаний постоянно использую рабочие тетради по биологии, в которых много заданий можно использовать для учащихся классов коррекционно-развивающего обучения (например, сделать подписи к схематичному рисунку; самостоятельно сделать рисунок, тексты биологических диктантов по методу неоконченных предложений) [3].

Для проверки анатомо-морфологических и систематических вопросов использую тесты в двух уровнях [3].

*1-й уровень* включает задания репродуктивного характера, каждое из которых предполагает выбор правильного ответа из 3–4 предложенных. Правильный ответ оценивается 1 баллом, неправильный – 0 баллов.

Например: Разнообразная окраска водорослей играет роль в: а) приспособлении к фотосинтезу; б) привлечении животных; в) маскировке; г) особенностях размножения.

2-й уровень требует более глубоких знаний учебного материала. Его целью является проверка знаний биологических явлений, строения и функций растительных, животных организмов, человека. Ответы на тесты второго уровня требуют выбора двух правильных ответов из 4–5 предложенных. Полный ответ оценивается 2 баллами, неполный – 1 баллом, неправильный – 0 баллов. Например: Шляпочные грибы состоят из: а) грибницы; б) ризоидов; в) стебля; г) плодного тела.

Ряд заданий, помимо контроля знаний, выполняют задачу развития творческого потенциала учеников. Они проводятся в виде домашних заданий, внеурочных работ, внеклассных мероприятий, а на урок выносятся только результаты. Это постановка опытов разной степени сложности. По определённым темам учащиеся готовят доклады и сообщения, изготавливают гербарии, модели. Подобная работа развивает графическую, механическую память, совершенствует умение работать с книгой, пополняет словарный запас и развивает речь, позволяет учащимся раскрыть свои способности.

При выборе тех или иных методов контроля знаний я исхожу из особенностей психологического развития и мыслительных способностей каждого ребёнка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кумарина Г.Ф. Обучение в коррекционных классах: пособие для учителей. М., 1989.
2. Кумарина Г.Ф. Методика отбора детей в коррекционные классы. М., 1990.
3. Сухова Т.С. Как повысить результаты в обучении // Советы учителю биологии и природоведения. М., 1997.
4. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение. М., 1999.

#### ОСОБЕННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Н.В. Смирнова, IV курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – старший преподаватель Е.Н. Шевченко  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Расстройства голосовой функции могут входить в структуру дефекта при ринолалии, афазии, дизартрии, а также представлять самостоятельную форму речевой патологии. В данной статье мы рассматриваем особенности просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Нарушения просодики у детей отражены в работах таких отечественных авторов как

Е.М. Малинин, В.И. Филимонов, Т.В. Колпак, Е.С. Алмазов, Е.В. Лавров и др. В данных работах рассматриваются и проблемы нарушения голоса у взрослых, т.к. они начинаются с изменением голосовой функции в детстве.

Просодическая сторона речи играет большую роль в речевом развитии ребенка. У детей с задержкой психического развития данная проблема приобретает особую актуальность, т.к. кроме коммуникативной, смысловой, эмоциональной функции просодия несет еще и компенсаторную нагрузку.

Несмотря на значительную распространенность нарушений голосовой функции, осуществление диагностической и коррекционно-педагогической работы в отечественной системе начального образования затруднено рядом факторов: коррекция нарушений голоса рассматривается лишь как частный компонент работы над интонационно-мелодической стороной речи; недостаточно разработана система педагогической диагностики, теоретически не обоснована методика интерпретации результатов обследования голосовой функции; отсутствуют методические указания по планированию, организации и оценке эффективности фонopedической работы в условиях школы; приемы преодоления просодических нарушений изучены недостаточно. Данные обстоятельства обуславливают актуальность решения задач развития просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Просодия представляет собою в общей форме учение о звуках с той их стороны, которая активна в ритмическом отношении и играет соответствующую роль в стихе. Таким образом, к просодии относится учение о звуке, слоге, ударении, долготе слогов, интонации и паузах [1].

Просодические элементы (интонация, мелодика, темп речи, тембр, пауза, сила голоса, ритм, логическое ударение, речевое дыхание, полнота голоса, дикция, интонация) соотносятся с единицами, большими чем звук, – слогами, словами, синтагмами и предложениями; они организованы в автономные системы, важнейшими из которых тон, ударение и интонация [2].

Нарушения просодических компонентов речи у детей с задержкой психического развития отмечаются достаточно часто [3]. Речь таких детей характеризуется как малопонятная, интонационно невыразительная, монотонная. Кроме того, отмечается значительная интенсивность грудного дыхания по сравнению с брюшным. У них нарушено речевое дыхание и связанная с ним слитность речи, изменения имеют место в просодике высказывания. Утрата звучности и силы голоса связаны с понижением мышечного тонуса голосового аппарата, изменением режима рабо-



ты голосовых связок. Дети не умеют изменять силу и высоту голоса, недостаточно четко воспроизводят звуки и их сочетания изолированно в слогах, в словах, в словосочетаниях и фразах, неправильно воспроизводят речевой материал в заданном темпе, не пользуются в своей речи интонационными средствами.

У детей нарушено восприятие и слуховые дифференцировки интонационных структур. У многих детей с общим недоразвитием речи есть трудности при восприятии ритма изолированных ударов, акцентированных ударов. Воспроизведение ритмов также вызывает трудности. Выполнение заданий на восприятие и воспроизведение интонаций большинству детей с общим недоразвитием речи недоступно, требуется активная помощь взрослого. Дети, допускающие ошибки при восприятии и воспроизведении интонаций, своих ошибок не замечают. Не удаются задания на изменение интонаций (радости, грусти) на материале одной и той же фразы. В ряде случаев недоступны задания при обследовании логического ударения. Дети не могут акцентированно произносить определенное слово в предложении.

При восприятии на слух фразы с утрированным логическим ударением дети часто не выделяют акцентированного слова. При обследовании модуляций голоса по высоте и силе также отмечаются некоторые трудности. Не удается интонировать мелодии (на материале гласных) снизу вверх и сверху вниз. В ряде случаев не удается изменить силу голоса.

Таким образом, основными особенностями просодической стороны речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются: использование меньшего диапазона частот; владение ограниченными модуляциями голоса; скандированность речи; трудности изменения голоса по высоте; простой, не осложненный обертонами рисунок основного тона; расстройство паузации; наличие сильного, резкого мелодического «всплеска», резких подъемов частоты основного тона на ударных, а также безударных слогах.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. М., 2006.
2. Лаврова Е.В. Основы фонопедии. М., 2005.
3. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой: в 5 кн. М., 2003. Кн. 2.

#### ПЕРИНАТАЛЬНАЯ ПАТОЛОГИЯ КАК ОДНА ИЗ ПРИЧИН ВОЗНИКНОВЕНИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Н.Н. Сатина, IV курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – старший преподаватель С.Н. Белова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

При всей своей относительной непродолжительности перинатальный период является важнейшим этапом в жизни человека, а опасность тяжелых неврологических нарушений в этот период даже превышает таковую в последующие десятилетия жизни человека. Следовательно, от течения перинатального периода во многом зависит как физическое, так и интеллектуальное развитие личности. Особое внимание уделяется самым ранним периодам беременности (первые 6–7 нед.), когда плод имеет очень высокую чувствительность к действию повреждающих факторов внешней среды (критические периоды развития) [1].

В течение внутриутробного периода происходит сложный процесс формирования нервной системы будущего ребенка, в этой связи вопросы охраны здоровья женщин на различных этапах гестации, в родах, а также развивающихся плодов и новорожденных занимают одно из ведущих мест в современном здравоохранении и научных исследованиях.

Определённое значение в этиологии речевых нарушений у детей имеют наследственные факторы. Часто они являются предрасполагающими условиями, реализующимися в речевую патологию под влиянием каких-либо неблагоприятных воздействий. Однако в некоторых случаях наследственные факторы выступают и как ведущие причины речевой патологии, например семейная отягощённость речевыми нарушениями. Наиболее часто встречается сочетание наследственной предрасположенности, неблагоприятного окружения и нарушения нормального созревания и функционирования ЦНС [3].

Наследственные факторы в возникновении речевых расстройств обычно выступают в сочетании с экзогенно-органическими и социальными факторами.

Под экзогенно-органическими факторами понимают различные неблагоприятные воздействия (гипоксия мозга, инфекции, травмы, интоксикации и др.) на центральную нервную систему ребёнка и на его организм в целом.

Последствия воздействия неблагоприятных факторов могут быть органическими центральными (когда поражается головной мозг) и органическими периферическими (если нарушается морфологическое развитие периферического речевого аппарата).

У детей с развивающимися при этом аномалиями и пороками развития мозга часто наблюдаются асимметрии черепа, аномалии нёба (высокое «готическое» нёбо, уплощённое нёбо, несращения нёба и губы), дефекты развития или недоразвитие нижней и верхней челюсти, приводящие к аномалиям прикуса (прогения, прогнатия, передний или боковой открытый прикус), отклонения в строении зубного ряда (редкие зубы, отсутствие тех или иных зубов, деформированные края зубов и пр.).

Примером речевых расстройств, возникающих вследствие врождённой расщелины нёба, может быть открытая ринолалия; все дефекты развития челюстей, строения и расположения зубов сопровождаются нарушениями произношения, чаще всего в форме шепелявости (сигматизма) [3].

Родовая травма и асфиксия (кислородное голодание) плода в момент родов, могут приводить к внутричерепным кровоизлияниям и гибели нервных клеток от «удушья». Эти поражения клеток могут захватывать и речевые зоны коры головного мозга, что влечёт за собой развитие алалии.

Разрушение одного из звеньев, входящих в состав сложных функциональных систем, обеспечивающих выполнение актов чтения и письма, ведёт к нарушению этих навыков. Значительная частота дефектов произношения, недостаточное овладение звуковым образом слова, звукобуквенным анализом обуславливают трудности формирования навыков письма и чтения.

Дисграфии и дислексии наблюдаются при поражениях теменно-затылочной и височной зон коры головного мозга, иногда лобной зоны, и значительно реже – при диссеминированной патологии коры головного мозга [1].

Описан алкогольный эмбриопатический синдром, включающий отставание физического, речевого и умственного развития, черепно-лицевые уродства, и показана роль в его происхождении хронического алкоголизма. Задержка развития речи при этом напрямую связана с сопутствующими нарушениями слуха у ребёнка [3].

Патологические воздействия на поздних стадиях беременности обычно не вызывают тяжёлых врождённых пороков развития, но ведут к задержке созревания нервной системы, к нарушению миелинизации её структур и часто проявляются в последующем затруднениями речеобразования центрально-коркового происхождения.

Нарушения артикуляции вызывают затруднение или невозможность произнесения отдельных звуков. При поражении как корково-ядерных связей, которые начинаются от передней центральной извилины мозга, так и самих периферических нервов, а также при нарушениях их связей с мозжечком и подкорковыми узлами речь становится смазанной, неясной, назализированной, наблюдаются фибриллярные подергивания, атрофические изменения языка, мышц глотки и мягкого неба, гиперсаливация. В зависимости от локализации поражения тонус мышц, участвующих в артикуляции, может быть сниженным (мозжечковая, бульбарная дизартрия), повышенным (псевдобульбарная форма) или меняющимся (гиперкинетическая форма), когда поражение локализуется в подкорковых узлах [1].

Речевые нарушения могут возникать и в результате воздействия различных неблагоприятных факторов на мозг ребёнка на последующих этапах его развития. Структура этих речевых нарушений различна в зависимости от времени воздействия вредности и локализации поражения мозга. Особую роль играют ранние органические поражения мозга, сочетающиеся с неблагоприятными условиями воспитания и окружения ребёнка в первые годы его жизни.

К функциональным нарушениям речи относят и нарушения, связанные с неблагоприятными общими воздействиями на организм ребёнка: с общей физической ослабленностью; незрелостью, обусловленной недоношенностью или внутриутробной патологией; заболеваниями внутренних органов; рахитом; нарушением обмена веществ, ибо любое общее или нервно-психическое заболевание ребёнка, особенно первых лет жизни, обычно сопровождается нарушением речевого развития.

Сущность аномального развития ребёнка с нарушениями слуха, зрения или речи заключается в том, что биологическая первопричина (сенсорный или речевой дефект) определяет нарушение социального статуса ребёнка с атипичным формированием у него психики, что в итоге проявляется в нарушениях функционального характера – недоразвитии речи, особенностях мышления, внимания, памяти, восприятий, представлений и пр. [3].

Речевая деятельность, связанная с развитием и функционированием психики, играет большую роль в индивидуальном развитии ребенка. Уровень развития речи у детей определяет возможности их интеллектуальной деятельности. Основное воздействие нарушений речевой функциональной системы на психическое развитие ребенка заключается в снижении восприимчивости к вербальной информации, что вторично приводит к нарушению общего речевого развития и препятствует формированию понятий [1].

Таким образом, последствия воздействия патологических факторов на развитие ребенка зависят также от длительности воздействия фактора и этапа перинатального развития. К наиболее тяжелым последствиям приводит действие патологического фактора на раннем сроке беременности [2]. Патологические воздействия на поздних стадиях беременности обычно не вызывают тяжелых врожденных пороков развития, но часто проявляются в последующем затруднениями речеобразования центрально-коркового происхождения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бенилова С.Ю. Патогенетические подходы к комплексному лечению нарушений речи у детей и подростков с последствиями органического повреждения центральной нервной системы: пособие для врачей. М., 2003.

2. Буркова А.С., Володин Н.Н., Журба Л.Т., Медведев М.И., Рогаткин С.О., Тимонина О.В. Классификация перинатальных поражений нервной системы и их последствий у детей первого года жизни (методические рекомендации Российской Ассоциации специалистов перинатальной медицины) // Вопр. практической педиатрии. 2006. Т.1, № 2. С. 38–70.
3. Швецов А.Г. Анатомия, физиология и патология органов слуха, зрения и речи: учеб. пособие. Великий Новгород, 2006.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ  
ПРИ РАССТРОЙСТВАХ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, СДВГ (СИНДРОМЕ  
ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ), РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЯХ:  
МЕТОД А. ТОМАТИСА, МОЗЖЕЧКОВАЯ СТИМУЛЯЦИЯ, КОМПЬЮТЕРНЫЕ  
ТЕХНОЛОГИИ

Е.Н. Королева, семейный центр «Клевер», г. Тверь

С каждым годом возрастает актуальность коррекционно-развивающей работы психологов с такими расстройствами, как расстройства аутистического спектра, СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности), речевые нарушения.

Наряду с общеизвестными направлениями коррекционной работы с недавних пор мировое признание получили методы А. Томатиса, мозжечковая стимуляция и компьютерные технологии.

Метод А. Томатиса – это психолого-педагогический аппаратный метод, который предназначен для развития и коррекции слухового восприятия. При использовании данных тренировок происходит перепрограммирование процесса слушания, что позволяет улучшить способность мозга воспринимать и перерабатывать аудиальную информацию.

Автором метода аудио-вокальной тренировки является Альфред Томатис, французский врач, который в свое время экспериментальным путем пришел к выводу и доказал, что хорошая организация слухового процесса благоприятно влияет на наше развитие.

В настоящее время этот инновационный метод благодаря своей эффективности, получил мировое признание и успешно применяется в более чем 40 странах мира.

Метод аудио-вокальной тренировки способствует максимальному развитию активного процесса «слушания». Этот процесс позволяет воспринимать необходимую информацию на слух и эффективно обрабатывать ее, отфильтровывая ненужную.

Благодаря проведенным исследованиям А. Томатис пришел к выводу, что в голосе присутствуют только те звуки, которые хорошо воспринимаются. Чаще всего причиной речевых нарушений у людей с нормальным физиологическим слухом является искаженное слуховое восприятие. Поэтому, чтобы увеличить речевые возможности (звуковое

произношение, правильность построения предложения и т. д.), необходимо повысить качество восприятия звуков. Неумение перерабатывать и анализировать услышанную информацию приводит к проблемам в обучении и развитии в целом.

Описанные выше трудности приводят к нежеланию слушать и, следовательно, к снижению потребности в общении. Все это провоцирует неуверенность в себе, а коммуникативные взаимодействия воспринимаются как стрессовые ситуации.

Помимо восприятия звуков ухо имеет вестибулярную функцию, которая отвечает за контроль координации движений и чувства ритма. Также вестибулярный аппарат оказывает влияние на правильную ориентацию в пространстве и участвует в механизмах формирования положений туловища. Благодаря аудио-вокальным тренировкам осуществляется воздействие на вестибулярный аппарат, что в свою очередь благоприятно влияет на мышечный тонус. Помимо этого регулируется проблема латеральности (доминирование правой / левой руки).

Аудио-вокальная тренировка «Томатис» рекомендуется:

- при задержке речевого и психомоторного развития;
- нарушениях письменной и устной речи (дисграфия, дислексия);
- синдроме дефицита внимания с гиперактивностью;
- нарушениях функции равновесия;
- нарушениях аутистического спектра (ранний детский аутизм (РДА), синдром Аспергера, аутистические состояния).

Тренировки по данному методу осуществляются при помощи специального устройства, которое называется «электронное ухо». Во время занятия ребенок через наушники слушает музыку Моцарта или григорианские песнопения. При этом устройство фильтрует музыку необходимым образом, вырезая заданные частоты, что заставляет более эффективно воспринимать и обрабатывать звуки определенного диапазона.

Учитывая результаты аудио-психо-фонологического тестирования, для каждого ребенка составляется индивидуальная программа тренировки. Занятия проводятся для детей старше трех лет и взрослых.

Мозжечковая стимуляция представляет собой систему специальных упражнений, которые направлены на формирование и развитие речи, познавательных процессов (память, внимание) и самоконтроля за счет стимуляции ствола головного мозга и мозжечка.

Часто родители, отмечая у своего ребенка неуклюжесть в поведении и плохую координацию движений, списывают это на его особенности. Однако это может свидетельствовать о нарушениях в работе ствола головного мозга и мозжечка, что приводит к появлению различных неврологических проблем у ребенка.

Мозжечковая стимуляция назначается детям при наличии у них нарушений с координацией движения, внимания, устной и письменной речи, а также при гиперактивности, нарушениях аутистического спектра и проблемах с овладением школьными навыками.

В основу тренировок положены упражнения на балансирной доске Learning Breakthrough («прорыв в обучении»), а также дополнительные общие вестибулярные упражнения на фитболе, батуте, гимнастической скамье. В ходе занятий ребенок учится управлять своим телом и осознавать его границы. Вырабатываются навыки подражания движений, а затем и умение выполнять задания по словесной инструкции. Занятия способствуют развитию мелкой, крупной моторики, межполушарного взаимодействия. Развивается способность продумывать последовательность своих действий и контролировать свое тело.

Мозжечковая стимуляция является прекрасным дополнением к коррекционным занятиям с другими специалистами (психолог, логопед, дефектолог), повышая их эффективность.

Программа составляется индивидуально для каждого ребенка с учетом его возможностей и особенностей. Возможно проведение занятий для детей с трех лет.

Fast ForWord – компьютерная коррекционная методика, разработана компанией Scientific Learning (США), где работают ведущие специалисты, исследующие патологии речевого развития, нейрофизиологию и пластичность мозга.

Большинство детей с речевыми проблемами имеют сниженную способность обработки слухо-речевых сигналов. Слух может быть в пределах нормы, однако восприятие обращенной к ним речи будет искажено. Поэтому помимо классических занятий с логопедом необходимо использование дополнительных методов, способствующих развитию фонематического слуха, внимания, памяти.

Fast ForWord назначается при нарушениях речи (дислексия, дисграфия), задержке речевого развития, алалии, аутистическом спектре, заикании и других проблемах, связанных с речью.

Fast ForWord – это тренировка мозга, влияющая на его работу и перестраивающая ее. В ходе тренировок постепенно возрастает скорость обработки воспринимаемой информации. Улучшается способность быстро различать звуки с разными акустическими характеристиками или отдельные фонемы. Занятия способствуют увеличению точности и быстроты восприятия речи в повседневной жизни. Задача программы не в том, чтобы научить ребенка произносить звуки, а в том, чтобы запустить естественные физиологические механизмы, отвечающие за формирование и развитие речи. Индивидуальная система занятий с про-

граммой Fast ForWord позволяет учесть возможности каждого ребенка. В ходе занятий за компьютером выполняются различные упражнения с использованием наушников. Занятия проводятся для детей старше трех лет и взрослых.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ,  
СОЦИАЛИЗАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ КЛАССОВ  
КОРРЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Л.А. Намм, МБОУ СОШ № 6 г. Торжка Тверской области

Одной из основных целей современного образования является формирование личности, способной к дальнейшей социализации и самореализации в современных условиях. Обратимся к понятию «социализация» в теоретических источниках. В словаре под редакцией М.Ю. Кондратьева понятие трактуется следующим образом: «Социализация [лат. *socialis* – общественный] – процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности. Социализация может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни в обществе, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях воспитания, т. е. целенаправленного формирования личности. Воспитание является ведущим и определяющим началом социализации» [6, с.124].

Ю.Н. Ключко, Н.Ю. Ермилова, А.Ю. Ключко дают следующее определение социализации [от лат. *socialis* — общественный]: «Социализация» – а) процесс усвоения и овладения тем социальным опытом, который передается индивиду в ходе его взаимодействия и общения с социальным окружением; б) результат освоения индивидом того социального опыта, который передается ему в ходе совместной деятельности и общения с социальным окружением и реализуется субъектом социализации» [2, с. 1]. Здесь необходимо специально обговорить, что процесс социализации протекает как в логике стихийного воздействия на индивида, так и в обстоятельствах осознанного планомерного целенаправленного воздействия на личность с целью достичь желаемого влияния. При этом второй вариант традиционно рассматривается как процесс социализации, происходящий в логике жестко целенаправленного и достаточно управляемого воспитательного воздействия. Более того, в педагогически детерминированных моделях социализации, и прежде всего в рамках советской психологии социализация рассматривалась практически однозначно в качестве процесса личностного развития в рамках официальных, в первую очередь институализированных образовательных учреждений.



А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов в «Словаре конфликтолога» в 2009 г. трактуют социализацию как «непрерывный процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта» [1]. Человек формируется как личность и субъект деятельности в процессе социализации. Под социализацией понимается процесс усвоения индивидом социальных норм и освоения социальных ролей, принятых в данном обществе. Этот процесс начинается в младенчестве и заканчивается в глубокой старости, т. е. продолжается всю жизнь, поскольку на протяжении жизненного пути человеку приходится осваивать множество социальных ролей, менять взгляды, привычки, вкусы, правила поведения и т. д. Процесс социализации включает не только тех, кто обучается и усваивает новые знания, ценности, обычаи, нормы. Важной составляющей этого процесса выступают те, кто влияет на процесс научения, в решающей степени формирует его. Их называют агентами социализации. К ним относятся люди и социальные институты. Таким образом, агенты социализации – это конкретные люди, ответственные за обучение культурным нормам и освоение социальных ролей. В роли коллективных агентов выступают социальные институты. Институты социализации – учреждения, влияющие на процесс социализации и направляющие его, школа и вуз, армия и милиция, производство и др. Школы и высшие учебные заведения призваны передавать учащимся различные знания и навыки.

Самореализация означает реализацию своих возможностей, стремление человека стать тем, кем он способен стать. Кроме того, это понятие включает в себя развитие творческого и духовного потенциала, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нем, богатство эмоциональной сферы и духовной жизни, высокий уровень психического здоровья и нравственности.

Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса вносит свой вклад в процесс социализации и самореализации учащихся. Само наличие психологической службы уже является важным фактором в процессе усвоения социального опыта, и даже если далеко не каждый подросток и родитель обращается за консультацией к психологу, то почти многие дети уже знают, что в случае обращения им будет оказана консультация, помощь и поддержка педагога-психолога.

В контингент учащихся МБОУ СОШ № 6 г. Торжка Тверской области входят с 2008 г. обучающиеся специальных коррекционных классов 8-го вида (детей с ограничением интеллекта). В этих классах обучаются 69 детей с 7 до 18 лет. Посещают данные классы и воспитанники Торжокского детского дома, требующие в силу своей специфики допол-

нительной работы педагога-психолога по социализации и самореализации.

Работа педагога-психолога целенаправленно ведется в подростковом периоде для детей, обучающихся в классах коррекции в часы внеурочного компонента, которые носят название «психологический практикум», в 7, 8, 9-м классе. Занятия проходят два раза в неделю на протяжении 34 учебных недель (68 часов в течение года, за три года соответственно – 204 часа). Контингент учащихся классов коррекции очень специфичен. Это обучающиеся, имеющие разную степень умственной отсталости, поражение ЦНС со снижением интеллекта, а также дети, имеющие инвалидность по основному («умственная отсталость») либо сопутствующему заболеванию. Обучающиеся данной категории с большим трудом усваивают нормы и образцы поведения, часто не могут осознать свои личностные особенности, не могут наладить дружеские связи, с трудом налаживают контакты со сверстниками и взрослыми. Полагаю, что часы психологического практикума играют важную роль в социализации и самореализации учащихся.

В 7-м классе рабочая программа курса коррекционных сказок разработана и адаптирована мною на основе программы М. Панфиловой «Лесные сказки» [4] и имеет своей целью облегчение процесса адаптации к школе, формирование позиции школьника, усвоение социальных норм и социального опыта детьми с ограниченным умственным развитием. Занятия способствуют формированию адекватного отношения к результатам учебы, веры в свои силы, стремления к успеху, избегания конфликтов в общении. Форма занятий предусматривает обсуждение поведения сказочных персонажей, рисование, проигрывание ситуаций и усвоение через игру правильных образцов поведения. В 8-м классе психологический практикум продолжается под названием «Уроки общения для младших подростков» (рабочая программа курса разработана автором статьи на основе программы Н. Слободняк «Уроки общения для младших подростков» [5] и адаптирована для контингента специальных коррекционных классов 8-го вида).

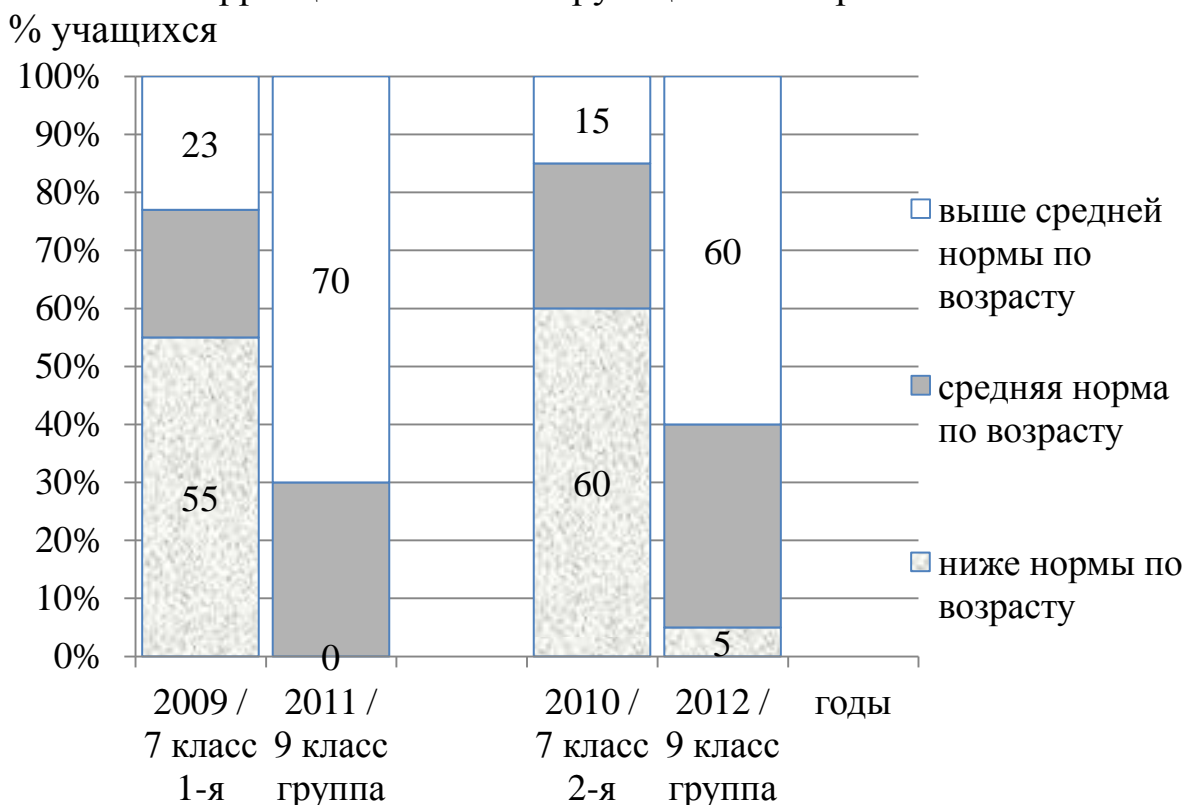
Целью данных часов общения является помощь подростку в осознании своих личностных качеств, достоинств и недостатков, обучение взаимодействию его со сверстниками, учителями и родителями и окружающими его людьми, помощь в обретении подростком уверенности в себе, освоении им навыков позитивного поведения, в избегании конфликтов и столкновений, а также в планировании дальнейшей жизни. Часы общения продолжаются в 9-м классе и носят название «Я – подросток. Встречи с самим собой» (разработаны и адаптированы под данный контингент на основе программы А.В. Микляевой [3]). Разделы «Индивиду-

альность», «Ценности и планы на будущее», «Уверенность в себе» помогают подростку осознать себя как личность, выстроить свои планы и жизненную перспективу.

Следует отметить, что работа на данных занятиях эмоционально напряженная, так как подростки должны рассуждать, говорить и в доступной им форме обсуждать и проигрывать ситуации, приходиться к определенным выводам. Это достаточно трудно для них и не всегда получается, но, по глубокому убеждению автора, необходимо для дальнейшей социализации.

Говорить о положительных результатах данной психологической работы можно опираясь на результаты диагностики развития коммуникативных навыков (рисунок) и диагностики стратегии поведения в конфликте (таблица). Диагностика была проведена с двумя коррекционными группами в 7-х классах в 2009 и 2010 гг. (констатирующий этап), и через три года после проведения формирующего этапа работы с этими же детьми в 9-х классах в 2011 и 2012 гг. (контрольный этап) по методике диагностики коэффициента общительности В.Ф. Ряховского.

Динамика уровня общительности учащихся классов коррекции на констатирующем и контрольном этапах



Стиль поведения в конфликте был диагностирован педагогом-психологом по методике К. Томаса. Результаты диагностики представлены в таблице.

**Динамика преобладающего стиля поведения в конфликте учащихся классов коррекции на констатирующем и контрольном этапах**

Стиль поведения	1-я группа		2-я группа	
	2009/7 класс	2011/9 класс	2010 /7 класс	2012 /9 класс
Приспособление	33%	10%	4%	15 %
Избегание	11%	17%	17%	25 %
Сотрудничество	22%	52%	24%	52 %
Соперничество / конфронтация	34%	21%	55 %	8 %

Результаты сопоставления дают автору статьи надежду на то, что выпускники коррекционных классов приобретают навыки общения и бесконфликтного поведения, в дальнейшей взрослой жизни будут социализированы в обществе и реализуют свои возможности в личной и профессиональной сфере. В целом за три года обучения подросток делает огромные шаги не только в сфере общения, но и в усвоении правил и норм поведения в мире, в котором ему предстоит. На основании вышеизложенного можно сформулировать следующий вывод: психологическая служба вносит весомый вклад в процесс социализации и самореализации обучающихся, а ведущая роль в этом процессе принадлежит педагогу-психологу образовательного учреждения.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. М., 2009 // Интернет ресурс <http://www.socionic.ru/index.php/spravochnaya-literatura-2/25410-slovar-konfliktologa-a-ya-ancupov-a-i-shipilov/> Дата обращения: 13.03.2012.
2. Клочко Ю.Н., Ермилова Н.Ю., Клочко А.Ю. Социализация личности, ее социальный статус и социальная роль. Вестн. СевКавГТУ Сер. «Гуманитарные науки». 2004. №1 (11). С.1–3.
3. Микляева А.В. Я – подросток. Встречи с самим собой. Программа уроков психологии (8-й класс). СПб., 2003. 119 с.
4. Панфилова М., Лесная школа. Коррекционные сказки для младших школьников. М., 2012.
5. Слободняк Н. Уроки общения для младших подростков: М., 2009.
6. Социальная психология. Словарь / под ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / ред. сост. Л.А.Карпенко / под общ. ред. А.В. Петровского. М., 2006. 176 с.

**КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПАДЕЖНЫХ ОКОНЧАНИЙ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

А.Н. Першикова, IV курс заочной формы обучения ИПО  
 Научный руководитель – старший преподаватель Е.Н. Шевченко  
 ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одна из причин речевой патологии у детей с общим недоразвитием речи – семантико-языковые нарушения, при которых дети не усваивают или неправильно употребляют такие семантические показатели слов, как «одушевленность и неодушевленность», род – мужской, женский, средний, лексические значения слов, зависящие от падежа, что обусловлено несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование [1].

Так как лексико-грамматические конструкции вызывают трудности у детей с общим недоразвитием речи, то их формированию уделяется особое внимание в коррекционной работе. На протяжении всей коррекционной работы по развитию лексико-грамматических средств языка особое внимание уделяется установлению связей между языковым значением и языковой формой. Первостепенным является формирование именно значения слова, так как оно формирует форму высказывания. При решении этой задачи осуществляется коррекция нарушения употребления падежных окончаний существительных [1].

Прежде чем устанавливать связь между значением определенного падежа и соответствующей флексией в речь вводятся предикаты (читает, идет с), которые являются управляющими словами. Необходимо подвести детей к пониманию, что изменение формы слова ведет к изменению смысла ситуации, и наоборот. Важно продемонстрировать ребенку и проговорить различные ситуации: вот мишка, читаем мишке, кормим мишку, говорим о мишке. Педагогу необходимо создавать бытовые ситуации, в которых ребенок неосознанно мог бы усваивать закономерности таких связей и стимулировать высказывания ребенка: дай куклу, дай шапку [2].

Следует учесть, что на занятиях по развитию лексико-грамматических средств языка параллельно формируются языковые обобщения. Ребенку необходимо усвоить, что в высказывании формируются связи, обусловленные одушевленностью и неодушевленностью предмета, наличием мужского, женского или среднего рода, множественного и единственного числа и т. д.

Ребенку дают понять, что существуют ситуации направленного действия на предмет, которые определяются глаголами, например, брать, лепить и т. д., и существительными – машина, стол, слон и т. д. Ребенок усваивает, что существительное зависит от языковых семантических признаков (род, одушевленность) и формально-языковых признаков и поэтому нужно говорить: леплю машину, стол, слона.

При коррекции падежных окончаний существительных необходимо придерживаться определенной последовательности. Вначале важно сформировать у детей правильные окончания внутри определенного па-

дежа. Например, внутри винительного падежа сначала формируется окончание -у для существительных женского рода с окончанием -а в именительном падеже. Ситуации следует обыгрывать следующим образом. Логопед говорит ребенку: «Вот машина. Попроси машину». Ребенок: «Дай машину» [1].

Потом формируется окончание -а для существительных мужского рода, одушевленных, с нулевым окончанием в именительном падеже. Логопед: «Вот слон. Попроси ...». Ребенок: «Дай слона». После формируется нулевое окончание для существительных мужского рода, неодушевленных, с нулевым окончанием в именительном падеже. Логопед: «Вот стул». «Попроси ...». Ребенок: «Дай стул».

Затем переходим к дифференциации флексий. Например, дифференцируются флексии винительного падежа: дай лису, но жука, мел. Логопед проводит игры и упражнения на различение детьми правильно и неправильно употребленных форм. «Как правильно попросить: дай лиса или дай лису?» [2].

Последовательность формирования падежей должна быть следующей: винительный – родительный – дательный, предложный – творительный, что соответствует такому порядку усвоения падежей в нормальном онтогенезе речи. Можно одновременно работать с несколькими падежами, но все же на первых этапах работы не более чем с двумя. Эффективными являются игры, в которых создаются различные ситуации с одним и тем же объектом: Здесь сидит кот, а здесь нет кота; Катя гладит кота; дети дали коту молока.

Важно для начала отработать склонение существительных без предлогов, а потом с предлогами. При этом сначала используют простые предлоги – на, под, в, за, перед, потом другие. Речевой материал подбирается так, чтобы окончания стояли под ударением и поэтому звучали более ясно и четко. Например, в словах коза, козу, козе, козой окончание под ударением, поэтому ясно прослушивается, а в словах: кошка, кошку, кошке, кошкой окончания звучат недостаточно ясно [1].

Примерный материал для закрепления употребления имен существительных в винительном падеже – игра «Закончи предложение». Мальчик нарисовал кого? – Кота. Катя кормит кого? – Собаку. Котенок пьет что? – Молоко.

Существительные в винительном падеже с предлогом. Толя наливает чай куда? – В стакан. Птичка летит куда? – В гнездо. Мяч закатился куда? – В траву.

Имена существительные в родительном падеже, без предлога. Чего нет в этом стакане? – Воды. На этом листочке сидел жук, а теперь здесь нет кого? – Жука.

Имена существительные в родительном падеже с предлогом. У кого длинные усы? – У кота. У кого рога? – У коровы.

Существительные в дательном падеже без предлога. Катя дает молоко кому? – Котенку. Саня дает мясо кому? – Собаке.

Существительные в дательном падеже с предлогом. Цыпленок бежит к кому? – К курице. Курица идет к кому? – К петуху.

Существительные в творительном падеже без предлога. Замочек открываем чем? – Ключом. Мама гладит платье чем? – Утюгом. Цветы поливают чем? – Водой. Дрова пилят чем? – Пилой.

Существительные в творительном падеже с предлогом. Курица гуляет с кем? – С цыпленком. Бабочка летает с кем? – С пчелой.

Существительные в предложном падеже. Журнал лежит где? – На столе. Кастрюля стоит где? – На плите.

Полезно упражнение «Измени слово». Собака сидит с щенком. Кубик лежит на столе. Мальчик ударил мяч ногой. У Пети шапка на голове. Дети пришли к врачу. Тетя дает пить собаке. Яркий хвост у петуха. Рыжий хвост у лисы. Кот лезет в трубу. Петя поймал жука. Корова ест траву.

Упражнение «Сконструируй фразу». Логопед предлагает запомнить несколько слов, а затем из этих слов сконструировать предложение. Например: курица, цыпленок, гулять, с – курица гуляет с цыпленком.

Собака, Соня, кормит – Соня кормит собаку. Топор, рубить, Петя, дрова – Петя рубит дрова топором. Дарить, мама, цветы, Петя – Петя дарит маме цветы.

Упражнение «Помоги Маше сложить вещи». Логопед предлагает помочь Маше убрать свои вещи в шкаф на полки. Мы сложим в шкаф кофту, юбку, футболку и т. д. Дети выбирают из картинок одежды Машину одежду (не Петину). То же самое задание дети проделывают с картинками предметов одежды Пети.

Упражнение «Накормите птиц зимой». Дети прикрепляют к макету кормушки птиц и озвучивают фразу: Я покормлю снегиря. Я покормлю синицу. Я покормлю голубя. И т. д.

Упражнение «Соберись в путешествие». Логопед предлагает детям помочь собраться Маше на летний отдых к бабушке в деревню, или собрать Машу в зимнее путешествие. Мы предлагаем Маше взять панамку, удочку, сачок, кофту, зонтик, или взять для зимнего отдыха с собой лыжи, теплую шапку, варежки, ледянку и т. д. [2].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковшиков А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных. М., 2006.
2. Новикова В.Е. Секреты предлогов и падежей. М., 2001.

## НАРУШЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Я.В. Невинская, IV курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – старший преподаватель С.Н. Белова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Третий уровень общего недоразвития речи характеризуется развёрнутой фразовой речью с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Одним из признаков ОНР III уровня является нарушения слоговой структуры слов.

А.К. Маркова выделяет следующие типы нарушений, которые в большинстве своём в той или иной степени свойственны детям с общим нарушением речи третьего уровня:

1. Усечение слогового контура слова за счет выпадения целого слога, нескольких слогов или слогообразующей гласной (например, «весипед» или «сипед» вместо «велосипед», «прасоник» вместо «поросенок»).

2. Инертное застревание на каком-либо слоге (например, «вввводичка» или «ва-ва-водичка»). Особенно опасна персеверация первого слога, поскольку может перерасти в заикание.

3. Уподобление одного слога другому (например, «мимидор» вместо «помидор»).

4. Добавление лишней слогообразующей гласной на стыке согласных, за счет чего увеличивается количество слогов (например, «дупело» вместо «дупло»).

5. Нарушение последовательности слогов в слове (например, «чимхистка» вместо «химчистка»).

6. Слияние частей слов или слов в одно (например, «персин» — персик и апельсин, «деволяет» – девочка гуляет) [2].

С целью изучения состояния слоговой структуры у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня нами было проведено опытно-практическое исследование на базе в МДОУ ДС №164 г. Твери, в ходе которого решались следующие задачи:

1. Установить индивидуальный уровень сформированности слоговой структуры слова у детей с ОНР третьего уровня.

2. Определить способность детей воспринимать на слух слоговую структуру слова.

В основу нашей диагностической работы положена методика обследования слоговой структуры и звуконаполняемости слов З.Е. Агранович [1].



Для обследования слоговой структуры и звуконаполняемости слов нами были подобраны слова с определенными звуками и с разными количеством и типами слогов; слова со стечением согласных в начале, середине и конце слова.

Детям предлагались различные типы слов: простые – из открытых слогов без стечения согласных; более сложные – из 4–5 слогов со стечением согласных в начале, середине, конце слова.

Речевой материал был следующим: дом, каша, снег, капуста, крыша, кошка, мостик, пуговица, скворечник, простокваша, лекарство, помидоры, сквозняк, телевизор, сковорода, свисток, полицейский, аквариум, парикмахерская, строительство.

При проведении обследования нами учитывались методические рекомендации, предложенные Л.Г. Парамоновой:

– создание доброжелательной обстановки, установление контакта с ребенком;

– выяснение понимания ребенком смыслового значения предлагаемых в процессе обследования слов и разъяснение значения незнакомых ребенку слов;

– применение четких инструкций по выполнению заданий [3].

Мы предложили детям следующие задания:

1. Назвать предметные картинки (дом, снег, капуста, кошка, пуговица, простокваша, помидоры, телевизор, свисток, полицейский, парикмахерская, строительство).

2. Повторить слова за нами: каша, капуста, кошка, пуговица, простокваша, сквозняк, сковорода, полицейский, аквариум, парикмахерская.

3. Ответить на вопросы: «Где подстригают волосы?», «Кто наблюдает за порядком на улицах?», «На чем жарят картофель?».

4. Повторить ряды слогов, состоящих из разных гласных и согласных звуков (па-ту-ко); из разных согласных, но одинаковых гласных звуков (па-та-ка-ма); из разных гласных, но одинаковых согласных звуков (па-по-пу); из одинаковых гласных и согласных звуков, но с разным ударением (па-па-па, па-па-па, па-па-па).

5. Повторить за нами предложения с большой концентрацией сложных слов: «Водопроводчик чинил водопровод», «Полицейский регулирует уличное движение», «В аквариуме плавают разноцветные рыбки», «Строители работают на строительстве высотного дома», «Волосы подстригают в парикмахерской» [1].

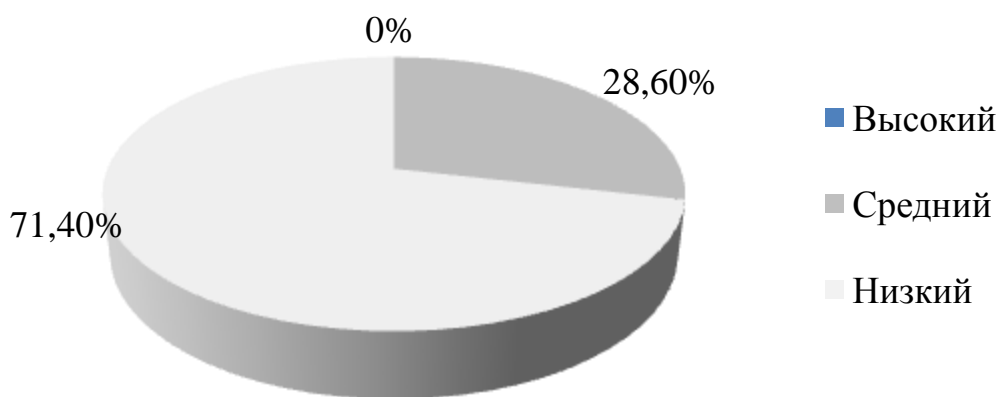
Результаты обследования мы оценивали следующим образом:

«+» – точное и правильное воспроизведение ребенком звуко-слоговой структуры;

«+-» – неточное воспроизведение с перестановкой, заменой, пропуском слогов и звуков;

«-» – отказ, невозможность восприятия, ребенок не выполняет задание.

Результаты обследования состояния слоговой структуры слова детей с общим недоразвитием речи третьего уровня говорят о том, что низкий уровень состояния имеют 5 человек (71,4%); средний уровень-2 человека (28,6%) (Рисунок).



Соотношение уровней развития слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня

Проанализировав полученные результаты исследования, мы пришли к следующим выводам.

Дети с общим недоразвитием речи плохо слышат разницу между правильным и неправильным произношением звуков в собственной и чужой речи, т. е. наблюдается ослабленный слуховой контроль, фонетико-фонематические нарушения.

Также они испытывают затруднения при воспроизведении слоговых сочетаний (па-пу-ко вместо па-ту-ко), т. е. они испытывают затруднение при воспроизведении из-за неправильного восприятия слогов.

У детей встречаются такие нарушения количества слогов в словах:

– элизия – сокращение (пропуск) слогов (вадапавлчик вместо водопроводчик);

– искажения структуры отдельного слога: сокращение стечения согласных (капута вместо капуста);

– антиципации, т. е. уподобления одного слога другому (скарарада вместо сковорода).

Таким образом, наиболее типичными ошибками у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием третьего уровня являются: нарушения количества и последовательности слогов в двух-

пятисложных словах, в словах со стечением согласных, замена и пропуск слогов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. СПб., 2005.
2. Маркова А.К. Особенности овладения слоговым составом у детей с нарушениями речи. М., 1963.
3. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех. М., 1997.

#### НАРУШЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

С.С. Мурзо, IV курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – старший преподаватель С.Н. Белова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

*Общее недоразвитие речи (ОНР)* – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [5].

Речь детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [6]. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы [3]. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению [1].

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. У детей с ОНР III уровня остаются ошибки в употреблении форм множественного числа с использованием непродуктивных окончаний (деревы, гнезды). Характерно смешение форм склонения, особенно много трудностей при овладении предложными конструкциями. В активной речи правильно употребляются лишь простые и хорошо отработанные ранее предлоги (в, на, под).

Отмечаются аграмматизмы: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, чис-

ле, падеже [4]. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения. Отмечаются нарушения модели предложений: инверсии, пропуск главного или второстепенного члена предложения; опускаются, заменяются, неправильно употребляются союзы и сложные слова [6]. Количественный диапазон употребляемых в предложениях слов невелик. Большие трудности дети испытывают в программировании своих высказываний [3].

На этом уровне понимание речи детей приближается к низкой возрастной норме. Их же активный словарь в количественном отношении значительно беднее, чем у сверстников с нормальной речью. Это отчетливо проявляется при изучении предметного глагольного словаря и словаря признаков. Дети не могут назвать по картинкам целый ряд доступных своему возрасту слов, хотя имеют их в пассивном запасе (ступеньки, обложка, синица).

Преобладающим типом лексических ошибок является неправильное употребление слов в речевом контексте. Не зная наименований частей предметов, дети заменяют их названием самого предмета (циферблат – часы), названия действий заменяют словами, близкими по ситуации и внешним признакам (подшивает – шьет, широкий – большой и т. д.). Нередко, правильно показывая на картинках названные действия, в самостоятельной речи дети их смешивают: поливают в катюдю суп вместо наливает; чешет нос вместо точит нож) [5].

Из ряда предложенных действий дети не понимают и не могут показать, как штопать, переливать, подпрыгивать, кувыркаться и др. Они не знают названия оттенков цветов (оранжевый, серый, голубой), плохо различают и форму предметов: круглый, овальный, квадратный, треугольный.

Анализ словарного запаса детей позволяет выявить своеобразный характер их лексических ошибок. Например, происходит замена названия части предмета названием всего предмета: ствол, корни – дерево; название предмета заменяется названием действия, характеризующего его название: шнурки – завязать чтобы; шланг – пожар гасить; продавец-тетя вешает яблоки [1].

В словаре детей мало обобщающих понятий, в основном это игрушки, посуда, одежда, цветы. Редко используются антонимы, практически отсутствуют синонимы. Например, характеризуя величину предмета, как правило, они используют только понятия: большой – маленький, которые заменяют слова: длинный, короткий, высокий, низкий, толстый, тонкий.

Недостаточная ориентировка в звуковой форме слова отрицательно влияет на усвоение морфологической системы родного языка [4]. Дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня затрудняются в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов некоторых прилагательных: вместо маленький – помалюскин стул; деревко, ведречко, мехная шапка, глинный кувшин.

Много ошибок они допускают при употреблении приставочных глаголов (вместо переходит – идет, вместо пришивает – шьет).

Ограниченный лексический запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делают речь детей бедной и стереотипной [2].

В картине аграмматизма выявляются стойкие ошибки при согласовании прилагательного с существительным в роде и падеже. (Я иглаю синей мятей – Я играю синим мячом. У меня нет синей мяти – У меня нет синего мяча); смешение родовой принадлежности существительных (де веды – два ведра); ошибки в согласовании числительного с существительными всех трех родов (два рути – две руки, пять руках – пять рук, пат мидедь – пять медведей). Характерны также ошибки в употреблении предлогов: их опускание (даю тетитькой – Я играю с сестренкой); замена (кубик упай и тая – кубик упал со стола); недоговаривание (полезя а дево – полезла на дерево, пося а уиса – пошла на улицу) [3].

Выявляется также импрессивный аграмматизм, который проявляется в недостаточном понимании изменения слов, выраженных при помощи изменения приставки, суффикса и т. д. [2]. Отмеченные недостатки в употреблении лексики, грамматики и звукопроизношения с наибольшей отчетливостью проявляются в различных формах монологической речи (пересказ, составление рассказа по одной или целой серии картин, подготовка рассказа-описания). Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются перечислением действий [5]. Например: Коська вовит мыську. Кот аез (залез) ботинок, сто мыську ломать. Он помотель, ее там неть, убежал, аот здесь вот вый йваная. Кофка помотела, а там мыфка Мыфка тапок побезяла, потому за ней кот бегае. Он хоцеет ее валить и куфать. Кофти молоко любят и мыфки любят. Кот пивилает(проверяет) мыфку. Мыфка от папотька кдырочки безяла, а котик мотит.

При пересказе дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц: Девитька аблудилась лесу. Глядит домик. Селя а большой тул. Упала. Босей медедь сел. Влезя а другой. Недобно, влезя а маликий тулик. Помая. Пать сля комнату. Большая коват иедобна. Исо ковать пахая. Лезя а маликую. Холосая коват. Аснула. Пасли ведмеди у-у-у. Девитька паснулась, безаля.

Рассказ-описание малодоступен для детей: они обычно ограничиваются перечислением отдельных предметов и их частей [4]. Например, описывая машину, ребенок перечисляет: у ней колеса есть, кабина, матоль, люль, литяг, педали, кудов, чтоб глюз возить.

Часть детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня оказывается способной лишь отвечать на вопросы. Таким образом, экспрессивная речь детей со всеми указанными особенностями может служить средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений со стороны логопеда, родителей [2].

Вне специального внимания к их речи эти дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, недостаточно общаются со сверстниками, редко обращаются с вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает сниженную коммуникативную направленность их речи [1].

Таким образом, трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозят процесс развития связной речи, и прежде всего своевременный переход от ситуативной формы к контекстной. Основными нарушениями связной речи детей с общим недоразвитием третьего уровня являются: пропуск слов в предложении, ошибки в употреблении предлогов, нарушение согласования имен существительного и прилагательного в числе, роде, падеже, нарушение связности и последовательности изложения, бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карпова С.Н., Труве Э.И. Психология речевого развития ребенка. Ростов, 1987. 192 с.
2. Левина Р.Е. Воспитание правильной речи у детей. М., 1958.
3. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: Кн. для логопеда. М., 1991. 208 с.
4. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи: учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей. М., 1999. 80 с.
5. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М., 1989. 223 с.

## ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САНАТОРИЯ

И.Ю. Монахова, IV курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – старший преподаватель С.Н. Белова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Вопросы совершенствования логопедической помощи населению, повышения качества и эффективности лечения лиц, страдающих расстройствами речи, успешно решаются не только в системе образования, но и в системе здравоохранения. На основании приказа Минздрава № 465 от 8 апреля 1985 г. «О мерах по дальнейшему совершенствованию логопедической помощи больным с нарушениями речи» определены направления развития специализированной помощи: расширение сети логопедических кабинетов, отделений восстановительного лечения в детских поликлиниках, психоневрологических диспансерах. В них оказывается помощь лицам разного возраста с функциональными и органическими речевыми расстройствами.

Логопедическая помощь может оказываться также в учреждениях санаторного типа. Детский санаторий является важным звеном в цепи таких учреждений, как стационар, реабилитационный центр.

Детский санаторий – лечебно-оздоровительное учреждение санаторного типа, которое находится в районном, городском, областном, республиканском подчинении. Общее руководство осуществляется Министерством здравоохранения, областными и городскими отделами здравоохранения. Сюда принимаются дети в возрасте от 5 до 16 лет. Отбор детей в детский санаторий осуществляется в соответствии с «Показаниями и противопоказаниями для лечения детей в местных санаториях и на курортах». Здесь получают помощь дети, часто и долго болеющие, страдающие хроническими заболеваниями дыхательной системы, детским церебральным параличом, дети с ослабленным зрением, с ЗПР и другими болезнями.

Как правило, речевое, интеллектуальное, двигательное развитие поступающих детей находится на различной стадии формирования.

Дети-школьники составляют более 90% от числа оздоравливающихся в нашем санатории, и они должны продолжать обучение в условиях санатория. Процент городских детей достаточно высок. Но детей, имеющих проблемы в развитии, значительно больше в области, чем в городе. Поэтому пребывание в санатории – прекрасная возможность получить дополнительную помощь в решении каких-либо проблем ребенка, в т.ч. и речевых.

Эффективность санаторного лечения, когда помимо медицинской проводится и психолого-педагогическая реабилитация, высока.

Обучение, коррекция речевых нарушений у детей осуществляется на фоне комплексного лечения, куда входят медикаментозное, физиотерапевтическое лечение, ЛФК, массаж, бассейн, занятия с психологом, коррекционные занятия с логопедом, т. е. проводится одновременное воздействие на различные функциональные уровни мозга. Вся работа отвечает важному условию комплексного воздействия – согласованности действий специалистов различного профиля: невролога, психолога, врача ЛФК, логопеда, учителя, воспитателя.

Основная цель работы логопеда в детском санатории – коррекция речевого дефекта и создание условий для развития всех компонентов речи соответственно возрастной группе.

При поступлении в санаторий все дети проходят первичное логопедическое обследование. На основании такого обследования заполняется журнал учета детей с нарушениями речи. Затем проводится основное индивидуальное обследование ребенка, заводится речевая карта, ставятся цели и задачи для коррекции речевого дефекта, уточняются методы и приемы коррекции. Естественно, что все дети находятся на разном уровне речевого развития, логопедические занятия строятся с учетом индивидуальных особенностей детей и программных требований по данному дефекту.

Занятия бывают подгрупповые и индивидуальные. Содержание логопедической работы находится в соответствии с программой обучения грамоте, изучения родного языка. В процессе логопедической работы осуществляется коррекция нарушений речи, закрепляются правильные речевые навыки, формируется практический уровень усвоения языка. Логопед должен хорошо ориентироваться в программных требованиях, в методах и приемах обучения родному языку. Эффективность логопедических занятий и перенос полученных навыков в учебную обстановку значительно повышается, когда логопед использует дидактический материал в соответствии с темой программы, которая изучается в классе. Параллельно эта работа проводится и воспитателем в группах по рекомендациям логопедов.

У некоторых детей имеются нарушения манипулятивной функции кистей рук и гиперкинезы, плохо развита мелкая моторика руки, что существенно затрудняет процесс усвоения техники письма. Поэтому большое внимание уделяется подготовке руки к письму. Выделяется время на формирование двигательного навыка письма, его последовательную отработку и закрепление. Эта работа ведется параллельно с



изучением нового учебного материала на уроках родного языка в силу специфичности условий санатория.

УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ОКАЗАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ  
ПОМОЩИ ДЕТЯМ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ю.О. Лопухова, Е.В. Разумова, IV курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – старший преподаватель Е.Н. Шевченко  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Условия реализации прав на получение образования детьми с нарушениями речи обосновываются международными документами в области образования, закреплены в Конституции Российской Федерации, Законе Российской Федерации «Об образовании», ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [1; 2; 4; 5].

В образовательных учреждениях должны создаваться условия, гарантирующие возможность:

- достижения планируемых результатов освоения программы всеми обучающимися;
- адекватной оценки динамики развития ребенка всеми участниками образовательного процесса;
- индивидуализации образовательного процесса в отношении детей с нарушениями речи;
- целенаправленного развития способности детей с нарушениями речи к коммуникации и взаимодействию со сверстниками;
- использования в образовательном процессе современных научно обоснованных и достоверных коррекционных технологий, адекватных особым образовательным потребностям детей с нарушениями речи.

При этом в обобщенном виде специальные образовательные условия, необходимые для детей с нарушениями речи подразделяются на: организационное обеспечение, материально-техническое, организационно-педагогические условия, программно-методическое обеспечение образовательного и воспитательного процесса, психолого-педагогическое сопровождение, кадровое обеспечение.

*1. Организационное обеспечение*

Нормативно-правовая база. Организационное обеспечение создания специальных условий образования для детей с нарушениями речи базируется на нормативно-правовой базе. Наиболее важным локальным нормативным документом является договор с родителями, в котором будут фиксированы как права, так и обязанности всех субъектов образовательного пространства, предусмотрены правовые механизмы измене-

ния образовательного маршрута в соответствии с особенностями и возможностями ребенка, в том числе новыми, возникающими в процессе образования.

Система взаимодействия и поддержки. Должна быть организована система взаимодействия и поддержки образовательного учреждения со стороны «внешних» социальных партнеров – территориальной ПМПК, методического центра, ППМС-центра, организаций здравоохранения, общественных организаций. С этими организациями надо построить отношения на основе договоров [3]. Реализация этого общего условия позволяет обеспечить для ребенка максимально адекватный при его особенностях развития образовательный маршрут, позволяет максимально полно и ресурсоемко обеспечить обучение и воспитание ребенка. Важным компонентом этого условия является наличие разнообразных учреждений образования (включая учреждения дополнительного образования) в шаговой доступности.

Организация питания и медицинского сопровождения для определенных категорий детей.

Финансово-экономические условия должны обеспечивать образовательному учреждению возможность исполнения всех требований, включенных в индивидуальную образовательную программу, в том числе прописанный в ней штат специалистов, реализующих сопровождение, обучение и воспитание ребенка с нарушениями речи, а также обеспечивать эффективную реализацию самого образовательного маршрута.

Информационное обеспечение. Информационно-образовательная среда образовательного учреждения должна включать в себя совокупность технологических средств (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты, созданные с учетом особых образовательных потребностей детей с нарушением речи, включая формирование жизненной компетенции, социализации и др.); культурные и организационные формы информационного взаимодействия с учетом особых образовательных потребностей детей с нарушением речи, применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а также наличие служб поддержки применения ИКТ.

*2. Материально-техническое (включая архитектурное) обеспечение*

Материально-технические условия реализации индивидуальной образовательной программы должны обеспечивать соблюдение:

– санитарно-гигиенических норм образовательного процесса с учетом потребностей детей с нарушениями речи, обучающихся в данном учреждении (требования к водоснабжению, канализации, освещению, воздушно-тепловому режиму и т. д.);

– возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с нарушениями речи к объектам инфраструктуры образовательного учреждения;

– санитарно-бытовых условий с учетом потребностей детей с нарушениями речи, обучающихся в данном учреждении (наличие оборудованных гардеробов, санузлов, мест личной гигиены и т. д.);

– социально-бытовых условий с учетом конкретных потребностей ребенка с нарушениями речи, обучающегося в данном учреждении (наличие адекватно оборудованного пространства школьного учреждения, рабочего места ребенка и т. д.);

– пожарной и электробезопасности с учетом потребностей детей с нарушениями речи, обучающихся в данном учреждении [5].

### *3. Организационно-педагогические условия*

Эти условия ориентированы на полноценное и эффективное получение образования всеми детьми образовательного учреждения. Непосредственно в рамках образовательного процесса должна быть создана атмосфера эмоционального комфорта, формирование взаимоотношений в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого, формирование у детей позитивной мотивации. Необходимо применение адекватных возможностям и потребностям детей современных технологий, методов, приемов, форм организации учебной работы, а также адаптация содержания учебного материала, выделение необходимого и достаточного для освоения ребенком с нарушением речи, адаптация имеющихся или разработка необходимых учебных и дидактических материалов и др. Важным компонентом является создание условий для адаптации детей с нарушениями речи в группе сверстников, организация занятий, внеучебных мероприятий с использованием интерактивных форм деятельности детей.

*4. Программно-методическое обеспечение образовательного и воспитательного процесса* как одно из основных условий реализации образовательной программы ориентировано на возможность постоянного и устойчивого доступа для всех субъектов образовательного процесса к любой информации, связанной с реализацией программы, планируемыми в ней результатами, в целом – организацией образовательного процесса и условиями его осуществления. В рамках реализации программы образовательное учреждение должно быть обеспечено соответствующей учебно-методической литературой.

Библиотека образовательного учреждения должна быть укомплектована общими и специализированными для детей с нарушениями речи печатными образовательными ресурсами, а также иметь фонд дополнительной литературы. Фонд дополнительной литературы должен вклю-

чать детскую художественную и научно-популярную литературу, справочно-библиографические и периодические издания.

#### *5. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи в образовательном учреждении*

Необходимо обеспечить комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с нарушением речи на протяжении всего периода его обучения в образовательном учреждении общего типа. Для этого надо предусмотреть:

- укомплектованность штатного расписания или договора с ППМС-центром специалистами психолого-педагогического сопровождения для детей с нарушением речи;

- деятельность специалистов в форме консилиума для выявления, обследования детей, разработку индивидуальной образовательной программы;

- организованный в соответствии с разработанной программой процесс сопровождения детей;

- привлечение специалистов психолого-педагогического сопровождения к участию в проектировании и организации образовательного процесса.

#### *6. Кадровое обеспечение*

Требования к кадрам включают следующие положения:

- укомплектованность образовательного учреждения квалифицированными педагогическими и руководящими работниками, компетентными в понимании особых образовательных потребностей детей с нарушениями речи;

- непрерывность профессионального развития педагогических работников образовательного учреждения в сфере коррекционной (специальной) педагогики, специальной психологии и клинической детской психологии;

- включенность в реальное взаимодействие общеобразовательных и специальных детских учреждений.

Непрерывность профессионального развития работников образовательного учреждения должна обеспечиваться освоением работниками дополнительных профессиональных образовательных программ в области коррекционной педагогики в достаточном объеме не реже чем каждые пять лет в научных и образовательных учреждениях, имеющих лицензию на право ведения данного вида образовательной деятельности.

В системе образования должны быть созданы условия для комплексного взаимодействия общеобразовательных, специальных (коррекционных) и научных учреждений, обеспечивающих возможность восполнения недостающих кадровых ресурсов, ведения постоянной мето-

дической поддержки, использования научно обоснованных и достоверных инновационных разработок в области коррекционной педагогики.

Таким образом, весь перечень условий организации логопедической помощи в общеобразовательном учреждении включает: организационное обеспечение, материально-техническую базу общеобразовательного учреждения, организацию образовательного процесса, программно-методическое обеспечение образовательного процесса, психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи в образовательном учреждении, кадровую обеспеченность общеобразовательного учреждения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конституция Российской Федерации.
2. Федеральный закон от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».
3. Письмо Министерства образования РФ от 27.03.2000 г. № 27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения».
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
5. СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы образовательных организаций».

#### ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ КЛАССА КОРРЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

О.Н. Кувичка

МБОУ СОШ № 1 им. С.Т. Шацкого, г. Обнинск, Калужская область

В рамках сложившейся в школе традиционной классно-урочной системы можно рекомендовать более активное использование таких форм работы с детьми, как подгрупповые, работа в парах и индивидуальные занятия. Безусловным расширением возможностей ребенка с задержкой психического развития будет использование нестандартных уроков в форме деловых / ролевых игр, урока-КВН, урока-конкурса, интегрированного урока.

Организуя коррекционную работу по развитию устной речи в классе, где обучается ребенок с задержкой психического развития, учитель должен соблюдать ряд правил:

1. Стимулирование полноценного взаимодействия ребенка со сверстниками, адаптации в детском коллективе.
2. Организация рабочего пространства педагога: соблюдение требований к речи педагога; использование наглядного и дидактического

материала во время устных объяснений; контроль понимания ребёнком заданий и инструкций до их выполнения (обратная связь) и т. д.

3. Включение ребёнка в учебную деятельность на уроке, используя специальные методы, приемы и средства, учитывая возможности ученика и избегая гиперопеки, не снижая при этом темпа проведения урока.

4. Решение задач коррекционной направленности в процессе урока: стимулирование слухозрительного внимания; коррекция речевых ошибок и закрепление навыков грамматически правильной речи; расширение словарного запаса и пояснение слов и словосочетаний; специальная помощь при написании изложений, диктантов, при составлении пересказов [4].

*Методы, приемы и средства работы с детьми с задержкой психического развития, которые рекомендуется использовать в общеобразовательных учреждениях, являются специальными.*

В специальной педагогике выделяют следующие наиболее характерные особенности понимания детьми с задержкой психического развития слов и словосочетаний, отражающиеся на понимании речевого высказывания в целом: 1) недостаточное овладение звуковым составом слова. 2) ограниченность словарного запаса, выражающаяся в незнании значений многих слов, в суженном понимании значения слова, в непонимании грамматической формы слова. 3) непонимание переносного смысла выражения [1].

Развитие речи детей проводится по нескольким направлениям: лексическо-семантический уровень (слово); синтаксический уровень (словосочетания и предложения); уровень текста [2].

Одним из основных условий успешного формирования лексического строя речи является то, как в процессе обучения раскрывается значение слова ребёнком. Необходимо использовать различные методы и приемы раскрытия значений новых слов, уточнения или расширения значений уже известных. Такие методы и приемы условно подразделяются на наглядные, вербальные и смешанные.

Наглядные приемы для расширения лексического запаса речи – это использование самих предметов или их изображений (муляжей, макетов, игрушек, картинок, изображений); демонстрация слайдов, учебных фильмов; демонстрация действий и создание ситуаций.

Вербальные приемы для расширения лексического запаса речи – подбор синонимов, антонимов, омонимов; перефразирование, передача содержания слова, словосочетания другими, доступными для детей лексико-грамматическими средствами; подбор определений; морфологический анализ структуры слова; подбор к родовому понятию видовых; негативные определения; тавтологические толкования; опора на кон-

текст (незнакомое слово помещается во фразу, предложение, которые позволяют детям самим догадаться о значении слова).

Смешанные приемы для расширения лексического запаса речи используются при объяснении понятий отвлеченного характера. Например, ранняя осень – подбор иллюстраций (наглядный прием) и подбор антонима – поздняя осень (вербальный прием) [3].

Синтаксический уровень. Употребление диалогических форм речи позволяет учащимся успешно развивать речевое общение и самостоятельно контактировать с окружающими людьми. Совершенствование умений слушать и понимать диалогическую речь, следить за репликами говорящего и адекватно реагировать на них, запоминать содержание того или иного разговора, высказывания, вопроса и ответа на него требует определенной последовательности:

- повторение реплик учителя или одноклассников на уроке («Повтори, что я сказала»; «Повтори, что сказала Аня»);

- повторение того, что было сказано вчера («Что я спросила вчера на уроке у Маши?»; «Что ответила Маша»? «О чем спорила Аня?»);

- запоминание и повторение того, что будет говорить то или иное лицо («Запомни, о чем будет завтра говорить учитель рисования»; «Запомни, о чем утром будет спрашивать учитель русского языка»; «Запомни свой ответ»);

- создание наглядных или словесных ситуаций, которые побуждали бы учащихся к тем или иным высказываниям: Где мел? Где губка и т. п.

Вопросы учащихся обязательно должны быть мотивированы необходимостью выполнить это или иное задание (мел требуется для того, чтобы записать задание; губка нужна для того, чтобы вытереть доску);

- придумывание реплики к заданной ситуации, например: «К тебе во дворе подошел человек. Он спросил, как пройти к директору школы. Как ты ему ответишь?»; «Ты приехал в незнакомый город на автобусе. Тебе нужно через два часа уехать на поезде. О чем ты спросишь прохожего?»;

- продолжение реплик учителя, одноклассников, например: «Второстепенные члены предложения – дополнение, определение... продолжи» [4].

Развитие описательно-повествовательной речи происходит в единстве со всем процессом формирования речи (обогащением ее лексикой и овладением грамматическими формами). Развитие описательно повествовательных форм речи требует применения различных методических приемов:

- подбор картинок, иллюстраций к предложению;

- подбор предложений, которые относятся к данной картине;
- самостоятельное составление предложений и вопросов по картинкам, изображениям;
- описание картин с изображением помещений, пейзажей без действующих лиц, сюжетных картин по вопросам, плану, опорным словам и фразам;
- составление рассказов по серии картинок;
- составление рассказа о возможных предшествующих или последующих событиях по содержанию картинки [2].

Уровень текста. Необходимым условием, обеспечивающим понимание содержания текста, является правильная организация чтения. В процессе раскрытия содержания любого произведения важно учитывать особенности понимания читаемого текста.

Работа над содержанием произведения включает различные этапы, во время которых происходит как формирование сознательности чтения, так и выработка активного отношения учащихся к читаемому тексту:

а) вступительная беседа – формирование мотивации к чтению, выявление понимания представленной в тексте информации, активизация словаря по теме с предъявлением наглядного материала. Понимание темы предъявляемого текста – одно из условий осмысленного чтения, правильного изложения содержания прочитанного;

б) самостоятельное чтение текста;

в) проверка усвоения содержания прочитанного в целом – ответы на вопросы по прочитанному тексту, драматизация / иллюстрация основных событий текста, поиск предложений в тексте по заданию учителя; при необходимости выявление и разъяснение (в том числе и самостоятельное) проблемных для понимания частей текста (проведение словарной работы с незнакомыми словами, преодоление затруднений в понимании сложных оборотов и т. д.);

г) подробный анализ текста всего рассказа – деление текста на части и составление плана, выбор из текста слов и выражений, которые относятся к характеристике героев рассказа (описание внешности, поступков, внутренних качеств), происходящего явления и т. п.;

д) устный пересказ и изложение в письменной форме содержания прочитанного [3].

Таким образом, при создании индивидуально ориентированных условий развития речи для ребенка с задержкой психического развития проявляется вся общая спецификация образовательных условий, которая каждый раз должна быть модифицирована, индивидуализирована в соответствии с возможностями и особенностями конкретного ребенка.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зикеев А.Г. Читай! Размышляй! Пиши!: пособие по развитию речи для 3–6 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений I и II вида. М., 2005. Ч. 1–3.
2. Коровин К.Г. Моя грамматика: рабочая тетрадь по русскому языку. М., 2003.
3. Коровин К.Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. М., 1976.
4. Создание специальных условий для детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях: метод. рекомендации / под ред. С.В. Алёхиной. М., 2012.

### ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ПРИ СИНДРОМЕ ДИЗАРТРИИ

Л.А. Колесник, IV курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – старший преподаватель С.Н. Белова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Ведущим дефектом при синдроме дизартрии является нарушение звукопроизводительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем [1]. Для всех форм синдрома дизартрии характерны нарушения артикуляционной моторики, которые проявляются рядом признаков. Нарушения мышечного тонуса, характер которых зависит прежде всего от локализации поражения мозга. Выделяют следующие его формы в артикуляционной мускулатуре: спастичность артикуляционных мышц – постоянное повышение тонуса в мускулатуре языка, губ, в лицевой и шейной мускулатуре. Повышение мышечного тонуса может быть более локальным и распространяться только на отдельные мышцы языка [2]. При выраженном повышении мышечного тонуса язык напряжен, оттянут кзади, спинка его изогнута, приподнята вверх, кончик языка не выражен. Напряженная спинка языка, приподнятая к твердому нёбу, способствует смягчению согласных звуков. Поэтому особенностью артикуляции при спастичности мышц языка является палатализация, что может способствовать фонематическому недоразвитию. Так, произнося одинаково слова пыл и пыль, мол и моль, ребенок может затрудняться в дифференцировке их значений. Повышение мышечного тонуса в круговой мышце рта приводит к спастическому напряжению губ, плотному смыканию рта. Активные движения при этом ограничены. Невозможность или ограничение объема движения языка вперед может быть связано со спастичностью подбородочно-язычной и двубрюшной мышц, а также мышц, прикрепляющихся к подъязычной кости [3].

У детей с синдромом дизартрии выявляются патологические особенности в артикуляционном аппарате. Паретичность мышц органов ар-

тикуляции проявляется в следующем: лицо гипомимично, мышцы лица при пальпации вялые; позу закрытого рта многие дети не удерживают, так как нижняя челюсть не фиксируется в приподнятом состоянии из-за вялости жевательной мускулатуры; губы вялые, углы их опущены; во время речи губы 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].

Спастичность мышц органов артикуляции проявляется в следующем: лицо амимично, мышцы лица при пальпации твердые, напряженные. Губы у такого ребенка постоянно находятся в полуулыбке: верхняя губа прижимается к деснам. Во время речи губы не принимают участие в артикуляции звуков. Многие дети, у которых отмечается подобная симптоматика, не умеют выполнять артикуляционное упражнение «трубочка», т. е. вытянуть губы вперед, и др. Язык при спастическом симптоме чаще изменен по форме: толстый, без выраженного кончика, мало-подвижный [2].

Гиперкинезы при синдроме дизартрии проявляются в виде дрожания, тремора языка и голосовых связок. Тремор языка проявляется при функциональных пробах и нагрузках. Например, при задании поддерживать широкий язык на нижней губе под счет 5–10 язык не может сохранить состояние покоя, появляется дрожание и легкий цианоз (т. е. посинение кончика языка), а в некоторых случаях язык крайне беспокойный (по языку прокатываются волны в продольном или в поперечном направлении). В этом случае ребенок не может удержать язык вне полости рта. Гиперкинезы языка чаще сочетаются с повышенным тонусом мышц артикуляционного аппарата [1].

Апраксия при синдроме дизартрии выявляется одновременно в невозможности выполнения каких-либо произвольных движений руками и органами артикуляции. В артикуляционном аппарате апраксия проявляется в невозможности выполнения определенных движений или при переключении от одного движения к другому. Можно наблюдать кинетическую апраксию, когда ребенок не может плавно переходить от одного движения к другому. У других детей отмечается кинестетическая апраксия, когда они производят хаотические движения, «нащупывая» нужную артикуляционную позу [2].

Девиация, т. е. отклонения языка от средней линии, проявляется также при артикуляционных пробах, при функциональных нагрузках. Девиация языка сочетается с асимметрией губ при улыбке со сглаженностью носогубной складки.

Гиперсаливация (повышенное слюноотделение) определяется во время речи. Дети не справляются с саливацией, не сглатывают слюну, при этом страдают произносительная сторона речи и просодика [2].

При обследовании моторной функции артикуляционного аппарата у детей с синдромом дизартрии отмечается возможность выполнения всех артикуляционных проб, т. е. дети по заданию выполняют все артикуляционные движения – например, надуть щеки, пощелкать языком, улыбнуться, вытянуть губы и т. д. При анализе же качества выполнения этих движений можно отметить: смазанность, нечеткость артикуляции, слабость напряжения мышц, аритмичность, снижение амплитуды движений, кратковременность удерживания определенной позы, снижение объема движений, быструю утомляемость мышц и др. Это и приводит во время речи к искажению звуков, смешению их и ухудшению в целом просодической стороны речи.

Просодика. Интонационно-выразительная окраска речи детей с синдромом дизартрии резко снижена. Страдают голос, голосовые модуляции по высоте и силе, ослаблен речевой выдох. У некоторых детей речевой выдох укорочен, и они говорят на вдохе. В этом случае речь становится захлебывающейся. Часто выявляются дети (с хорошим самоконтролем), у которых при обследовании речи отклонений в звукопроизношении не проявляется, так как они произносят слова по слогам, а на первое место выступает только нарушение просодики [3].

Нарушения звукопроизношения при синдроме дизартрии проявляются в разной степени и зависят от характера и тяжести поражения нервной системы. В легких случаях имеются отдельные искажения звуков, «смазанная речь», в более тяжелых наблюдаются искажения, замены и пропуски звуков, страдает темп, выразительность, модуляция, в целом произношение становится невнятным. При синдроме дизартрии может нарушаться произношение как согласных, так и гласных звуков. Нарушения гласных классифицируются по рядам и подъемам, нарушения согласных – по их четырем основным признакам: наличию и отсутствию вибрации голосовых складок, способу и месту артикуляции, наличию или отсутствию дополнительного подъема спинки языка к твердому нёбу [4].

В зависимости от типа нарушений все дефекты звукопроизношения при синдроме дизартрии делятся на антропофонические (искажение звука) и фонологические (отсутствие звука, замена, недифференцированное произношение, смещение). При фонологических дефектах наблюдается недостаточность противопоставлений звуков по их акустическим и артикуляторным характеристикам. Поэтому наиболее часто отмечаются нарушения письменной речи.

Нарушения звукопроизношения при синдроме дизартрии возникают в результате поражения различных структур мозга, необходимых для управления двигательным механизмом речи. К таким структурам относятся: периферические двигательные нервы к мышцам речевого аппарата (языка, губ, щек, нёба, нижней челюсти, глотки, гортани, диафрагмы, грудной клетки); ядра этих периферических двигательных нервов, расположенных в стволе головного мозга; ядра, расположенные в стволе и в подкорковых отделах мозга и осуществляющие элементарные эмоциональные безусловно рефлекторные речевые реакции типа плача, смеха, вскрикивания, отдельных эмоционально-выразительных восклицаний и др. Поражение перечисленных структур дает картину периферического паралича (пареза): нервные импульсы к речевым мышцам не поступают, обменные процессы в них нарушаются, мышцы становятся вялыми и дряблыми, наблюдаются их атрофия и атония, в результате перерыва спинальной рефлекторной дуги рефлексы с этих мышц исчезнут, наступает арефлексия [5].

Синдром дизартрии у детей часто сочетается с другими речевыми расстройствами (задержкой речевого развития, общим недоразвитием речи, моторной алалией, заиканием). Это связано с тем, что при воздействии вредоносного фактора на развивающийся мозг повреждение чаще имеет более распространенный характер, и с тем, что поражение одних мозговых структур, управляющих двигательным механизмом речи, может способствовать задержке созревания и нарушать функционирование других. Поражение отдельных звеньев речевой функциональной системы в период интенсивного развития может приводить к сложной дезинтеграции всего речевого развития в целом. В этом процессе определенное значение имеют не только поражение собственно двигательного звена речевой системы, но и нарушения кинестетического восприятия артикуляционных поз и движений [5].

Таким образом, ведущим дефектом при синдроме дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. М., 2007.
2. Архипова Е.Ф. Клинико-педагогическая характеристика детей со стертой дизартрии // Актуальные вопросы теории и практики коррекционной педагогики. М., 1997.
3. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Логопедия. Дизартрия. М., 2009.
4. Винарская Е.Н. Дизартрия. М., 2005.

5. Лопатина Л.В. Нарушения мимической мускулатуры и артикуляционной моторики у детей со стертой формой дизартрии // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. Л., 1987.

#### ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Е.И. Быкова, учитель-логопед МДОУ № 79 г. Твери

Работа по развитию языкового анализа и синтеза с детьми дошкольного возраста проводится по нескольким направлениям:

- I. Развитие фонематического анализа и синтеза.
- II. Развитие слогового анализа и синтеза.
- III. Развитие анализа предложений на слова.
  - I. Развитие фонематического анализа и синтеза

Во время занятий ребенок вслушивается в слова и звуки, интонационно выделяет звуки в словах. Определяет место звука в слове, различает на слух твердые и мягкие согласные звуки, подбирает слова на заданный звук. Дети знакомятся с материализованными моделями слов – схемами, они учатся выделять все звуки в слове и моделировать слова. Работа по формированию фонематического анализа и синтеза проводится с учётом сложности различных форм звукового анализа и синтеза:

- выделение гласного звука из ряда звуков;
- выделение согласного звука из ряда звуков;
- выделение первого гласного звука в слове;
- выделение первого согласного звука в слове;
- выделение последнего согласного звука из слов;
- определение места гласного звука в слове;
- определение места согласного звука в слове.

Задания для узнавания звука:

1. Хлопни в ладоши, если в слове слышится заданный звук.
2. Подними флажок, если в слове услышишь заданный звук.
3. Отбери картинку, в названии которой слышится заданный звук.
4. Найди на сюжетной картинке слова, в которых слышится заданный звук.
5. Придумай слово, которое начинается с заданного звука [2].

Задания по определению места звука в словах:

1. Игра «Поезд».

Дети раскладывают картинки по вагончикам в зависимости от того, где слышится звук.

2. Игра «Закрой фишкой».

Дети определяют место звука в слове (начало или конец) и закрывают картинку красной фишкой, если звук слышится в начале слова, и зеленой фишкой, если звук слышится в конце слова.

### 3. Игра «Светофор».

Дети ставят фишку на левую красную, среднюю желтую или зеленую правую часть полоски в зависимости от того, где слышится звук в слове.

### 4. Игра «Волшебный домик».

Дети определяют место звука в слове и выставляют картинку на определенном этаже (1-й этаж – начало слова, 2-й этаж – середина слова, 3-й этаж – конец слова [1]).

Обучение звуковому анализу и синтезу происходит на основе слов возрастающей степени слоговой трудности:

- односложных, состоящих из обратных слогов (уп);
- двусложных, состоящих из двух гласных(ау);
- односложных слов с закрытым слогом (кот);
- двусложных, первый из которых состоит из одного гласного (осы);
- двусложных без стечения согласных (ноты);
- двусложных с закрытым и открытым слогом (утка);
- многосложных (кумушка);
- односложных со стечением согласных (квас, бант).

Дети могут анализировать только те слова, в которых все звуки отчетливо слышатся и произносятся.

Формирование полноценного звукового анализа и синтеза осуществляется в определенном порядке.

Вначале дети последовательно выделяют звуки в слове на основе громкого проговаривания, соотносят их количество с данной схемой звукового состава слова, заполняют фишками, условными заместителями звуков. Схему, заполненную фишками соответствующего цвета (гласный звук – красным, твердый согласный – синим, мягкий согласный – зеленым), дети читают по слогам.

Далее последовательное выделение звуков в слове происходит так же, но без готовой схемы его звукового состава. Дети обозначают фишками разного цвета гласные и согласные звуки, вычерчивают условно-графические схемы звукового состава цветными карандашами, таким образом, записывают слова без букв.

Далее следует анализ звукового состава без составления графической схемы, только на основе проговаривания вслух.

Наконец, звуковой анализ осуществляется без проговаривания вслух. Умение производить звуковой анализ считается сформированным

после того, как ребенок самостоятельно на слух может последовательно выделять звуки, входящие в слова различной звуковой структуры.

Для развития звукового анализа можно использовать ряд упражнений и игр:

– составление условно-графических схем слов, представляющих собой названия предметов, изображенных на картинках;

– выбор или самостоятельный подбор слов, соответствующих заданной схеме звукового состава (игра «Какое слово спряталось?»);

– раскладывание картинок под гласными буквами (предварительно дети называют картинки) – предлагаются картинки на односложные слова (дом, мак, сук);

– преобразование слов с заменой первого звука слова (ком – дом – сом), второго звука слова (сын – сон), третьего звука слова (сын – сыр).

– преобразование слов путем добавления первого звука (рот-крот), последнего звука (пар – парк) [1].

Список слов для звукового анализа и синтеза

Мак, кот, суп, мох, пух, сук, сом, ток, дым, жук, лук, рак, сыр, рот, кит, бык, дом, ком, сон, сын, хор, шар, пол, нос, май, шум, лак.

Ива, осы, усы, Ира, уха.

Духи, маки, сани, кони, ноты, косы, зубы, бусы, ваза, боты, жаба, липа, луна, руки, рамы, лужа, губы, каша, гуси, пони, шуба, рыба, ноги, кожа, фара, муха, Вова, Шура, Миша, Зина, Лиза, Дина.

Утка, игла, икра, ушки, игра.

Замок, паук, банан, гамак, вагон, батон, каток, диван, канат, удар, укол, воин, гусак, домик, урок, гудок, шалаш, лимон, рыбак, фикус, Бобик, баран.

Кубики, кабина, панама, малина, мимоза, радуга, бумага, мышата.

Банки, буквы, нитки, вилка, тыква, тапки, майка, такси, фишка, шапка, сушки, сумка, марки, маска, мышка, палка, пилка, парты, почка, кукла, дупло, вишни, тыква, лампа, туфли, башни, санки, винты, кусты.

Чайник, дождик, кактус, бублик, магнит, компас, павлин, лыжник, ослик, сундук, пиджак, воздух, ландыш.

Ананас, барабан, капитан, магазин, шахматы, кукушка, комната, улитка, калитка, капуста, иголка, ириска, сугробы, бабушка, рубашка, садовник, избушка, игрушки, винтовка, клубника, гармошка.

Волк, слон, гном, шкаф, знак, дно, бант, лист, болт, куст, танк, зонт, лифт, винт, врач, гром, грач, двор, кран, марш, мост, порт, стул, стол, сноп, флот, шарф, шнур.

Штанга, спички, скалка, кнопка, спутник, пингвин.

Макароны, витамины, паутина, кукуруза.

II. Развитие слогового анализа и синтеза

1. Называние гласных звуков слова. Для этого задания подбираются слова, произношение которых не отличается от написания.

2. Выделение гласных звуков с использованием соответствующих букв разрезной азбуки.

3. Раскладывание картинок под гласными буквами (односложные слова).

4. Раскладывание картинок под определенным сочетанием гласных букв (двусложные слова). На начальном этапе обучения работа строится с опорой на наглядные средства обучения. Дети отхлопывают, отстукивают слово по слогам, определяют количество слогов в произнесенном слове.

5. Определение количества слогов в названии картинок с помощью схем. Выкладывание под каждой картинкой схемы, которая соответствует количеству слогов в слове.

6. Раскладывание картинок в два ряда под соответствующими схемами в зависимости от количества слогов в их названиях.

7. Составление слова из слогов, данных в разбивку, с опорой на соответствующие картинки.

8. Придумывание слов с определенным количеством слогов.

### III. Развитие анализа предложений на слова

Для развития умения определять количество, последовательность и место слова в предложении используются такие задания:

1. Составление предложений по сюжетной картинке и определение количества слов в нем.

2. Придумывание предложений с определенным количеством слов.

3. Распространение предложений путем увеличения количества слов.

4. Составление предложений из слов, данных вразбивку (все слова даны в правильной форме).

5. Составление предложений с определенным словом.

6. Составление графической схемы предложения.

7. Придумывание предложений по графической схеме.

8. Определение последовательности слов в предложении.

9. Выбор карточки, соответствующей количеству слов в предложении.

На заключительном этапе предлагаются задания по формированию действия звукового, слогового анализа и синтеза в умственном плане на основе слухопроизносительных представлений.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. М., 2001.



2. Степанова О.А., Вайнер Е.А., Чутко Н.Я. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями. М., 2003.

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ПСИХИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

А.Н. Богачёва, IV курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – ст. преподаватель Е.Н. Шевченко  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Психическое недоразвитие – это тип дизонтогенеза, для которого характерны раннее время поражения мозговых систем и тотальное их недоразвитие. Первичный дефект при этой форме дизонтогенеза – интеллектуальный, его обязательным признаком является недоразвитие высших форм мыслительной деятельности: абстрактного мышления, образования понятий, низкий уровень обобщений.

Многообразие и полиморфность видов психического недоразвития требуют учета всех факторов, определяющих дефект. Например, у детей с умственной отсталостью вследствие экзогенных факторов в структуре психического дефекта, кроме интеллектуальных нарушений, могут наблюдаться выраженные нейродинамические и аффективные нарушения. У детей с хромосомной патологией нередко наблюдаются повышенная заторможенность, инактивность или, наоборот, бессмысленная активность. Все это требует синдромологического подхода к психологической коррекции с выделением ведущих и определяющих симптомокомплексов, лежащих в основе психического недоразвития.

Важное значение в процессе адаптации ребенка с умственной отсталостью имеет целенаправленная психокоррекционная работа. Традиционно в основу психокоррекционных программ для детей с психическим недоразвитием положены основные направления их психологической диагностики: психометрическое, функциональное и нейропсихологическое. При психометрическом подходе психокоррекционная программа направлена на повышение общего интеллектуального уровня ребенка с помощью специально разработанных психолого-педагогических коррекционных систем, организацию обучения ребенка в специализированном заведении [2].

При функциональном подходе психокоррекционные программы направлены на коррекцию отдельных психических функций. Например, развитие восприятия у детей с умственной отсталостью является основой для формирования мышления.

Нейропсихологический подход базируется на современных представлениях о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации высших психических функций в онтогенезе. В иссле-

дованиях Н.П. Вайзмана, М.М. Семаго, Н.Н. Семаго и др. доказано, что сенсомоторный уровень развития является базальным для развития высших психических функций, поэтому в психокоррекционной работе уделяют большое внимание развитию двигательных функций. Выделяется три уровня коррекции на основе нейропсихологического подхода:

1) уровень активации, энергоснабжения и статокинетического баланса психических процессов;

2) уровень операционального обеспечения и статокинетического баланса психических процессов;

3) уровень произвольной регуляции смыслообразующей функции психомоторных процессов [1; 3].

Психокоррекционные методы первого уровня направлены на функциональную активацию подкорковых образований головного мозга, методы второго уровня – на функциональную активацию задних премоторных отделов правого и левого полушарий мозга и их взаимодействия, а методы третьего уровня – на формирование оптимального статуса префронтальных отделов мозга.

Однако следует отметить, что каждое из перечисленных выше направлений занимает определенное место в системе психокоррекционной работы с детьми с психическим недоразвитием.

Важное значение для эффективности психологической коррекции детей с психическим недоразвитием имеет, с одной стороны, ориентация на сложные системно-структурные модели психического недоразвития, с другой – на онтогенетические модели.

Учет системно-структурных моделей психического недоразвития у детей позволяет разработать дифференцированные методы психокоррекционных воздействий с ориентацией на степень тяжести и специфическую структуру дефекта. Это успешно достигается при функциональном и нейропсихологическом подходе к психологической коррекции.

Кроме уровневых моделей психокоррекции детей с психическим недоразвитием широко используются онтогенетические модели, которые предполагают два основных направления:

– возврат к ранним онтогенетическим этапам развития познавательных процессов и личности и активация этих процессов в качестве ранее не востребуемых резервов;

– ориентация на уровень ближайшего развития ребенка. Возрастной фактор также имеет важное значение в психокоррекционной работе с детьми с умственной отсталостью.

У детей с психическим недоразвитием в раннем возрасте развитие моторики значительно запаздывает. Их походка долго остается неустойчивой, плохо координированной, отмечаются лишние движения. Как

правило, у них долго не выделяется ведущая рука, нет согласованности в действиях обеих рук.

Предметными действиями дети с психическим недоразвитием своевременно не овладевают, в этом возрасте у них появляются лишь манипуляции, т. е. хаотичные, нецеленаправленные двигательные реакции. Чаще всего эти манипуляции не соответствуют назначению предмета, с которыми ребенок совершает действия. Дети с умственной отсталостью не умеют подражать действиям взрослого, т. е. они самостоятельно не овладевают основным способом усвоения общественного опыта. Все это в значительной степени оказывает негативное влияние на формирование восприятия и таких его свойств, как константность, предметность, обобщенность, и определяет основные задачи психологической коррекции. Среди этих задач выделяются следующие:

- обучение детей с психическим недоразвитием усвоению сенсорных эталонов с помощью развития у них предметно-практических действий;

- развитие целостности, константности, предметности и обобщенности восприятия.

Важное значение в процессе психокоррекции детей с психическим недоразвитием имеет формирование у них константного и целостного восприятия предметов [3].

Формирование целостного восприятия успешно осуществляется в процессе обучения детей продуктивным видам деятельности: конструирования, рисования, лепки, аппликации.

Огромный коррекционный потенциал принадлежит конструктивной деятельности, которая активно формируется у здоровых детей еще в младшем дошкольном возрасте. В процессе конструктивной деятельности ребенок, с одной стороны, знакомится с пространственными свойствами предметов (форма, величина и пр.), с другой – процесс конструирования оказывает существенное влияние на формирование способов восприятия: вычленение целого из отдельных частей, мысленное расчленение сложной формы и установление пространственных взаимоотношений предметов.

Особое и важное значение в психологической коррекции детей с умственной отсталостью занимает формирование пространственной ориентировки.

Недоразвитие мышления является ядерным признаком у детей с данной формой дизонтогенеза. Их мышление отличается конкретностью, невозможностью образования понятий, трудностями переноса и обобщения. Развитие мышления у детей с психическим недоразвитием непосредственно связано с совершенствованием деятельности и воспри-

ятия. Важной задачей психокоррекции является развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Для ее решения работа должна вестись в следующих направлениях:

- обучение детей многообразным предметно-практическим манипуляциям с предметами различной формы, величины, цвета;
- обучение детей использованию вспомогательных предметов (орудийные действия);
- формирование наглядно-образного мышления в процессе конструктивной и изобразительной деятельности;
- формирование элементарных логических обобщений [2].

Таким образом, процесс психокоррекции должен проходить в рамках того вида деятельности, которая доступна ребенку с интеллектуальной недостаточностью. Если у ребенка не сформирована игровая деятельность, то психокоррекцию необходимо проводить в предметно-практической деятельности. Дефектолог в процессе коррекции должен ориентироваться не только на уровень актуального развития ребенка, но и на его потенциальные возможности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вайзман Н. П. Психомоторика детей-олигофренов. М., 1976.
2. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. СПб., 2000.
3. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2000.

#### РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ С ОБЩИМ РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Н.В. Барашикова, учитель-логопед  
высшей квалификационной категории МОУ СОШ № 51 г. Твери

Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной речи [1, с. 18].

Формирование связной речи у детей и при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии – изначально сложный процесс, который многократно усложняется, если имеет место общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) представляет собой системное нарушение (т. е. недостаточную сформированность фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка), следова-

тельно, в ходе коррекционного обучения логопед должен предусмотреть восполнение пробелов в формировании звукопроизношения, фонематических процессов и навыков анализа и синтеза звукового состава слова, словарного запаса (особенно в плане семантического развития), грамматического строя и связной речи [5, с. 17].

Специально проведенные исследования В.П. Глухова, Н.С. Жуковой Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой показали, что старшие дошкольники с ОНР 3-го уровня, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении связной, прежде всего монологической, речи. У детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, низкий уровень используемой фразовой речи [1, с.19–20].

Исследования В.К. Воробьевой, Л.Ф. Спировой, Г.В. Бабаниной свидетельствуют о том, что к началу школьного обучения у учащихся первых классов с ОНР связная речь долгое время остается несовершенной; отмечаются затруднения в программировании высказываний, нарушения связности и последовательности изложения, что создает детям дополнительные трудности в процессе обучения [3].

В связи с этим формирование связной монологической речи детей с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. Этим и обусловлена актуальность темы нашей статьи.

В коррекционной логопедической работе формирование связной речи приобретает особое значение из-за структуры дефекта, превращается в сложную задачу и становится главной конечной целью всего коррекционного процесса, целью труднодостижимой, требующей кропотливой длительной работы логопеда, родителей и ребенка [2, с. 16]. Развитие связной речи у детей с ОНР является трудным процессом, требующим особых методических приемов.

Дети с ОНР быстро отвлекаются, утомляются, не удерживают в памяти задания, часто не могут довести до конца начатую работу. Дети не всегда выделяют характерные признаки предметов и явлений, логические и временные связи между ними.

Ограниченность лексико-грамматических средств наиболее ярко обнаруживается при попытке рассказать о чем-либо, описать игрушку или знакомый предмет, доказать что-либо, сделать вывод из рассуждения.

Для развития связной речи школьников необходимо продолжить работу, начатую в специальном детском саду по формированию моного-

гической речи; обучению детей составлению предложений (по демонстрируемым действиям, по опорным словам, по образцам) и обучению рассказыванию разного вида. Дети продолжают учиться отвечать на вопросы развернутыми предложениями, самостоятельно задавать вопросы (по тексту, по картинкам), договаривать начатую фразу, реконструировать предложение, восстанавливать деформированный текст, уточнять, рассуждать, объяснять.

Большое значение для развития связной речи имеет мотивация, т. е. желание высказаться, поделиться своими мыслями. Связное устное высказывание может состояться при условии наличия у ребенка словаря, внутреннего плана высказывания (т. е. у него в голове есть мысли) и желания сказать. Эти три фактора должны выступать в единстве.

Основными принципами организации занятий наряду с общедидактическими являются предметность и наглядность преподавания, коррекционная направленность обучения.

В структуру занятий следует включать упражнения на развитие высших психических функций ребенка: восприятие, память, внимания, мышления [4].

В заключение необходимо подчеркнуть, что данная коррекционная работа по развитию связной речи должна проводиться в системе, контролироваться логопедом, учителем, родителями. Только тогда у учащихся сформируется навык построения связного текста, умение выбирать для этого языковые средства.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глухов В.П. Формирование связной описательной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1990. №.6. С. 18–20.
2. Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987.
3. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М., 2002.
4. Ткаченко Т., Худенко Е., Шаховская С. Планы-конспекты логопедических занятий по формированию связной устной речи у детей. М., 1995.
5. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. М., 1996.

#### СЕКЦИЯ «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ»

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Н.Ю. Сидорова, IV курс очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. хим. наук, доц. Ю.А. Малышева

Начальная школа – важнейший этап в становлении научно-познавательных, эмоционально-нравственных, практически-деятельностных отношений детей к окружающей среде. Дети особенно восприимчивы к добру, любознательны. Именно в эту пору следует закладывать нравственные основы, развивать чувство прекрасного, умение видеть красоту природы.

В концептуальных работах И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной, А.Н. Захлебного [4], посвященных проблемам экологического образования школьников, содержатся важные выводы о возможностях экологического воспитания детей в процессе обучения; педагогических условиях формирования экологических знаний, убеждений, ответственного отношения школьников к природе; значимости практической природоохранной деятельности детей, реализации интегративного подхода к содержанию экологического образования.

Дети в начальной школе способны осмыслить современные экологические проблемы, увидеть их проявление в реальной жизни, выносить оценочные суждения о деятельности взрослых, позитивной и негативной в экологическом плане, составлять элементарные экологические прогнозы и определять своё участие в сохранении среды. Однако для этого необходимо соответствующее экологическое образование, осуществляющееся в процессе активной деятельности по изучению и охране окружающего мира. Именно оно создает основу для становления у детей ответственного и доброго отношения к окружающему миру, включая и людей.

На основании теоретического исследования, содержания экологических знаний в программах начальной школы [5], методических рекомендаций в учебной и научной литературе [1–3] осенью 2014 г. в рамках педагогической практики нами было проведено исследование на базе 2-го «Б» класса МОУ СОШ № 50 г. Твери. Целью констатирующего этапа была диагностика уровня сформированности экологических знаний учащихся. Было проведено тестирование учащихся по четырем разделам знаний: экологические понятия, взаимосвязи в природе, Красная книга, поведение в природе.

При выявлении уровня сформированности знаний у учащихся из экологических понятий наибольшие затруднения вызвали «экология», «заповедник», «экологическая безопасность», вопросы о мерах по охране природе. Блок вопросов о взаимосвязях в природе оказался одним из самых сложных для учащихся, особенно о взаимосвязях животных, растений, грибов. Вопросы третьего раздела («Красная книга») также вызвали немало сложностей. Четвертый раздел (поведение в при-

роде) вызвал меньше всего трудностей у детей, однако правила поведения в природе, как оказалось, частично ими не усвоены.

Анализ результатов позволил установить, что более чем у половины учащихся (56%) средний уровень сформированности экологических знаний, у 32% – высокий и у 12% – низкий уровень. Наиболее сложные для учащихся вопросы о взаимосвязях в природе, Красной книге и экологических понятиях были учтены при проведении формирующего этапа исследования. Его целью была разработка и апробация на практике комплекса уроков, направленных на формирование экологических знаний учащихся. В ходе эмпирического исследования мы опирались на междисциплинарный подход, поэтому экологические знания учащихся старались формировать на уроках окружающего мира, литературного чтения, математики, а также при проведении классного часа и внеклассного мероприятия (экологической игры).

По предмету «Окружающий мир» были проведены уроки по темам «Невидимые нити в зимнем лесу», «Что такое экология?». «Красная книга», «О заповедниках», «Экологическая безопасность», «Охрана природы» и др. Экологическая игра ставила своей целью закрепление знаний по охране природы, воспитание любви к ней и бережного отношения. Использовались игровые методы. Особенно интересным учащимся показался конкурс «Экологические ситуации». На литературном чтении учащимся были предложены стихи экологического содержания. На уроке математики решались разнообразные экологические задачи, а также графический диктант «Олень», после него учащиеся узнали больше о северном олене, занесённом в Красную книгу России.

На контрольном этапе эмпирического исследования было замечено, что учащиеся хорошо усвоили понятия «экология», «заповедник», «экологическая безопасность», «окружающая среда». Блок вопросов о взаимосвязях в природе еще вызвал небольшие затруднения, однако с вопросами о невидимых нитях, о взаимосвязях животных учащиеся справились значительно лучше. Ответы на вопросы о «Красной книге» у большей части класса не вызвали сложностей.

Анализ полученных результатов показал, что после проведения формирующего этапа работы у 40% учащихся оказался высокий уровень сформированности экологических знаний, у 60% учащихся – средний. Низкий уровень ни у кого из учащихся выявлен не был. Следовательно, можно сделать вывод о том, что разработанный комплекс уроков экологической направленности оказался эффективным.

Проведенное исследование позволило выявить особенности формирования экологических знаний у детей младшего школьного возраста, определить педагогические условия, способствующие их формированию



и разработать соответствующие рекомендации, которые могут быть полезны родителям и сотрудникам детских образовательных и развивающих организаций. Простым и эффективным методом формирования экологической культуры младших школьников являются этические беседы по экологии, направленные на воспитание у детей культуры отношений с окружающей средой. Беседа выявляет нравственную позицию ребенка в его отношениях с животными, растениями, людьми и позволяет в живой, доверительной манере развивать и корректировать его отношения с окружающим миром. Естественными для младшего школьного возраста являются и экологические игры – это могут быть загадки, викторины, сюжетно-ролевые игры и т. п. С большим интересом учащиеся относятся к различным заданиям по экологии, направленным на достижение определенных результатов через размышление, преодоление некоторых трудностей, поэтому они влияют на развитие интеллектуальных, эмоциональных и действенно-волевых качеств, создающих основы для становления у детей экологической культуры.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аквилева Г.Н., Клепинина З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе: учеб. пособие для студентов учреждений средн. проф. образования пед. профиля. М., 2001.
2. Виноградова Н.Ф. Экологическое воспитание младших школьников: Проблемы и перспективы // Начальная школа. 1997. № 4. С. 36–40.
3. Виноградова Н.Ф. Окружающий мир: Методика обучения: 1–4 классы. М., 2005.
4. Зверев И.Д., Салеева Л.Т. Компоненты экологического образования. М., 1991. 321 с.
5. Федотова О.Н., Трафимова Г.В., Трафимов С.А. Окружающий мир: учебник. 2 класс. М., 2012.

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОСНОВАХ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

К.М. Селиверстова, IV курс очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. хим. наук, доц. Ю.А. Малышева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Детство – это период в жизни человека, когда формируется здоровье, происходит становление личности. Опыт детства во многом определяет взрослую жизнь человека. Как сберечь здоровье детей? Как помочь разобраться в многообразии жизненных ситуаций? Как научить помогать друг другу? Анализируя понятия «экстремальный», «безопасность», мы поймем: то, что для взрослого не является проблемной ситуацией, для ребенка может стать таковой. Особую тревогу мы испытываем за

дошкольников, которые еще не умеют принимать правильные решения в экстремальных ситуациях.

Главная цель по воспитанию безопасного поведения у детей – дать каждому ребенку основные понятия опасных для жизни ситуаций и особенностей поведения в них. Безопасность – это не просто сумма усвоенных знаний, а умение правильно вести себя в различных ситуациях. Формирование основ безопасности жизнедеятельности детей осуществляется в разных направлениях: в работе с детьми, родителями, педагогическим коллективом и персоналом. Важно подготовить ребенка к встрече с возможными трудностями, сформировать представление о наиболее опасных ситуациях, о необходимости соблюдения мер предосторожности, привить ему навыки безопасного поведения в быту.

Курс ОБЖ для дошколят [2, с. 5] нацелен на формирование представлений о правильном поведении в неожиданных ситуациях, навыков самостоятельного принятия решений, на воспитание ответственности за свои поступки. На занятиях дети тренируются самостоятельно разбираться в ситуации и реагировать на неё, опираясь на полученные ранее знания и собственный опыт. Ребёнок овладевает способностью быть предусмотрительным, оценивать и анализировать ситуацию, видеть возможные последствия тех или иных действий.

Вопросы безопасности жизнедеятельности разрабатывали отечественные ученые В. А. Алексеенко, В. С. Белов, Э. Я. Соколов, И. К. Топоров и др. и зарубежные – П. Маслоу, Б. Паскаль, З. Фрейд и др. В настоящее время большую организационно-педагогическую и научно-методическую работу в этом направлении проводит Международная академия наук экологии и безопасности жизнедеятельности (МАНЭБ). В работах отечественных психологов В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. В. Эльконина и др. [1, с. 144] освещено реальное многообразие идей и подходов к проблемам безопасности жизнедеятельности личности. Вопросы привития навыков основ безопасности детям старшего дошкольного возраста отражены в научных трудах Н. Н. Авдеевой, Л. П. Анастасовой, К. Ю. Белой, Г. К. Зайцева, Т. Г. Хромцовой и др. [1, с. 148]. Аспект обеспечения безопасности жизнедеятельности детей в ДОУ в данных исследованиях подробно не рассматривался. Поэтому остаётся ряд нерешённых вопросов, связанных с обоснованием структуры, содержания и методики практико-ориентированного обучения детей, направленного на приобретение навыков безопасного поведения.

Осенью 2014 г. нами была проведена опытно-экспериментальная работа по формированию основ безопасной жизнедеятельности у детей подготовительной группы на базе ДОО № 3 г. Кувшиново Тверской об-

ласти. Для выявления уровня сформированности представлений об основах безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста были разработаны два теста. Первое тестирование проводилось с каждым ребенком индивидуально. Сначала ребенку задавался вопрос, и он должен был выбрать один ответ (всего было пять вопросов с тремя вариантами ответов). Затем ребенку предлагалось ответить на вопрос «Как ты поступишь в данной ситуации?» и выбрать правильный вариант поведения в описанной ситуации.

Второе тестирование проводилось с детьми в малых группах по 4 человека. В «Тесте – беседе» дети должны были ответить на 5 вопросов в процессе беседы. Оценивались полнота и правильность ответов каждого ребенка. Во втором блоке тестов воспитатель раздавал детям карточки с номерами служб спасения (01, 02, 03) и зачитывал стихотворения, в которых ребенок должен был помочь сказочным героям набрать правильный номер.

Анализ полученных результатов показал, что из 15 детей экспериментальной группы высокий уровень сформированности представлений об основах безопасной жизнедеятельности не имеет ни один ребенок, средний уровень – у 5 человек, а низкий – у 10 детей.

С учетом результатов диагностики была разработана программа мероприятий по формированию представлений о безопасной жизнедеятельности у детей подготовительной группы. В ней представлены игры («Вызови пожарных», «Топаем, хлопаем», «Три сигнала светофора», «Перевези пассажира», «Свой, чужой, знакомый»), эстафеты («Пожар в лесу», «Спаси игрушку»), загадки, словесные игры («Вызов службы спасения» и др.), дидактические игры («Найди предмет», «Спасатели», «Светофор», «Перекресток», «Найти и обезвредить», «Как избежать неприятностей»), викторины («Дорожно-транспортная» и др.), стихотворения, игры-тренинги («Незнакомец», «Если чужой стучится в дверь» и др.) [3]. В ходе проведения работы мы старались развивать у детей навыки безопасного поведения, постепенно и последовательно усложняя задания, используя в зависимости от поставленной цели различные методы работы с детьми: словесные, игровые, практические, наглядные.

Например, целью словесной игры «Вызов службы спасения» было развитие у детей связной речи, позволяющей правильно и чётко составить короткий рассказ о себе, своём местоположении и возникшей проблеме. В дидактической игре «Спасатели» главным было развитие у ребенка умение соотносить схематическое изображение с натуральным предметом и стимулировать развитие зрительного восприятия. Для этого воспитатель предлагал детям рассмотреть схематическое изображение и, пользуясь им, отыскать в игровой зоне соответствующую игрушку. В эс-

тафете «Спаси игрушку» у детей совершенствовались в соревновательной форме навыки основных видов движений (ходьба по наклонной доске, лазание по гимнастической стенке), развивались скоростно-силовые способности и ловкость, воспитывались смелость и желание прийти на помощь «пострадавшему». Дети с помощью каната должны были подняться по наклонной доске к верхним рейкам гимнастической стенки; взять игрушку, расположенную на верхней перекладине; приставным шагом перейти на соседний пролёт гимнастической стенки; спуститься вниз по гимнастической доске («скатиться с горки»); перенести игрушку в безопасное место. В дидактической игре «Перекресток» целью было познакомить детей с таким с правилами перехода на перекрестке (регулируемом и нерегулируемом), закрепить знание дорожных знаков. С помощью макета перекрестка с различными знаками и светофором взрослый объяснял, как надо переходить улицу на регулируемом и нерегулируемом перекрестках. Для развития умения правильно вести себя в ситуациях с незнакомым человеком, формирования модели поведения в подобных ситуациях использовалась игра-тренинг «Незнакомец». В ходе игры дети должны были научить Карлсона, как себя вести в ситуации с незнакомкой. В заключение на одном из занятий вместе с детьми были разработаны правила безопасного поведения.

Опытно-экспериментальная работа позволила выявить особенности формирования основ безопасной жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста, определить педагогические условия, способствующие их формированию и разработать соответствующие рекомендации, которые могут быть использованы родителями и воспитателями детских дошкольных учреждений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеева Н. Н., Князева Н. Л., Стеркина Р. Б. Безопасность: учеб. пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. СПб., 2003.
2. Авдеева Н. Н., Князева Н. Л., Стеркина Р. Б. Основы безопасности детей дошкольного возраста. М., 2007.
3. Картотека игр по основам безопасности жизнедеятельности ребёнка. [Электронный ресурс]. URL: <http://planetadetstva.net/vospitatelam/literatura-pedagogam/kartoteka-igr-po-osnovam-bezopasnosti-zhiznedeyatelnosti-rebyonka.html> (дата обращения: 12.01.15).

#### ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е.А. Сазонова, IV курс очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. хим. наук, доц. Ю.А. Малышева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современные преобразования начальной школы нацеливают на использование всех возможностей и ресурсов для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. К таким перспективным, с точки зрения эффективности, средствам обучения относится игра. Через игру ребенок познает окружающий мир, находит пути реализации своих способностей, осваивает новые виды деятельности, вырабатывая оптимальный алгоритм достижения цели, учится контролировать свою деятельность.

Прочные знания, умения и навыки школьники приобретают в процессе активной познавательной деятельности, важнейшей предпосылкой которой является интерес. Особая роль в развитии интереса младших школьников к урокам принадлежит игре. При включении детей в ситуацию игры интерес к учебной деятельности резко возрастает, изучаемый материал становится для них более доступным, работоспособность значительно повышается [3, с. 34].

Игровые технологии, используемые в обучении и развитии учащихся, позволяют проводить уроки в нетрадиционной форме, раскрывать креативные способности учащихся, дифференцированно подходить к оценке учебных компетенций учеников. С их помощью можно развивать коммуникативные навыки учащихся, обеспечивать свободный обмен мнениями, вовлекать всех учащихся в учебный процесс и организовывать процесс обучения в форме состязания. Игра позволяет учитывать возрастные психологические особенности школьников и облегчает решение учебной задачи, практически закрепляя полученные знания. Игра обогащает ребенка новыми сведениями, активизирует мыслительную деятельность, внимание, стимулирует речь. Сущность игры заключается в решении познавательных задач, поставленных в занимательной форме. Само решение поставленной задачи связано с умственным напряжением, с преодолением трудностей, что приучает ребенка к умственному труду. Одновременно развивается логическое мышление. Дети учатся наблюдать, сравнивать, классифицировать предметы по тем или иным признакам, развивают память, внимание, учатся применять терминологию, связно рассказывать, описывать предметы, называть их действия и качества, проявляют сообразительность и находчивость. В игре учащиеся познают цвет, форму, величину, числовые и пространственные отношения предметов [2, с. 98].

На основании теоретического исследования и методических рекомендаций [1; 4] и содержания знаний о природе в программах начальной школы [5] осенью 2014 г. в рамках педагогической практики нами было проведено исследование на базе 3-го «Б» класса МОУ СОШ № 50 г. Твери с целью диагностики уровня сформированности знаний о при-

роде у учащихся 3-го класса. Был разработан тест, содержащий 25 вопросов об окружающем мире, по 5 разделам: «Живая и неживая природа», «Земля и солнце», «Животные», «Растения», «Секреты твоего здоровья». При тестировании учащихся оценивалась полнота и правильность ответов.

Анализ результатов тестирования показал: у 73% учащихся – средний уровень сформированности знаний о природе, у 27% – высокий, низкий уровень знаний ни у кого из учащихся не выявлен. Наиболее сложные для учащихся вопросы о растениях, животных, Земле и Солнце были учтены при проведении формирующего этапа исследования. Его целью была разработка и апробация на практике комплекса уроков, направленных на формирование знаний о природе учащихся. Всего по предмету «Окружающий мир» было проведено 10 уроков по темам «Красота природы. Живая и неживая природа», «Эти удивительные растения», «Земля и солнце. Глобус и географическая карта», «Звери. Птицы. Рыбы. Насекомые» и др. На уроках литературного чтения и русского языка учащиеся работали со стихотворениями и рассказами о животных и растениях, из которых они узнавали новое, закрепляли уже имеющиеся знания, отгадывали загадки.

На контрольном этапе эмпирического исследования при выявлении изменений качества знаний учащихся о природе после проведения формирующего этапа анализ полученных результатов позволил установить, что большинство учащихся (64%) имеют высокий уровень сформированности экологических знаний, 36% – средний и отсутствуют учащиеся с низким уровнем знаний о природе. Можно сделать вывод, что проведенный комплекс уроков и мероприятий повысил уровень знаний о природе у учащихся.

Дидактическую ценность для изучения природы на уроках имеют игры, в которых ребенок сталкивается с теми проблемами, которые имеются в реальных природных условиях. Именно они позволяют получить личный опыт переживания той или иной ситуации, поведения в ней и принятия решения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аквилева Г.Н., Клепинина З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе: учеб. пособие для студентов. М., 2001. 240 с.
2. Волков Б.С. Младший школьник: Как помочь ему учиться. М., 2004. 142 с.
3. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников. М., 1994. 210 с.
4. Козина Е.Ф., Степанян Е.Н. Методика преподавания естествознания. М., 2004. 496 с.
5. Федотова О.Н., Трафимова Г.В., Трафимов С.А. Окружающий мир: учебник. 3 класс. М., 2012.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ЖИВОТНЫХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Н.А. Усанова, IV курс очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. С.А. Саакян  
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Первые представления об окружающем мире, в том числе и о живых организмах, человек получает уже в детстве. Для развития школьников большое значение имеет понимание ими многообразия живой природы: жизненных форм, строения, размеров, условий обитания. Животные и растения окружают ребенка с самого рождения. Воздействуя на его чувства и сознание, они являются важным условием накопления представлений, формирования обобщающих понятий и различных систем знаний.

Проблема формирования знаний о животных является актуальной в связи с тем, что разнообразие животных на планете сокращается. Важно, чтобы учащиеся четко представляли себе причины и последствия этого, ведь животные связаны с окружающей средой невидимыми нитями, которые следует сохранить.

Особая роль в развитии интереса младших школьников к урокам принадлежит игре. Использование игровых методов в учебном процессе помогает активизировать деятельность ребенка, развивает познавательную активность, наблюдательность, внимание, память, мышление, поддерживает интерес к изучаемому материалу, развивает творческое воображение, образное мышление, снимает утомление у детей [2]. Систематическое включение занимательного материала в уроки заставляет детей по-другому взглянуть на окружающий мир. Это взгляд любознательной, ищущей, пытливого личности – любителя, охранника природы [1].

Осенью 2014 г. в рамках педагогической практики было проведено исследование на базе 4-го класса МОУ СОШ № 50 г. Твери с целью повышения уровня сформированности знаний о животных у учащихся 4-го класса посредством использования игровых методов обучения. Для определения уровня сформированности знаний о животных использовался метод тестирования. Тест включал 16 вопросов по четырем тематическим блокам знаний: о разнообразии животных; о строении и образе жизни животных; о взаимосвязях животных с окружающей средой; о домашних животных. В тестировании приняли участие 22 учащихся.

По первому блоку теста самым сложным оказался вопрос, какое животное относится к рыбам: 32% учащихся дали неправильный ответ. Среди вопросов второго блока наиболее сложным оказался вопрос о животном, тело которого покрыто сухими чешуйками или панцирем: поло-

вина учащихся дали неправильный ответ. Из вопросов третьего блока хуже всего дети справились с вопросом о животных, входящих в пищевую цепь с елью: не справились с заданием 32% учащихся. Среди вопросов четвертого блока наибольшую трудность вызвал вопрос, где разводят пчел; неверный ответ дали 18% учащихся.

Анализ результатов тестирования показал, что на констатирующем этапе 14% учащихся имеют низкий уровень сформированности знаний о животных, 68% – средний, 18% – высокий. Лучше всего у детей сформированы знания о домашних животных, хуже всего – о строении и образе жизни животных.

Формирующий этап исследования был спланирован и проведён с учётом результатов тестирования, основное внимание уделялось вопросам, вызвавшим затруднения на констатирующем этапе. Были разработаны и проведены 8 уроков с использованием игровых методов обучения: загадок, викторин, кроссвордов, командных и дидактических игр.

Урок «Исчезающие виды животных» был проведен с целью расширения знаний учащихся о проблеме исчезновения некоторых видов животных. Для постановки темы урока детям были предложены загадки о редких животных и вывешены на доску их фотографии. Например: «Он верен морю, как матрос, предвестник бури ...» (альбатрос). Урок проходил в форме игры, дети были разделены на команды, у каждой команды был свой капитан. Командам выдавались карточки с заданиями, для активизации деятельности учащихся. Игра сопровождалась объяснением учителя. Дети называли причины исчезновения редких видов животных, знакомились с представителями Красной книги, называли меры по защите животного мира.

На уроке «Растительноядные животные» ставилась цель познакомить учащихся с растительноядными животными, сформировать представления об их особенностях. Введение в тему сопровождалось вопросами-загадками. Дети по типу питания учились разделять животных на растительноядных и хищных. Для закрепления темы детям предлагалась викторина с изображениями животных.

Урок по теме «Пресмыкающиеся» проводился в форме игры. Класс был разделён на две команды. Вначале капитаны представили свои команды, затем была проведена викторина. Каждый правильный ответ приносил очки, результаты заносились в таблицу учета. Викторина проводилась в пять этапов, каждый следующий этап актуализировал знания, полученные в предыдущем.

Тестирование, проведённое на контрольном этапе, показало, что 68% учащихся имеют высокий уровень сформированности знаний о животных, 32% – средний уровень. Учащихся с низким уровнем сформиро-



ванности знаний о животных не оказалось. Лучше всего у детей сформировались знания о разнообразии животных (высокий уровень сформированности знаний у 95% учащихся). По остальным блокам преобладает средний уровень сформированности знаний.

Таким образом, результаты исследования показали, что проведение уроков с использованием игровых методов обучения повышает у младших школьников уровень сформированности знаний о животных. Игры легко включаются в уже разработанную методику преподавания окружающего мира. Поэтому рекомендуем большее значение придавать игровым методам и приемам обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахарева А.С. Игра на уроках природоведения: метод. пособие. Шадринск, 1996. 27 с.
2. Сергиенко Т.В. Игра как средство обучения младших школьников: метод. пособие. Новокузнецк, 1998. 59 с.

#### ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О РАСТЕНИЯХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

Ю.О. Ковалёва, IV курс очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. С.А. Саакян  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

У современных людей наблюдается потребительское отношение к природе, примеры которого можно увидеть каждый день, просто посмотрев из окна своего дома. Загрязнение происходит в масштабах всего мира: загрязняется почвенный покров, атмосфера, гидросфера. Чтобы предотвратить это, необходимо как можно больше уделять внимание формированию экологической культуры у младших школьников в системе современного образования [1]. Задача педагога – воспитать в детях уважение к природе, чтобы в дальнейшем минимизировать антропогенное воздействие со стороны человека. Важным элементом экологического образования является формирование знаний о природных объектах, среди которых растения имеют важнейшее значение. Они являются удивительной естественной лабораторией, в которой происходит сложный процесс фотосинтеза. Этот процесс осуществляется в природе в огромных масштабах, в результате чего на нашей планете ежегодно создается много миллиардов тонн органического вещества [2].

Одним из способов решить задачи экологического образования школьников могли бы стать дидактические задания, в качестве которых могут выступать самые разные задания: на наблюдение, проведение практических работ и опытов, отгадывание загадок, задания на карточ-

ках, задания с использованием интерактивной доски, дидактические игры и т. д.

Целью исследования было разработать и апробировать комплекс уроков с включением различного вида дидактических заданий, нацеленных на повышение уровня сформированности знаний о растениях при изучении окружающего мира.

Базой исследования была Кувшиновская МОУ СОШ № 1. Исследование проводилось в ноябре – декабре 2014 года. В исследовании участвовали 27 учащихся 3-го класса. Данный класс обучается по программе «Перспективная начальная школа».

На констатирующем этапе проводилась диагностика уровня сформированности знаний о растениях у учащихся с помощью тестирования. Тест включал в себя 20 вопросов, разделённых на 4 тематических блока знаний: о разнообразии растений; знания о строении растений; о связях растений с окружающей средой; о значении растений и их охране. Анализ результатов тестирования дал следующие результаты. Лучше всего школьники справились с вопросами о строении растений. Вопросы о связях растений с окружающей средой и их функционировании оказались самыми сложными (правильно ответило менее 26% школьников). Подсчёт результатов, полученных на констатирующем этапе, показал, что 19% учащихся имели низкий уровень сформированности знаний о растениях, 81% – средний. Детей с высоким уровнем сформированности знаний не оказалось.

На основании результатов, полученных на констатирующем этапе, была разработана серия уроков по окружающему миру и проведено 10 уроков по темам «Развитие растения из семени», «Путешествие семян», «Что такое хвоинки?» и др., На всех уроках использовались дидактические задания: дидактические игры, загадки, задания на карточках, инструкции к выполнению лабораторных работ, задания с использованием интерактивной доски и др.

На контрольном этапе учащимся было предложено пройти тест повторно, чтобы выяснить, изменился ли у них уровень сформированности знаний о растениях. Лучше всего на контрольном этапе оказались сформированы знания о разнообразии растений: более 80% учащихся дали верные ответы на все вопросы соответствующего блока. Наибольшие затруднения по-прежнему вызывали вопросы на знание связей растений с окружающей средой и их функционирования. Самыми сложными из них были вопросы о том, в каких условиях растение берёт из воздуха углекислый газ, а выделяет кислород, а также вопрос, откуда растение берёт питательные вещества, необходимые для роста и развития. Тем не менее более половины учащихся дали верные ответы на эти вопросы. На кон-

трольном этапе 52% учащихся имели средний уровень сформированности знаний о растениях, а 48% – высокий, низкого уровня не выявлено.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности использования дидактических заданий, которые способствуют существенному повышению уровня сформированности знаний о растениях у младших школьников. Различные дидактические задания учитель может использовать на самых разных этапах урока. При этом особенно важно, что учащиеся, выполняя такие задания, становятся активными участниками образовательного процесса, у них повышается познавательная деятельность, что положительно сказывается на результатах обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ситаров В.А., Пустовойтов В.В. Социальная экология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2000. 280 с.
2. Цветкова И.В. Экология для начальной школы: Игры и проекты. Ярославль, 1998. 192 с.

#### ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ЖИВОЙ ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М.М. ПРИШВИНА

А.В. Лебедева, IV курс очной формы обучения ИПО

Научный руководитель – канд. биол. наук, зав. каф. естествознания

В.Г. Мальшева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современном мире необходимо знакомить детей с особенностями природы, её охраной и поведением в ней. Эти вопросы стали актуальными в связи с экологическими проблемами, вызванными неправильным взаимодействием человека с природой. В связи с этой проблемой перед учителем была поставлена еще одна цель – это формирование у ученика экологической культуры, что, в свою очередь, невозможно без системы знаний о природе Земли, понимания закономерностей и взаимосвязей в природе.

В современной методике преподавания естествознания активно обновляются содержание и методы начального образования, ведется поиск наиболее эффективных технологий ознакомления младших школьников с окружающим миром. В связи с этим одним из методов, который набирает популярность, является использование детской природоведческой литературы [3]. Сейчас уроки окружающего мира нацелены не только на передачу и усвоение знаний о природе, но и на формирование представлений и понятий о научной картине мира и систематической творческой деятельности. Опираясь на эти цели, можно сказать, что использование природоведческой литературы для их достижения очень актуально.

Детскую литературу можно использовать на уроках и внеклассных мероприятиях, чтобы помочь детям увидеть красоту природы, научиться любить, понимать и беречь её, т. е. научиться взаимодействовать с окружающим миром, а также для развития личности самого ребенка. Существуют различные формы работы с литературой. Можно попросить детей выразительно прочитать и пересказать произведение, просто обсудить его. Можно провести игру или путешествие, сделать иллюстрации и организовать выставку, провести конкурс, основанный на знании содержания, а можно и проиграть это произведение «на сцене» и многие другие формы [1].

Сейчас существует большой выбор литературы для детей. Вспомним замечательного писателя Михаила Михайловича Пришвина, написавшего много произведений о живой природе для детей. Его небольшие по размеру рассказы – интересные и содержательные, в них можно найти описание и повадки животных, свойства растений, а также научиться взаимодействовать с природой.

У Пришвина большое количество произведений о живой природе: «Лесной доктор», «Ёж», «Говорящий грач», «Кот», «Выскачка», «Барс», «Красные шишки», «Щука», «Дятел», «Лесной шатер», «Цветущие травы», «Медведь», «Паутинка», «Старый гриб», «Орлиное гнездо», «Лоси», «Гости», «Живое дерево», «Клюква», «О чем шепчутся раки», «Лесной хозяин», «Глоток молока» и многие другие. Если проанализировать его произведения даже по названиям, то мы видим, что они охватывают практически все группы живых организмов, кроме бактерий. Можно сделать вывод, что на любую тему по программе окружающего мира в начальной школе можно найти дополнительную детскую литературу у М.М. Пришвина.

Так как рассказы Пришвина включены в программу по литературному чтению, учитель может заранее проводить работу с учащимися и обращать их внимание на значимые моменты или же на уроках окружающего мира вспомнить пройденное произведение, что также позволит закрепить материал и по чтению. Кроме того, на уроках изобразительного искусства можно рисовать те пейзажи и сюжеты, с которыми ребята знакомятся в детской природоведческой литературе. При этом рассказы или стихи можно читать и обсуждать на уроке изобразительного искусства. Например, при изучении темы «Экосистема леса» по учебной программе «Школа 2100», которая состоит из двух уроков, на первом уроке дети знакомятся с растениями леса, на втором – с животными. В конце первого урока ребятам можно прочитать произведение М.М. Пришвина «Как распускаются разные деревья», а после попросить детей нарисовать листья, о которых идет речь (листяки липы, дуба, осины, клена,

сосны) [2]. На втором уроке можно использовать произведение Пришвина «Этажи леса». Этот рассказ можно предложить детям, потому что они уже знают и об этажах леса, и об их обитателях. Небольшой рассказ можно прочитать и провести беседу с детьми, задавая им вопросы: «О каких этажах вы прочитали?», «Кто живет на каждом из этажей?», «Совпадает ли число этажей растений с числом этажей, на которых селятся животные?», «Почему каждое животное живет на своем этаже?» и другие вопросы.

На первом уроке также можно попросить детей дома прочитать рассказы «Филин», «Живое дерево», «Лоси». На втором уроке дать кроссворд, составленный на основе содержания данных рассказов, с помощью чего выяснить, читали ли дети данные произведения, а после спросить, что из прочитанного больше всего понравилось [там же].

Кроссворд по произведениям М.М. Пришвина.

Произведение «Лоси»

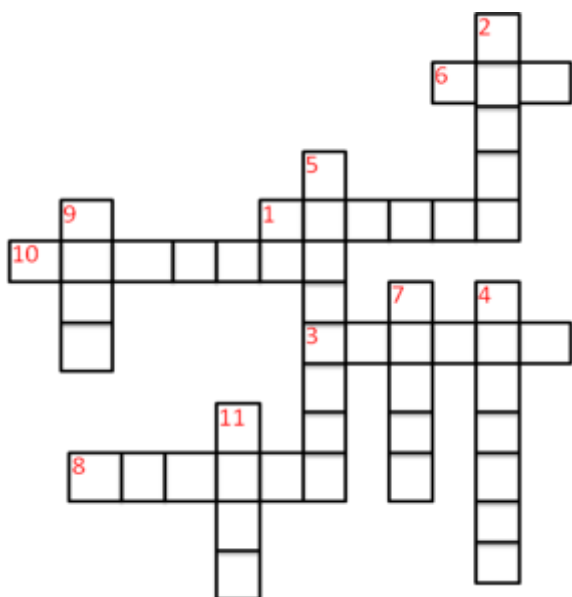
1. С чем сравнивает мальчик рога лося? (и.п., ед.ч.)
2. Что делала лосиха, когда дед её увидел?
3. Чем стали заниматься лосята, когда вышли на берег?
4. Что готовят из мяса лосей?
5. На чем подъехал дед к лосихе с лосятами?

Произведение «Живое дерево»

6. О каком дереве идет речь в этом произведении?
7. Какие птицы делают дерево живым?
8. Чем кормит мать своих птенцов? (ед.ч.)

Произведение «Филин»

9. Как звали собаку охотника?
10. В куче чего нашла филина собака? (ед.ч.)
11. За что собака зубами схватила филина?



Ответы:

1. Лопата.
2. Плыла.
3. Играть.
4. Студень.
5. Ботничка.
6. Ель.
7. Грачи.
8. Червяк.
9. Сват.
10. Хворост.
11. Хвост.

При изучении темы «Экосистема болота» можно познакомить детей с такими произведениями Пришвина, как «Клюква», отрывками из сказки-были «Кладовая солнца», из которых дети могут узнать о болотных растениях и животных. Например, в произведении «Кладовая солнца» ребята могут найти описание болота, растений и животных, которые на нем живут, узнать о свойствах клюквы: «Кислая и очень полезная для здоровья ягода клюква растет в болотах летом, а собирают ее поздней осенью. Но не все знают, что самая-самая хорошая клюква, сладкая, как у нас говорят, бывает, когда она перележит зиму под снегом. Эту весеннюю темно-красную клюкву парят у нас в горшках вместе со свеклой и пьют чай с ней, как с сахаром. У кого же нет сахарной свеклы, то пьют чай и с одной клюквой. Мы это сами пробовали – и ничего, пить можно: кислое заменяет сладкое и очень даже хорошо в жаркие дни. А какой замечательный кисель получается из сладкой клюквы, какой морс! И еще в народе у нас считают эту клюкву целебным лекарством от всех болезней» [2, с.154].

Данный отрывок можно дать прочитать детям на уроке, а на следующее занятие попросить сделать небольшое сообщение об этой ягоде на оценку. Указанному произведению можно посвятить классный час, чтобы все желающие успели ответить.

Рассказы М.М. Пришвина можно использовать начиная с первого класса начальной школы, благодаря их небольшому размеру.

Использование детской природоведческой литературы поможет учителю углубить знания учащихся о живой природе, сформировать патриотизм, привить детям любовь к чтению.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьева Е.С. Методические рекомендации к учебному пособию Е.С. Воробьевой «Введение в экологию. Наша прекрасная планета» для 1 класса общеобразовательных учреждений / авт.-сост. Е.С. Воробьева. М., 2013. 72 с.
2. Пришвин М.М. Золотой луг. Петрозаводск, 1981. 191с.
3. Яковлева М.А. «Моя читалия» – путешествие в мир детских книг // Начальная школа: до и после. 2013. № 7. С. 24.

РАБОТА ВОСПИТАТЕЛЯ ДОУ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
О ЗДОРОВЬЕ И ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ  
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.И. Кузнецова, IV курс очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. биол. наук, доцент В.Г. Малышева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Здоровье человека отражает одну из наиболее важных сторон жизни общества и тесно перекликается с фундаментальным правом челове-

ка на физическое, психическое и социальное благополучие при максимальной продолжительности его активной жизни [1].

По мнению Е.Н. Назаровой, одним из важнейших условий воспитания здорового поколения является культура здоровья человека, привитая с раннего детства [2]. В этот период закладываются основы его здоровья, формируются главные черты характера. Отсутствие представлений у дошкольников о здоровье и ЗОЖ является важной и актуальной проблемой на сегодняшний день. Дошкольный возраст считают наиболее важным для физического и умственного развития ребенка. В этот период закладываются основы здоровья, формируются главные черты характера. Как укрепить и сохранить здоровье детей, каким образом способствовать формированию физической культуры ребенка, как привить навыки здорового образа жизни, когда это надо начинать [там же]?

Целью нашего исследования было познакомиться с опытом работы воспитателей детского сада № 127 г. Твери по формированию представлений у старших дошкольников о здоровье и ЗОЖ.

Детский сад № 127 работает по программе «Детство», которая предусматривает развитие представлений дошкольников о здоровом образе жизни, о важности гигиенической и двигательной культуры, о здоровье и средствах его укрепления, о функционировании организма и правилах заботы о нем, знания о правилах безопасного поведения и разумных действиях в непредвиденных ситуациях.

Для реализации программы в группе ДООУ №127 воспитателями создан уголок по формированию у детей представлений о здоровье и ЗОЖ, где имеются дидактические игры, изготовленные вместе с детьми, атрибуты для сюжетных и творческих игр, литература и наглядный материал для детей. Вместе с детьми создан цикл альбомов детских рисунков по темам «Спорт», «Полноценное питание», «Вредные и полезные привычки», «Гигиена», «Режим дня».

Для организации ознакомления дошкольников с основами здорового образа жизни в детском саду созданы условия: музыкально-физкультурный зал, оборудованный современным оборудованием; физкультурный уголок в групповой комнате; пособия, которые стимулируют активные движения детей, способствуют закреплению двигательных умений, освоенных на занятиях физкультурой; спортивная площадка (на участке детского сада); медицинский кабинет.

Одним из обязательных условий воспитания культуры здоровья ребенка становится культура здоровья семьи. В работе с семьей, по формированию у детей ценностного отношения к здоровью на основе их знаний и представлений об органах чувств человека, используются как традиционные, так и нетрадиционные формы: информационные

бюллетени, тематические выставки, библиотека здоровья, оформляются информационные уголки здоровья, проводятся консультации, индивидуальные беседы, родительские собрания с привлечением физкультурных и медицинских работников. Родители – постоянные участники всех конкурсов, проводимых в ДООУ. Воспитателями разработаны перспективные планы работы с детьми по формированию представлений о здоровье и ЗОЖ, подобраны материалы для занятий, игр, развлечений и досугов.

Анализ среды и условий, а также проводимой работы показал, что в дошкольном учреждении много делается для воспитания здоровых, всесторонне развитых детей. Здесь они получают полноценный уход, рациональное питание, систематический контроль над развитием и здоровьем. В планировании работы ДООУ уделяется достаточное внимание задачам формирования здорового образа жизни, физическому воспитанию детей. Для оздоровления детей используются современные здоровьесберегающие технологии и методики. Среда жизнедеятельности детей оснащена разнообразным спортивным инвентарем, оборудованием для подвижных и дидактических игр. Таким образом, в ДООУ созданы хорошие условия для решения задач по физическому воспитанию и оздоровлению детей ДООУ.

После знакомства с организацией работы воспитателей по формированию представлений у детей старшей группы о здоровье и ЗОЖ нами было проведено эмпирическое исследование (март 2014 – март 2015 г.). На констатирующем этапе исследования с целью проверки формирования представлений о здоровье и ЗОЖ было проведено тестирование детей старшей группы ДООУ № 127 г. Твери. Тест был составлен по методике И.М. Новиковой и включал вопросы по следующим темам: 1) понятие о здоровье и здоровый образ жизни, 2) правила личной гигиены, 3) здоровое питание. 4) режим дня. 5) вредные привычки.

Анализ результатов теста показал, что 50% детей имеют низкий уровень представлений о здоровье и ЗОЖ, а 50% – средний.

На формирующем этапе исследования нами была поставлена задача разработать программу, направленную на повышение уровня сформированности у детей представлений о здоровье и ЗОЖ.

Был разработан цикл занятий и игр: «Путешествие в страну здоровья», «Сохраним свое здоровье», «Бережем родные зубки», «Здоровые дети – в здоровой семье» и др. Всего было разработано и проведено 10 занятий по формированию представлений о здоровье и ЗОЖ, которые длились 30–35 минут. Занятия проводились 2 раза в месяц в помещении группы, в физкультурном зале. Для воспитания здорового образа жизни с детьми проводили предварительную работу в свободное от занятий время с опережением занятий на одну неделю, подбирали дидактические



игры по теме занятия. Например, на занятии по физическому воспитанию на тему «Наше здоровье – наше богатство» главная цель была способствовать формированию основ здорового образа жизни, потребности заниматься физической культурой и спортом. На данном занятии показывается важность соблюдения режима в укреплении здоровья человека. Применялись такие методы, как словесные (чтение письма от героя, загадывание загадок) и практические (проведение физкультминутки, подвижных игр). Использовался момент сюрприза в появлении письма от героя «Спанч Боба», который предлагал детям различные подвижные игры. Этим занятием мы воспитывали желание быть здоровым.

В основе задач данной программы лежит формирование представлений о правилах личной гигиены, ценностного отношения к своему здоровью, развитие мелкой моторики пальцев, знакомство с правилами ухода за своими зубками, а также развитие познавательного интереса к здоровью и ЗОЖ и т. д.

Для определения результативности проделанной работы по формированию основ здорового образа жизни у дошкольников было проведено повторное тестирование. Результаты существенно изменились: 95% детей показали средний уровень представлений о здоровье и здоровом образе жизни и 5% детей – высокий уровень.

Таким образом, если правильно организовывать развивающую среду, учитывать возрастные особенности детей, привлекать к работе по ЗОЖ родителей, то это способствует укреплению здоровья детей, формирует представление о здоровье, как о ценности, воспитывает полезные привычки и навыки ЗОЖ.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Митяева А.М. Здоровый образ жизни: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2008. 144 с.
2. Назарова Е. Н. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни. М., 2012. 192 с.

#### **СЕКЦИЯ «РОДНАЯ СЛОВЕСНОСТЬ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

##### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЛАГОЛЕ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**А.В. Веригина**

**Научный руководитель – канд. филол. наук, доцент С.П. Цветкова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»**

Состояние лексико-грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста имеет свои особенности. Так, в глагольном сло-

варе преобладают слова, обозначающие действия, которые дети ежедневно выполняют: «спать», «мыть», «умываться», «купаться», «одеваться», «идти», «бежать», «есть», «пить», «убирать» и др. Дифференциация лексико-грамматических форм глаголов очень сложна для ребенка. Это связано с тем, что «глагол обладает более отвлеченной семантикой, чем существительные конкретного значения, а семантическое различие словообразовательных форм глагола является более тонким и сложным: оно не опирается на конкретные образы предметов, в отличие от тех существительных, которые уже усвоены ребенком» [1].

В возрасте пяти–шести лет развитие устной речи идет в двух основных направлениях: интенсивно пополняется словарный запас и усваивается морфологическая система языка.

Исследование особенностей формирования глагольного словаря остается актуальной темой, так как они недостаточно хорошо изучены.

На констатирующем этапе опытно-экспериментального исследования мы провели 5 диагностических срезов для выявления уровня сформированности элементарных представлений о специфике глагола как части речи. Для обследования мы использовали пособие по изучению и развитию словаря детей 5–6 лет Т.И. Гризик «В мире слов», которое включало в себя задание на обследование:

- сформированности лексико-грамматических форм глагола;
- сформированности элементарных лексико-грамматических представлений о глаголах со значением передвижения;
- навыка составления синонимического ряда глаголов;
- навыка использования пространственных приставок глагола;
- навыка подбора обобщающего понятия «глаголы движения».

Приведем примеры данных заданий.

*1. Диагностика сформированности лексико-грамматических форм глагола:* «Дана картинка, по которой ребенку необходимо называть части лица, изображенные на странице; объяснить для чего эти части нужны человеку (нос, глаза, уши, рот, зубы и др.)» [2, с. 15].

Анализ результатов по данному диагностическому заданию показал, что у детей присутствуют ошибки по искажению окончаний, также наблюдаются трудности в использовании приставочных глаголов.

*2. Диагностика сформированности элементарных лексико-грамматических представлений о глаголах со значением передвижения:* «Ребенок выбирает фигурку, определяет маршрут своего персонажа, а затем передвигает фигурку по рисунку, называя выполняемые действия. Детям предлагаются следующие фигурки:

- человек – для работы с глаголом идти;
- птица – для работы с глаголом лететь;

собака – для работы с глаголом бежать» [там же, с. 12].

В процессе выполнения данного задания многие дети часто повторяли один и тот же глагол со значением передвижения, не изменяя его.

3. *Диагностика умения составлять синонимические ряды глаголов несовершенного вида:*

«Дружная семья любит ходить в цирк. Все члены семьи пришли посмотреть выступление клоунов. Вся семья веселится.

Задание: рассмотри внимательно лица всех членов семьи и скажи, кто из них *радуется*, кто *улыбается*, кто *смеется*, а кто *хохочет*.

«Представление в цирке закончилось поздно. Все члены семьи возвращаются домой».

Задание: рассмотри внимательно, как они идут. Скажи, кто из них *шагает*, кто *топает*, кто *бредет*, а кто *идет еле-еле*.

Составь короткий рассказ по картинкам, используя слова: веселиться, радоваться, улыбаться, смеяться, хохотать, идти, шагать, топтать, идти еле-еле» [там же, с. 21].

Выполнение первой части данного задания не вызвало особых затруднений. Но составить короткий рассказ по картинкам оказалось достаточно трудно, что говорит о недостаточно развитой связности речи.

4. *Диагностика навыка использования пространственных приставок глагола и правильного соотнесения действия и словоизменения:*

«Педагог предлагает ребенку картинку с изображением городской улицы. На картинке хорошо различимы следующие объекты: гараж, дороги, светофор, пешеходный переход, мост, дома (жилые с магазинами) т. д. Педагог сам произносит и показывает по картинке: ”Я расскажу тебе, что делала машина на улице города, а ты мне помогай. Подбери необходимые слова, похожие на слово *ехать*”. Педагог передвигает машину по картинке и сопровождает свои действия словами: ”Машина из гаража... (ребенок добавляет: ”выехала”) и по дороге... (поехала); на мост машина... (въехала); через дорогу... (переехала); к светофору... (подъехала); за дом... (заехала); далеко машина... (уехала).

Далее педагог предлагает ребенку самому показать и рассказать, что машина делала на улице города. При этом особое внимание уделяется не только умению ребенка использовать пространственные приставки, но и правильному соотнесению действия и слова» [там же, с. 13]. Выполнение данного задания вызвало такие затруднения, как использование правильно подобранных приставок к предложениям: «Машина на мост *въехала*»; «Машина к светофору *подъехала*».

5. *Диагностика навыка использования пространственных приставок глагола и правильного соотнесения действия и словоизменения:* «Что делают дети? Каким одним словом можно назвать их действия? Какие

движения нравятся тебе? Найди этих детей в парке» [2, с. 24]. При выполнении данного задания наблюдалось затруднение в описании самих действий и подборе аналогичных форм глагола.

Таким образом, в результате проведённой диагностики мы выявили, что обследуемые дети имеют в основном средний уровень сформированности первичных представлений о глаголе как части речи. Были выявлены следующие нарушения устной речи: трудности при самостоятельном составлении предложений; недостаточный практический навык применения способов словообразования, что обедняет пути накопления словарного запаса; искажение окончаний, связность речи находится на среднем уровне; наблюдаются пропуски в использовании предлогов.

Известно, что для полноценного овладения ребенком устной речью прежде всего необходимо сформировать у него достаточно богатый глагольный словарь, так как известно, что глагол является основой любой фразы, любого высказывания. Учитывая то, что наиболее эффективное усвоение детьми словаря происходит в дошкольном возрасте, именно в этот период необходимо вести работу по формированию глагольной лексики.

Так как игра является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста, то необходимо использовать её при построении занятий по формированию лексико-грамматических категорий глагола в устной речи детей дошкольного возраста. Важно, чтобы дети получали удовольствие от игры, попробовав себя в новой ситуации. Мы подобрали комплекс интерактивных игровых приемов для формирования лексико-грамматических категорий глагола.

Под интерактивной игрой мы понимаем не просто взаимодействие дошкольников друг с другом и педагогом, а совместно организованную познавательную деятельность социальной направленности. В такой игре дети не только узнают новое, но и учатся понимать себя и других, приобретают собственный опыт.

Существует много вариантов интерактивных игр, но способ их проведения достаточно универсален и основывается на следующем алгоритме:

1. Подбор педагогом заданий и упражнений для группы детей (возможно проведение подготовительного занятия).

2. Дошкольников знакомят с проблемой, которую предстоит решить, с целью, которой надо достичь. Проблема и цель задания должны быть четко и доступно сформулированы воспитателем, чтобы у детей не возникло ощущение непонятности и ненужности того, чем они собираются заниматься. Детей информируют о правилах игры, дают им четкие инструкции.

3. В процессе игры дети взаимодействуют друг с другом для достижения поставленной цели. Если какие-то этапы вызывают затруднение, педагог корректирует действия дошкольников.

По окончании игры (после небольшой паузы, призванной снять напряжение) анализируются результаты, подводятся итоги. Анализ состоит из концентрации внимания на эмоциональном аспекте – на чувствах, которые испытали дошкольники, и обсуждения содержательного аспекта (что понравилось, что вызвало затруднение, как развивалась ситуация, какие действия предпринимали участники, каков результат)» [3].

Приведём некоторые варианты интерактивных игр, апробированные нами в ходе организованной образовательной деятельности на занятиях с детьми 5–6 лет Осташковского специального коррекционного детского дома для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья.

Вариант 1. Интерактивная игра по русской народной сказке «Репка». Перед игрой проводится подготовительное занятие, на котором дети знакомятся с текстом русской народной сказки, обсуждают прочитанное.

*Вопросы для обсуждения*

Что такое репка? (Репка — овощ, который выращивают в огороде.) Почему дед в одиночку не смог вытащить репку из земли? (Репка выросла очень большой, и одному человеку оказалось не под силу вытащить ее из земли.) Кто помогал деду? (Деду помогали бабка, внучка, собака Жучка, кошка и мышка.) Чему учит сказка? (Только вместе можно сделать даже очень сложное дело.)» [1].

Педагог предлагает детям задания на развитие пассивного глагольного словаря.

Цель: улучшить уровень сформированности глагольного словаря.

*Инструкция:* «Покажи, кто ...?» (скачет, прыгает, ползает, летает, стирает, вяжет, причесывается, рубит, моется, моет, подметает, режет).

Примечание: предлагают сюжетные картинки с изображением действий главных героев. Для выполнения данного задания возможно использование интерактивной доски.

Для проведения игры необходимо сформировать две-три команды.

Педагог четко формулирует задание. Каждому ребенку необходимо озвучить то или иное действие, совершаемое героями сказки. Педагог предупреждает детей о необходимости соблюдать следующие условия: не перебивать друг друга; высказывать свое мнение по очереди.

После выполнения задания педагог предлагает перейти к следующему этапу игры: каждый игрок должен «создать» предмет, который указывался в сказке (нарисовать, слепить репку). Для этого педагогу заранее необходимо подготовить карандаши, бумагу, пластилин. По окон-

чании игры дошкольники совместно с педагогом анализируют результаты работы (рассказывают о том, что получилось, что нет, все ли справились с заданием, кому было трудно, почему).

Вариант 2. Интерактивная игра по русской народной сказке «Теремок» (алгоритм игры тот же). Перед началом игры проводим подготовительное занятие, на котором дети вспоминают (или знакомятся) текст русской народной сказки, обсуждают прочитанное.

*Вопросы для обсуждения*

Где находился теремок? (Теремок находится в поле.) Кто первым стал жить в теремке? (Первым в теремке стала жить мышка-норушка.) Кто из зверей жил в теремке? (В теремке жили мышка-норушка, лягушка-квакушка, зайчик-побегайчик, лисичка-сестричка, волчок – серый бочок.) Почему медведь полез на крышу? (Медведь не мог влезть в теремок, так как он очень большой.)

Примечание: для развития лексико-грамматической стороны устной речи важен полный ответ на вопрос, педагогу необходимо обратить на это внимание детей.

Затем детям предлагают раскрасить иллюстрации к сказке (подбор иллюстраций для раскрашивания осуществляет педагог).

Далее переходят к следующему этапу интерактивной игры «Теремок».

Цель: улучшить уровень сформированности глагольного словаря.

*Инструкция:* «Покажи, кто ...?» (ЗАлез в теремок, ПРИшел, Ушел, ЗАшел, ВЫшел, ВЫлез и т. д.).

Примечание: предлагают сюжетные картинки с изображением действий главных героев. Для выполнения данного задания возможно использование интерактивной доски. После выполнения задания педагог предлагает детям построить собственный теремок (материал заранее готовит сам педагог или его приносят дети). По окончании игры, так же, как в варианте 1, анализируются результаты, где дети проговаривают каждый свой шаг сделанной работы с использованием глаголов.

Используя интерактивные игры в обучении дошкольников, педагог сталкивается с проблемами мотивации участников (заинтересованность дошкольника, «выпадение» из игры и др.), разработки и использования данного метода в обучении и воспитании дошкольников (разработка игр, методическая литература, квалификация педагога и др.).

Вариант 3. Интерактивная игра «Животные». Как обычно, до игры проводится подготовительное занятие, на котором детей знакомят с животными и голосами, которые они издают, предлагают назвать русские народные сказки, вспомнить мультфильмы, стихотворения, частушки, скороговорки с данными животными.

Затем педагог переходит к следующему этапу интерактивной игры. Дети размещаются около интерактивной доски, на которой изображены в таблице животные: голубь, воробей, петух, волк, курица, гусь, утка, лягушка, ворона, мышка, медведь, корова. Также на доске должны быть изображены значки аудиозаписей с голосами животных, но вне таблицы. Задача – совместно заполнить пустые клетки аудиозаписями напротив животного, который издает тот или иной звук.

После окончания работы дети делятся впечатлениями, оценивают результаты своего труда.

Таким образом, мы считаем, что включение ребенка в интерактивную образовательную деятельность способствует эффективному усвоению глаголов, так как глагол – это прежде всего действие. Главное в организации интерактивной игры с дошкольниками – создание условий для обретения значимого для них опыта социального поведения: «Роль педагога в интерактивной игре практически сводится к направлению деятельности детей на достижение поставленных целей и к разработке плана занятия» [3].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Развитие речи у аутичных детей [Электронный ресурс]. URL: <http://www.razlib.ru/psihologija/p6.php#metkadoc11> (дата обращения: 25.02.2015).
2. Гризик Т.И. В мире слов: пособие по изучению и развитию словаря детей 5–6 лет. М., 2006.
3. Семейно-педагогический альманах «Детский вопрос» – «Ранний возраст» № 16 [Электронный ресурс]. URL: <http://detskiyvopros.ru/> (дата обращения: 03.03.2015).

#### О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАМОТНОСТИ

С.В. Лаврентьева, учитель МОУ «Гимназия № 12» г. Твери

Среди многих проблем, встающих при обучении русскому языку в начальных классах, одной из главных и нерешенных остается проблема формирования грамотной письменной речи.

Нас заинтересовал вопрос, что же формирует грамотность? Мы нашли ответ на него в психологической и педагогической литературе и выяснили, что, оказывается, проблема формирования грамотности до сих пор окончательно не решена.

Развитие мысли о психологических механизмах орфографической грамотности берет свое начало с появления исследований, которые принадлежат к двум противоположным направлениям: «грамматическому» и «антиграмматическому». Под влиянием взаимной критики и то, и дру-

гое направления развиваются до настоящего времени, внутри каждого имеются разногласия; ни одно из них не свободно от противоречий.

Суть научных споров, которые начались в середине прошлого века и продолжаются до наших дней, сводится к выявлению механизмов грамотного письма.

Грамматисты утверждают, что выработка умений орфографически грамотно оформлять текст, связана со знанием правил. «Основное назначение правил – обобщить однородные орфограммы», – пишет Д.Н. Богоявленский. Таким образом, они считают, что к грамотному письму ведет знание правил и формирование на их основе умственных приемов с последующей тренировкой путем выполнения соответствующих типов упражнений. Одним из основных принципов, которым подчиняется система этих упражнений, является принцип следования от легкого к трудному. И учебники построены часто по этому принципу. При конкретной реализации он воплотился в три основных типа упражнений: упражнение с готовым печатным текстом; различного рода диктанты; творческие работы.

Действительно, при обучении мы часто следуем этому принципу. Считается, что такое нарастание степени трудности приведет к постепенному «врастанию» действий, выработанных в условиях с готовым заданным языковым материалом, к творческому письму. Практически это означает, что в основе орфографической грамотности лежат отдельные правила, регулирующие написание отдельных однородных орфограмм. Но сумма сформированных разрозненных обобщений в голове ученика часто напоминает библиотеку без каталога. И, зная правила, ребёнок не применяет их при письме, пишет с ошибками. На практике мы, к сожалению, часто с этим сталкиваемся.

Учёные-«антиграмматисты» считают, что психологическими механизмами становления грамотного письма являются наши зрительный и слуховой анализаторы, движение руки, которые обеспечивают запись и хранение в памяти орфографически правильных образов слов. А раз так, то, по их мнению, природа орфографического навыка не зависит от знания правил. Роль грамматических правил они видели только в развитии речи и мышления учеников, а не в овладении орфографически грамотной письменной речью.

В современных исследованиях физиологов, психофизиологов и психологов подтверждается мысль о необходимости использования анализаторов (зрительного, слухового, движения руки) для становления полноценного речевого механизма, в том числе и для орфографического навыка.



В письменной речи, по их мнению, исходным также является звуковой образ слова, так как при его формировании работает речедвигательный анализатор. С его помощью слова произносятся внутренне, «про себя». Эти произносимые «про себя» слова контролирует внутренний речевой слух. При этом, во-первых, слова должны произноситься не как они звучат, а так, как пишутся – отчетливое послоговое проговаривание. Во-вторых, слова следует произносить не «про себя», а вслух – громкое отчетливое проговаривание. В-третьих, произносить таким образом надо не только отдельные слова, но и целые предложения, даже тексты.

В памяти пишущего должны накопиться образы слов с традиционными написаниями. Только когда этот механизм работает, можно говорить о сформированности навыка грамотного письма.

По мнению психологов, такая организация процесса обучения должна обеспечить формирование у школьников психологического механизма орфографической грамотности.

Таким образом, я выяснила: в современной педагогике считается, что фундамент процесса, приводящего к становлению психологического механизма грамотности, должен строиться на фонемно-морфемных правилах, на основе которых вырабатываются умственные приемы. На этом этапе необходимо так организовать процесс обучения, чтобы в памяти школьника накапливались правилосообразные блоки. Тренировочные задания, направленные на формирование умений и навыков, должны сопровождаться и упражнениями, в ходе выполнения которых усиленно работают все анализаторы (зрительный, слуховой, движения руки). Мы считаем, об этом нужно помнить учителю при организации учебного процесса.

#### **СЕКЦИЯ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

##### **РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МУЗЫКАНТА-ДУХОВИКА В УСПЕШНОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Л.Н. Куров

ГМПИ им. М.М. Ипполитова-Иванова, г. Москва

Физическое и психическое здоровье музыканта-духовика оказывает важное влияние на совершенствование его мастерства. Успехов высококвалифицированные духовики добиваются в результате максимального использования своих физических, волевых и эмоциональных возможностей. Высококвалифицированный духовик на протяжении года выступает через 2–3 дня на высоком уровне, требующем предельных физических, эмоциональных, интеллектуальных и волевых нагрузок, что приводит к профессиональным заболеваниям. Физическое здоровье духови-

ка проявляется в том, что у него нормально функционируют все органы тела, он не испытывает физической боли и чувствует прилив сил во время репетиции и концертов. Психическое здоровье характеризуется тем, что у духовика отсутствуют негативные эмоции, у него хорошие отношения с педагогом, с коллегами по оркестру и с дирижером, общее состояние приподнятое, радостное. К сожалению, духовик редко чувствует себя психически здоровым, вследствие того, что всегда беспокоят различные проблемы, часто возникают конфликты с окружающими. Ухудшение психического здоровья приводит к переживаниям, к напряжению в теле и общему состоянию неудовлетворенности. Физическое и психическое состояние влияют друг на друга. Если у духовика депрессия, то это приводит к повышению давления, нарушает координацию, а если его беспокоит боль, то это отнимает у него положительные эмоции, что ухудшает качество игры. Отрицательное влияние на состояние здоровья духовика оказывает то, что он длительное время находится в малоподвижной позе и имеет низкую двигательную активность. Студенты музыкальных училищ и консерватории в процессе учебы каждый день занимаются по специальности, играют в оркестрах и ансамблях, изучают большое количество других дисциплин, что приводит к большим перегрузкам, так как требует больших усилий и перенапряжения мышц. В музыкально-исполнительской деятельности духовика очень большое значение имеют исполнительский вдох и выдох. Во время игры духовик выдыхает воздух под большим давлением, вследствие этого он преодолевает сопротивление узкой губной щели и сопротивление мундштука. Исполнительское дыхание духовика требует интенсивной работы легких и сердца. Работа над совершенствованием исполнительской техники вызывает большую утомляемость, так как происходит при полном напряжении сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Важными показателями, характеризующими физическое состояние духовика, являются максимальная вентиляция легких, жизненная емкость легких, резерв дыхания на вдохе и выдохе. Специализированные физические упражнения для развития профессионально важных качеств и формирования двигательных умений и навыков способствуют улучшению физического здоровья, уменьшению профессиональных заболеваний и повышению профессионального мастерства [2]. Поэтому специалисты в области физкультуры и психологии для профилактики профессиональных заболеваний у духовика рекомендуют утреннюю гимнастику, водные процедуры, занятия зимними и летними видами спорта, теннисом и бадминтоном. Профессиональная деятельность духовика включает организаторскую, педагогическую, музыкально-исполнительскую деятельность, художественно-творческую работу над музыкальным произведением. Кроме

музыкальных способностей, духовик должен обладать хорошими сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной системами; физической выносливостью; развитым опорно-двигательным аппаратом; умением контролировать свое психическое состояние. Поэтому большую роль в подготовке духовика играет профессионально-прикладная физкультура, которая использует средства физической культуры и спорта для определенной профессиональной деятельности и способствует сохранению физического и психического здоровья. Формирование профессионально-прикладной физической культуры у духовиков разработано недостаточно. Поэтому для духовиков различных специальностей необходима разработка специальных комплексов упражнений, которые способствуют развитию исполнительских приемов, улучшают состояние дыхательной системы и способствуют повышению устойчивости психофизического состояния студентов.

Психологическая подготовка духовика играет большую роль в его музыкально-исполнительской деятельности. Даже очень хорошо подготовленный музыкант-духовик не может победить в конкурсе, если у него недостаточно развиты необходимые для этого психические функции и психологические черты личности. При обучении духовика должна учитываться его психологическая характеристика, знание которой необходимо для определения потенциальных возможностей и выбора направления психологической подготовки духовика для педагогической и музыкально-исполнительской деятельности.

Напряженная профессиональная деятельность и физические перегрузки духовика приводят к стрессовым ситуациям и заболеваниям. Для восстановления психики музыканта используются различные методы аутогенной тренировки, гипнотического внушения, создания образа цели. Аутогенная тренировка основана на самовнушении; гипнотическое внушение – это внедрение в подсознание образа успеха; создание образа цели: духовик может представить себя в образе Т.А. Докшицера или другого выдающегося музыканта-духовика. Большой интерес представляет использование для снятия у духовика стресса, устранения волнения в ответственных выступлениях, включения дополнительных резервов во время концертных выступлений и при поиске творческих решений приемов метода «КЛЮЧ», разработанного профессором Х.М. Алиевым. В основе метода «КЛЮЧ» лежит новая модель технологии саморегуляции и работы мозга, способствующая быстрому подбору своего индивидуального ключа к управлению скрытыми внутренними ресурсами самого организма, для разрешения самых разных проблем [1]. Разработка способов поддержания физического и психического здоровья духовиков является актуальной проблемой, так как они в значительной степени влия-

ают на их учебно-педагогическую и музыкально-исполнительскую деятельность. Поэтому вопросы, связанные с физическим и психическим состоянием здоровья духовиков, необходимо решать в процессе совместной работы исполнителей, педагогов, психологов и медиков.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиев Х.М. Метод «КЛЮЧ». Открой свой мир! ВКЛЮЧИ внутренние резервы. СПб., 2011. 170 с.
2. Полянский В.П. Теоретико-методические основы совершенствования прикладной физической культуры (ее содержания и форм) в современном обществе: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1999. 62 с.

#### МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Т.А. Жаркова, IV курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Е.А. Романюк  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Музыкально-краеведческий материал можно обнаружить в письменных источниках, в архивах, музеях, а также в общении с очевидцами, родственниками, поэтому наиболее эффективными методами для сбора устной информации будут опросы, анкетирование, интервьюирование.

Л.А. Тарасова определяла следующие методы изучения музыкально-краеведческого материала:

– словесные методы (в нашем примере – рассказ о творчестве композитора Тверского края Н.Н. Сидельникова, беседа с известным музыкантом и композитором Тверского края Е.А. Баевым, лекции на тему жизни и творчества известных музыкантов родного края);

– наглядные методы (иллюстрация фотоматериала жизни и творчества известного певца Тверского края А.П. Иванова, презентация материалов о создателе Великолукского оркестра и нашего земляка В.В. Андреева, демонстрация первой балалайки, сделанной мастером С.А. Антоновым под руководством В.В. Андреева);

– методы иллюстрации плоскостных средств (например, афиши программ концертов С.Я. Лемешева, фотографии музыкантов и зданий, связанных с жизнью и творчеством, здания Дворянского собрания, в настоящее время – Тверской гарнизонный дом офицеров);

– методы демонстрации объёмных средств обучения (естественных натуральных объектов – музыкальных инструментов русского народного оркестра В.В. Андреева – жалеек, бубнов, ложек, гуслей, музыкально-исторических зданий музея В.В. Андреева в Бежецке);

– метод технических демонстративных средств (музыкальный центр, диафильмы, мультимедийные презентации по музыкально-краеведческой тематике), живого показа учителя или других исполнителей на инструменте или голосом, концертного исполнения музыкальных произведений (например, исполнение патриотической песни «Обелиски» современного композитора нашей землячки Г. Катрук);

– практический метод. С его помощью учащиеся на практике воспринимают словесную и наглядную информацию. К практическим методам музыкально-краеведческой деятельности учителя и учащихся относятся: 1) метод изучения вокальных и инструментальных произведений (например, оперы Н.Н. Сидельникова «Аленький цветочек», сборника фортепианных пьес «Саввушкина флейта»); 2) исследовательский метод формирует нравственные качества младших школьников посредством музыкально краеведческого материала, а именно такие, как уважение к местным музыкально-историческим памятникам, стремление к самостоятельному поиску, активность к познанию музыкально-краеведческого материала родного края.

Применяются методы стимулирования и мотивации учения. Особенностью метода стимулирования на музыкально-краеведческих занятиях является то, что в форме эмоционально-положительного воздействия может выступать музыкальное произведение композитора Тверского края К.К. Тушинка (к примеру, фортепианная сюита «Акварель», симфоническая поэма «Дангара»). На мотивацию учащихся может воздействовать и яркая личность музыканта – земляка В.В. Андреева, а также сам факт того, что человек, о котором рассказывает учитель, является школьнику земляком.

В нашем исследовании мы выделяем метод познавательных игр, он также формирует нравственные качества младших школьников посредством музыкально краеведческого материала. Л.И. Божович пишет, что «игра – это тоже один из видов изучения музыкально-краеведческого материала. В увлекательной форме ребята узнают что-то новое, закрепляют ранее изученный музыкально-краеведческий материал, закрепляют навык работы с документами» [1, с. 157]. Допустим, в игре «Угадайка» учащиеся отгадывают музыкальные произведения, написанные тверскими композиторами (вальсы «Искорки», «Воспоминание о Гатчине»). В ходе познавательной игры «Угадайка» у школьников есть возможность прослушать, прочувствовать музыку композиторов родного края. Следовательно, у школьников формируются такие нравственные качества, как ответственность, целеустремленность, чувство долга, патриотизм, гуманизм, коллективизм.

Также к методам изучения музыкально-краеведческого материала относим метод внеклассной музыкально-краеведческой работы. Внеклассная музыкально-краеведческая работа может проводиться в разных формах, может быть кружковой или групповой и массовой. Необходимым элементом кружковых и массовых занятий является индивидуальная работа. Она предполагает изучение музыкально-краеведческого материала, работу с местной периодической печатью, архивными материалами и другими видами письменных источников; подготовку докладов, презентаций, разучивание музыкальных произведений местных авторов, изготовление фотографий, запись воспоминаний музыкантов и их родственников, очевидцев событий.

Методы поощрения и порицания в учении. Эти методы особенно влияют на формирование нравственных качеств детей младшего школьного возраста посредством музыкально-краеведческого материала, потому что ребенку всегда хочется похвалы и поддержки учителя и родителей, доверия коллектива учащихся, объявления благодарности, вручения грамот, рассказа о музыкально-краеведческой работе учащихся по телевидению или в средствах местной печати и т. д. После поощрения школьника у него может проявиться любознательность, настойчивость к осознанию музыкально-краеведческого материала, упорство, уверенность.

Отметим также метод анкеты. Он не нуждается в специальной подготовке ребят, необходима лишь тщательная работа по продумыванию вопросов.

К собранному музыкально-краеведческому материалу предъявляются следующие требования: правдиво отражать историческую действительность, дополнять школьную программу, связывать учебный материал с жизнью, прививать учащимся чувство патриотизма, формировать музыкально-краеведческое мышление, формировать навыки творческой работы, нравственные качества.

Следующий метод – урок-лекция. На уроках-лекциях учитель сам рассказывает ребятам об известных музыкантах, композиторах родного края. На наш взгляд, этот метод необходимо использовать чаще, т.к. урок-лекция с использованием музыкально-краеведческого материала дает возможность детям лучше изучить жизнь и творчество музыкальных деятелей родного края.

Уроки-экскурсии. Посещение музеев, архивов, выставок, памятников архитектуры пробуждает интерес учащихся к музыкальной культуре родного края, воспитывает и формирует нравственные качества ребенка. Уроки-экскурсии увлекают совместной работой, результатом которой будут глубокие и прочные знания.

Учитель выбирает объект экскурсии, им может быть музей В.В. Андреева, место, где подробно можно изучить жизнь и творчество известного музыканта Тверского края. Экскурсии проводятся как специалистами-экскурсоводами, так и самим учителем. «Наибольшего эффекта учебная экскурсия достигает, если учитель ведет её сам. Он знает силы класса, музыкально-краеведческий материал, который он давал на уроке, степень его усвоения» [2, с. 255].

Учебные экскурсии являются обязательными занятиями, и поэтому проверка знаний – их составная часть. «В процессе проверки знаний необходимо выявить знание музыкально-краеведческих фактов, знание имен музыкальных деятелей, умение на основе анализа экспоната сделать определенные музыкально-краеведческие выводы, понимание музыкально-краеведческой ценности экспоната, психологическое воздействие музыкально-краеведческого материала на формирование нравственности личности» [там же, с. 257]. Важно увидеть, как воспринимаются учащимися экспонаты, как отразилось на детях знакомство учащихся с подлинными предметами музыкальных деятелей родного края.

Ещё одна форма экскурсии – проведение мероприятия учащимися. Такая форма работы является важным средством привлечения школьников к музыкально-краеведческой работе. Для ребят это очень ответственная и трудная работа, ведь необходимо не только составить маршрут и план, но и прочитать большое количество музыкально-краеведческого материала по теме, исследовать источники, осмотреть выбранные экспонаты, решить все организационные вопросы.

В нашем исследовании мы рассмотрим один из важнейших методов изучения и применения музыкально-краеведческого материала – это музыкально-краеведческий кружок и метод самостоятельной деятельности, которая выражается в том, что каждый член кружка соответственно своим интересам выбирает тему и самостоятельно исследует её. При этом учащийся овладевает определёнными умениями и навыками самостоятельной работы, а именно составлять библиографию, аннотации по музыкальной культуре края, музыкально-краеведческой справочной с документальными материалами. Также немаловажно отметить работу музыкально-краеведческого кружка. Она проводится в двух направлениях: теоретическом (лекции, беседы, самостоятельная работа и т. д.) и практическом (экскурсии, посещение домов-музеев, фольклорные экспедиции, изучение музыкальных произведений местных авторов). Формированию нравственных качеств учащихся способствует разнообразие методов и приемов работы кружка, умелое чередование занятий теоретического и практического характера: лекции сменяются просмотром аудио- и DVD-дисков, презентаций, обсуждение рефератов – экскурсия-

ми и т. п. В ходе многолетней работы музыкально-краеведческого кружка собирается богатый музыкально-краеведческий материал в виде альбомов, фотоматериалов, документов, сообщений, презентаций и т. д. Этот собранный музыкально-краеведческий материал используется в учебно-воспитательном процессе и может стать основой создания школьного музыкально-краеведческого музея.

Мы согласны с мнением педагогов, музыковедов, учёных, таких, как Л.С. Выготский, А.С. Раджабов, В.Г. Смирнов, В.Н. Липник и др. о том, что применение музыкально-краеведческого материала в школе способствует активизации познавательной деятельности младших школьников, формированию таких нравственных качеств, как самостоятельность, уверенность, патриотических чувств, ответственности, открытости и т. д.

По мнению Л.А. Тарасовой, «сегодня музыканту-педагогу предоставляется право вносить необходимые изменения не только в содержание отдельного урока, но и учебной программы в целом, широко использовать разнообразные методы изучения, такие, как словесные, наглядные, демонстративные, так и методы применения урок–лекция, метод анкеты, методы поощрения и порицания, разрабатывать и внедрять на альтернативной основе собственные подходы к организации музыкально-педагогического процесса в школе» [там же, с. 7].

В настоящее время в соответствии с тенденциями регионализации общества целесообразно использовать музыкально-краеведческий материал и методы его изучения в образовательной деятельности учреждений сферы культуры и искусства. Внедрение их в систему учреждений культуры и искусства будет способствовать формированию знаний младших школьников об известных музыкальных деятелях родного края, создаст необходимые предпосылки для установления связи поколений.

Специфика музыкально-краеведческого материала, проявляющаяся в его локальной закреплённости, определяет применение специальных методов работы с музыкально-краеведческим материалом: исследовательский метод, метод стимулирования и мотивации, метод поощрения и порицания др. Педагогически эффективное применение методов в детской школе искусств возможно при условиях учета возрастных особенностей, уровня развития, интереса учащихся, доступности содержания музыкально-краеведческого материала.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте: учеб. пособие. СПб., 2008.
2. Тарасова Л.А. Музыкальное краеведение: учеб. пособие. Тверь, 2006.



МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ  
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

И.Н. Слепак, учитель музыки МОУ СОШ № 55 г. Твери

Важнейшим фактором становления личности школьника, его идеалов, вкусов и потребностей является эстетическое воспитание. «Уроки музыки в общеобразовательной школе являются основной и самой массовой формой приобщения детей к мировым культурным ценностям. Основные задачи уроков музыки в общеобразовательной школе – привить детям интерес и любовь к музыкальному искусству, сформировать у них эстетические критерии музыкальной культуры, научить слушать произведения различных жанров. Выполнить эти задачи при том, что на урок музыки в школе отводится лишь 1 час в неделю, очень не просто» [6, с. 7–10]. «В педагогике музыкального образования метод обучения понимается как совокупность педагогических способов, направленных на решение задач и освоение содержания музыкального образования. В узком смысле метод рассматривается как специальные приёмы, предназначенные для приобретения музыкальных знаний, умений и навыков, развития памяти, мышления, воображения, а также для формирования художественного вкуса, интереса к искусству и потребностей общения с ним. В этом процессе ведущая роль отводится взрослому, который, учитывая индивидуальные потребности, интересы и опыт ребёнка, организует его деятельность. Прием по отношению к методу носит подчиненный характер. Он представляет единичное действие, шаг, ведущий к намеченной цели. Если метод представляет завершённое действие, то прием отличается незавершённостью. Одни и те же приемы могут быть использованы в разных методах» [5, с. 31–36; 6, с. 38–57].

Особую роль играют движения. С их помощью детям легче «войти в образ», почувствовать музыку «всем телом», глубже проникнуться её настроением. Движения должны быть простыми, легко выполнимыми без специальной тренировки, ритмичными и, главное, соответствовать настроению музыки [5, с. 115–118]. Движения можно выполнять как сидя, так и стоя. Например, под весёлую музыку – «танцевать» в воздухе кистями рук, слегка притопывая ногами, сидя на стульях. Под грустную или спокойную музыку – тихо шагать на месте или делать плавные движения руками. Под «таинственную» музыку – изображать любопытство и испуг, желание спрятаться. Вначале учитель сам показывает ученикам различные движения – так им легче импровизировать новые. Дети любят двигаться под музыку. И те произведения, которые были связаны с движением, они запоминают лучше. Например, во втором классе изучается тема «Танцы» (Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева). Дети, занимающиеся в

студиях, могут правильно показать движение или весь танец. Это способствует лучшему запоминанию танцев (вальс, полька, бальные танцы и т. д.). В первом классе песня «Дождик» исполняется нами с движениями. На слово «кап-кап» показываем руками четкий ритм, а в припеве показываем инструмент-треугольник.

Другим немаловажным приемом является игра в оркестр. Данный методический приём создаёт у детей впечатление участия в исполнении музыки. Это активизирует их восприятие. Для участия в игре ученикам раздаются элементарные музыкальные инструменты: звоночки, погремушки, маракасы, бубны, деревянные ложки. Под звучание в записи музыкального произведения ученики негромко выполняют заданные учителем ритмы. Когда они привыкнут к такой игре, можно импровизировать ритм. Играть следует в соответствии с настроением музыки: весело, бодро, громко или тихо, нежно или затаённо со страхом.

Одно из любимых мгновений урока музыки – рисование музыкальных картинок. Богатый мир слуховой и зрительской фантазии изображает музыкальные произведения в прекрасных детских зарисовках. Цветовая гамма и звуки переплетаются в детских фантазиях, оставляя след карандашом и краской на бумаге. Это и прекрасные зарисовки к музыкальным урокам, посвящённым П.И. Чайковскому и его альбому «Времена года», сказочным операм Н.А. Римского-Корсакова, живописным музыкальным произведениям Э. Грига.

Ещё одна излюбленная для детей форма работы на уроках музыки – игра. Учащиеся выступают в такой ситуации активными авторами новых идей. Здесь их не только не стоит удерживать, но и полезно внимательно к ним прислушиваться. Например, проводится игра в дирижёра и хор, в оркестр, театр. В первом классе инсценируется песня «Раз морозною зимой». В 7–8-х классах есть дети, занимающиеся в детской музыкальной школе. Они знакомы с некоторыми материалами, биографиями композиторов, поэтому периодически выходят к доске и ведут часть урока, рассказывая об этом. Остальные дети учатся внимательно слушать своих товарищей.

В педагогике музыкального образования существуют и специальные методы обучения. К группе методов, определяемых спецификой музыкального искусства, известные педагоги-музыканты относили и относят:

– метод наблюдения за музыкой; метод не навязывать музыку, а убеждать ею; не развлекать, а радовать; метод импровизации (Б.В. Асафьев);

– метод сопереживания (Н.А. Ветлугина) [4];

- методы музыкального обобщения, забегания вперед и возвращения к пройденному, размышления о музыке, эмоциональной драматургии (Д.Б. Кабалевский и Э.Б. Абдуллин);
- метод развития стилеразличения у подростков (Ю.Б. Алиев);
- метод музыкального собеседования (Л.А. Безбородова);
- метод интонационно-стилевого постижения музыки и моделирования художественно-творческого процесса (Е.Д. Критская и Л.В. Школяр).

Процесс обучения направлен не на передачу готового опыта музыкальной деятельности, а на освоение способов быть сопричастным к этому опыту, самому осваивать, преобразовывать и пополнять его. Так, методы «наблюдения за музыкой», «размышления о музыке», «сопереживания» применяются автором на уроке в основном во время слушания музыки и исполнительской деятельности [2]. Например, в размышлении о музыке мы с детьми с 5-го по 8-й класс периодически пишем сочинения-рассуждения на темы: «Зачем человеку музыка?», «Нужно ли возрождать фольклор?», «Красивое побуждает доброе», «Песня – самый демократичный жанр» и т. д.

Методы «междисциплинарного взаимодействия» (например, связь истории с музыкой через Александра Невского в кантате С.С. Прокофьева), «забегания вперед и возвращения к пройденному» (тема о матери, святых женщинах в 3-м классе по программе) используются во время познавательной деятельности учащихся. Метод «пластическое интонирование» направлен на освоение способов «активного слушания». Например, восходящая и нисходящая мелодия – поднимающиеся и опускающиеся руки, кульминационные точки – руки вытянуты над головой, завершение музыкального развития – руки, отдыхающие горизонтально на коленях, голова опущена вниз.

Методы, которые автор применяет на уроке, имеют в своём содержании такие приёмы, которые помогают детям включиться в освоение коллективных форм музыкальной деятельности (хоровое и ансамблевое пение, игра на инструментах). Например, «повторяющийся ритм» – разные способы воспроизведения ритма; «музыкальные шаги» – повторить шагом ритмическую формулу; «музыкальное приветствие» – сопровождение текста сопроводить соответствующими музыкальными движениями. Чтобы учащиеся лучше запомнили музыкальное произведение, оно должно быть повторено. Методы контроля и самоконтроля, применяемые автором на уроке, это «Музыкальная викторина», тестовые задания, «угадай жанр». Повторение можно проводить в игровой форме – викторина, концерт по заявкам [3].

Учитель на уроке может использовать наглядные средства – методические материалы (карточки, схемы, таблицы, презентации, видео- и аудиозаписи мастеров).

Можно также пользоваться методами словесного рассказа, пояснения, беседы с учащимися. Они направлены на то, чтобы заинтересовать произведением, которое дети слушают или будут слушать.

В педагогической теории и практике образования разработаны дидактические приемы, способствующие формированию ученической цели на уроке: практическое задание, учебное задание, проблемное задание, творческое задание.

Проблемные задания вызывают интеллектуальные затруднения у учащихся, т.к. ответ на них не содержится ни в прежних знаниях ученика, ни в предъявляемой учителем информации. Например, на уроке в 5-м классе «Роль литературного слова в вокальной музыке» дается задание: «Спой песню без слов», т. е. есть конкретная песня, как же её спеть, выбросив слова? Учащиеся приходят к выводу, что можно спеть на слог, распевая гласную, получается не песня, а напев, или вокализ. Цель учителя – побудить учащихся к поиску роли смысловой нагрузки литературного слова в музыке. Ученическая цель – пропеть вокализ.

Учебное задание направлено на поиск путей, способов получения результата. Их цель – пробудить у детей потребность научиться, освоить, совершенствоваться. Например, урок в 6-м классе на тему «Франц Шуберт. Баллада» направлен на освоение исполнительских средств выразительности. Детям дается задание прослушать произведения «Лесной царь» и «Форель». После прослушивания нужно сравнить, как в музыке изображён стремительный бег коня и спокойное течение воды.

Цель проблемного задания – найти неизвестное, которое находится в самом условии задания.

Практическое задание должно иметь познавательный характер. Действия учащихся при выполнении задания направлены на поиск неизвестного. Неизвестным элементом в задании могут быть способы действий для достижения известного результата или какой-то элемент, находящийся в самом условии. Цель этих заданий – создать, сделать, воспроизвести что-либо через практические действия.

Творческие задания активизируют творческое мышление учащихся. Например, предложи идею памятника к музыкальной басне И.А. Крылова «Квартет».

«На своих уроках автор использует следующие основные виды музыкальной деятельности: слушание музыки; исполнительство; творческая деятельность; познавательная деятельность; общественно-полезная деятельность, выражающаяся в сознательной и активной пропаганде му-

зыкального искусства. Например, дети, посещающие музыкальную школу, могут сыграть на инструменте музыкальные произведения, изучаемые на уроке, или спеть» [6, с. 32–36] понравившуюся тему, они могут подготовить доклад или реферат по своему желанию (об инструменте, эпохе, жанре, композиторе и т. д.). Например, дети 7–8-х классов могут познакомить своих одноклассников со своими музыкальными пристрастиями, музыкальными событиями, произошедшими за неделю в мире и в России.

Дидактические игры дают возможность смоделировать иногда очень сложное понятие, которое в игровой ситуации становится весьма доступным [1]. Например, в нашей школе мы начали проводить «Битву хоров». В прошлом году это были любимые песни у каждого класса. В 2015 г. конкурс «Битва хоров» будет посвящен 70-летию Победы, в котором будут звучать песни о войне. Подготовка к этому мероприятию дает детям больше заинтересованности в подборе материала, сплачивает коллектив, улучшает качество исполнения.

Одной из главных задач музыкального воспитания детей является формирование их музыкальной культуры с помощью специальных методов и приемов. Урок музыки может быть важным событием в школе для ребёнка. Именно в школе он получает азы музыкальных знаний и умений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособие для студ. пед. институтов по спец. № 2119 «Музыка и пение» М., 1983. 224 с.
2. Артоболевская А. Первая встреча с музыкой. М., 1985.
3. Букатов В.М., Ганькина М.В. Этапы урока. М., 2006.
4. Ветлугина Н.А., Держинская И.Л., Комиссарова Л.Н. Методика музыкального воспитания в детском саду: учеб. для учащихся пед. уч-щ по спец. 03.08. «Дошк. воспитание» / под ред. Н.А. Ветлугиной. 3-е изд. М., 1989.
5. Затымина Т.А. Современный урок музыки. М., 2010.
6. Золина Л.В. Уроки музыки. М., 2010.
7. Подласый И.П. Педагогика. М., 1999.
8. Радынова О.П. Слушаем музыку. М., 1990.

#### ЗНАЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

М.А. Мачульная

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Н.Р. Скребнева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В связи с процессами, которые происходят сегодня в системе образования, особое значение приобретает проблема логики выстраивания

содержания профессионального музыкального образования. Решение этой проблемы позволит обеспечить формирование специальных профессиональных компетенций будущих педагогов-музыкантов [1, с. 47]. Педагогическая практика является обязательной составляющей программы подготовки бакалавров и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся [5]. Подтверждение этому мы находим и в работах С.А. Шмелевой. Она указывает на то, что «непосредственная педагогическая» практика является основным условием становления профессионально-деятельностной компетентности будущих учителей.

Содержание практики определяется направлением профессиональной подготовки бакалавра и согласуемыми видами деятельности: музыкально-теоретической, музыкально-педагогической, дирижерско-хоровой, инструментальной, вокальной [1, с. 19].

Цель педагогической практики – содействовать становлению специальных профессиональных компетенций будущих педагогов-музыкантов [1, с. 35]. «В рамках основной цели практики, предусматривающей закрепление полученных знаний и профессиональных навыков, реализовывалась и задачи, направленные на совершенствование умений педагогов-музыкантов вести наблюдение, проводить анализ собственной художественно-творческой деятельности, определять пути и способы ликвидации затруднений при ее организации» [3].

Педагогическая практика в Институте педагогического образования Тверского государственного университета организуется на основе комплексного подхода. В ходе практики будущие педагоги-музыканты учатся решать различные профессиональные задачи, аналогичные тем, которые обсуждались в теоретических и практических курсах педагогики, психологии, теории и методики музыкального воспитания, опираясь при этом на комплекс сформированных у них специальных профессиональных компетенций [1, с. 20]. Нами была выделена группа специальных профессиональных компетенций. К ним относятся музыкально-теоретическая; дирижерско-хоровая и вокальная; музыкально-исполнительская и методическая компетенции [6].

В процессе работы по формированию специальных профессиональных компетенций определенное место отводилось развитию когнитивно-творческого компонента. С этой целью мы использовали творческие задания, позволяющие студентам выявить свои потенциальные возможности, развить наиболее значимые качества, необходимые для осуществления художественно-творческой деятельности. В качестве одного из таких заданий студентам было предложено разработать план-конспект урока на самостоятельно выбранную тему по программам

Л.В. Школяр, Д.Б. Кабалевского и Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской. Основываясь на образцах, предложенных в нашем методическом пособии, студенты должны были разработать несколько композиций урока. Сложность задания в том, что, имея перед собой определенный стандарт, не всегда легко от него уклониться, найти свое решение. Разрабатывая несколько композиций одного урока, студенты подбирали различные варианты заданий по одной теме, апробировали нестандартные формы занятий. Выбирая, пробуя, студенты самостоятельно ищут и находят свою тактику, свой стиль художественно-творческой деятельности. Такие задания ориентируют студентов на решение педагогических проблем, создают потенциальную возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в реальную, обеспечивают творческую учебную среду [там же].

Профессиональная компетентность предполагает овладение всеми видами музыкально-педагогической деятельности, которые представляют целостное явление – профессиональное мастерство. Для становления профессиональной компетенции студентов очень важно сформировать умение видеть, анализировать и оценивать профессиональную компетентность учителя [2, с. 51]. Формирование специальных профессиональных компетенций у будущих педагогов-музыкантов может быть сформировано в таких сферах социального опыта, как знания, умения и навыки, творчество, эмоции и ценности, путем усвоения соответствующих компонентов содержания образования.

Мы предполагаем, что формирование специальных профессиональных компетенций будущих педагогов-музыкантов в процессе педагогической практики будет более эффективным, если обновлено содержание педагогической практики на основе реализации деятельностного компетентностного подхода, если оно основывается на положениях, сформулированных Б.С. Рачиной и адаптированных к возможностям и условиям организации и проведения практик. Это:

- опора на общие закономерности музыкального искусства;
- взаимосвязь, преемственность, основа реализации принципов системности и практико-ориентированности;
- вариативность как важнейший принцип организации содержания и форм проведения педагогической практики с учетом индивидуальных особенностей и уровня музыкально-исполнительской, музыкально-теоретической и методической подготовки будущих педагогов-музыкантов;
- процесс становления профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта, в основе которого побуждающая к активной творческой деятельности мотивация [6];

– педагогическая импровизация, которая обуславливается его способностью быстро и правильно оценивать ситуацию и поведение учащихся, оперативно находить решение;

– моделирование художественно-творческого процесса. Это, по сути, и есть прохождение пути рождения музыки, воссоздания ее как бы «изнутри» и проживание самого момента воссоздания [4, с. 71];

– разработка условий формирования профессиональных компетенций педагогов музыкантов, основанных на принципе взаимосвязи культурологического, аксиологического и гуманистического подходов.

В процессе педагогической практики формируется теоретическая и практическая готовность будущего педагога-музыканта к самостоятельной педагогической деятельности, мотивация. Формируются широкие возможности для раскрытия, развития и обогащения творческого потенциала.

Таким образом, психолого-педагогический анализ формирования профессионального мастерства педагогов-музыкантов в процессе педагогической практики позволяет сделать вывод, что качество профессиональной подготовки педагога-музыканта при проведении педагогической практики во многом зависит от того, насколько учитываются условия, благоприятные для развития и совершенствования профессиональных компетенций будущих педагогов-музыкантов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рачина Б.С. Педагогическая практика: учеб.-метод. пособие для высш. заведений СПб., 2010.
2. Фишман И.С. Ключевые компетенции как результат образования (Электронный ресурс). URL: <http://www.conf.univiers.ru/conf9/docls/html>.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1987. 344 с.
4. Шкляр Л.В., Красильников М.С., Критская Е.Д., Усачёва В.О., Медушевский В.В., Шоляр В.А. Теория и методика музыкального образования детей: науч.-метод. пособие для учителей музыки и студ. сред. и высш. учеб. заведений. М., 2001.
5. Стандарт ФГОС ВПО (п. 7.13).
6. Скребнева Н.Р. Формирование готовности педагогов-музыкантов к художественно-творческой деятельности: дис...канд. пед. наук. М., 2005.

#### РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ НА МУЗЫКУ У ДЕТЕЙ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

О.В. Пирогова, III курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Н.Р. Скребнева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В.А. Сухомлинский утверждал, что отзывчивость на состояние других людей – едва ли не самое драгоценное достояние человека [4,



с. 98]. Поэтому важно в детях развивать такие качества, как сопереживание и сочувствие, воспитывать такие общечеловеческие ценности, как доброта, красота, истина.

Большое значение в решении этой проблемы приобретают занятия предметами эстетического цикла, среди которых музыка занимает особое положение. Именно на уроках музыки у ребёнка формируется эмоционально-личностное отношение к произведениям искусства и создаются оптимальные условия для его разностороннего развития. В литературе, раскрывающей проблемы детской психологии и педагогики, отзывчивость рассматривается авторами, как правило, с позиций нравственного воспитания, очень часто она понимается как эмоциональная отзывчивость. Эмоциональная отзывчивость – способность человека к сопереживанию и сочувствию другим людям, к пониманию их внутренних состояний. Э.Я. Эголинский трактует отзывчивость как одно из индивидуальных проявлений эмоциональных свойств личности, выражающееся в понимании переживаний другого человека, в способности откликаться на радость и горе окружающих. Эмоциональная отзывчивость на музыку – это способность чувствовать характер, настроение музыкального произведения, способность к переживанию в форме музыкальных образов, способность к творческому воображению [2]. Н.А. Ветлугина рассматривает эмоциональную отзывчивость на музыку не только как важнейший компонент структуры музыкальности, но и как одну из задач воспитания эстетического отношения детей к музыке.

Л.С. Выготский считал, что «эмоциональное развитие детей – одно из важнейших направлений профессиональной деятельности педагога. Эмоции являются ”центральным звеном” психической жизни человека, и прежде всего ребёнка» [3]. Ряд авторов (А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева, Э.Я. Иголинский, В.А. Сухомлинский и др.) определяют отзывчивость как социально значимое качество личности и относят ее к нравственным эмоциям. А.В. Запорожец, Я.З. Неверович рассматривают эмоциональную отзывчивость как эмоциональную реакцию на состояние другого человека, как основную форму проявления действенного эмоционального отношения к другим людям, включающую сопереживание и сочувствие. Развивая эту мысль, Э.Я. Иголинский трактует отзывчивость как одно из индивидуальных проявлений эмоциональных свойств личности, выражающееся в понимании переживаний другого человека, в способности откликаться на радость и горе окружающих [6, с. 17]. Т.П. Гаврилова рассматривает эмоциональную отзывчивость как составляющую сторону эмпатии, проявляющуюся в сопереживании, сочувствии другому человеку. В.В. Абраменкова рассматривает отзывчивость в качестве показателя развития гуманных чувств и коллективист-

ских отношений. Искусство сопереживания, как способность понимать и ощущать движения души другого человека, эмоциональная чуткость в различных жизненных ситуациях, по мнению В.А. Сухомлинского, является основанием организации методики эстетического воспитания личности. Умение чувствовать переживания другого человека и соответственно этому действовать В.А. Сухомлинский назвал «азбукой эмоциональной культуры» [4, с. 15]. В.П. Анисимов говорит, что «эмоциональная отзывчивость на музыку – это способность личности к соответствующему переживанию музыкального содержания и ценностно-смысловому осознанию (рефлексии) своих ассоциаций и мыслеобразов в процессе восприятия, исполнения и сочинения музыки...» [1, с. 5]. Он утверждает, что эмоциональное переживание человека предусматривает проявление:

- 1) направленности переживания: позитивного или негативного;
- 2) активности, т. е. степени выраженности состояния: слабо, умеренно, сильно;
- 3) насыщенности, т. е. дифференцированности, детализации, разработанности оттенков, нюансов состояний, определяющих творческий характер мыслеобраза.

Традиционно эмоциональная отзывчивость на музыку в музыкальной педагогике и психологии рассматривается как особая музыкальная способность, природа которой соотносится с эмоциональной природой музыкального искусства. В предложенной Б.М. Тепловым [5] структуре музыкальных способностей эмоциональная отзывчивость на музыку, по образному выражению автора, является центром музыкальности, главным её признаком. Музыкальность – это комплекс специальных способностей, находящих свое выражение в своеобразной ориентировке в музыке. Эмоциональная отзывчивость на музыку, по мнению Б.М. Теплова, основана на различении эмоциональной, ладовой окраски произведения, настроений и чувств, выраженных в нем, а также способности активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма. Б.М. Теплов пишет: «Понять художественное произведение – значит, прежде всего, прочувствовать, эмоционально пережить его и уже на этом основании поразмыслить над ним. С чувства должно начинаться восприятие искусства; через него оно должно идти; без него оно невозможно...» [5, с. 10–11].

Отзывчивость включает в себя сопереживание и сочувствие как непрменные условия для понимания переживаний другого человека. На основании вышеизложенного хотелось бы еще раз подчеркнуть, что развитие эмоциональной отзывчивости на музыку у детей является актуальной проблемой музыкальной педагогики.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2004. 128 с.
2. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. М., 1968. 415 с.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч. в 6 т. М., 1984.
4. Сухомлинский В.А. О воспитании М., 1973. 254 с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. тр.: в 2 т. М., 1985. Т. 1. С. 42–222.
6. Иголинский Э.Я. Развитие эмоциональной отзывчивости детей младшего школьного возраста. / дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 189 с.

### ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ

М.Г. Корнакова, III курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.В. Сусоева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Общую характеристику дошкольного детства дал А.Н. Леонтьев: «Это период первоначального фактического склада личности, период развития личностных ”механизмов” поведения. В дошкольные годы развития ребенка завязываются первые узлы, устанавливаются первые связи и отношения, которые образуют новое, высшее единство субъекта – единство личности. Именно поэтому, что период дошкольного детства есть период такого фактического складывания психологических механизмов личности, он так важен» [2, с. 4].

Каждая стадия психического развития ребенка, по мысли Леонтьева, характеризуется его отношением к действительности. Новый вид деятельности – новая ступень развития. В своей теории основным видом деятельности дошкольника А.Н. Леонтьев определяет игру. Начало формирования личности он связывает с появляющимся в конце раннего детства соподчинением мотивов.

Д.Б. Эльконин, соглашаясь с А.Н. Леонтьевым, что соподчинение мотивов деятельности является центральным звеном формирования личности, добавляет еще одно важнейшее положение, а именно: «Оно касается раскрытия новых взаимоотношений ребенка и взрослых (и общества)» [5, с. 252].

Д.Б. Эльконин характеризует раннее детство тем, что главным в жизни ребенка, когда он действует в той или иной ситуации, становится взрослый. К концу раннего детства взаимоотношения со взрослыми меняются и ребенок начинает отделять свои действия от действий взрослых. «И на рубеже дошкольного детства это приводит к тому, что взрослые начинают выступать перед ребенком во всем своеобразии своих функций и отношений, становясь образцом поведения», – пишет

Д.Б. Эльконин. Именно в этот момент и начинается формирование основных особенностей личности ребенка. И далее: «...возникновение первичных этических представлений есть процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых» [3, с. 253]. Д.Б. Эльконин выделяет следующие виды взаимоотношений ребенка и взрослого, который определяет свое отношение к деятельности дошкольника и дает им оценку: 1. Игра. 2. Различные, доступные возрасту, виды труда. 3. Организованные занятия. 4. Выполнение режимных моментов.

Таким образом, в процессе развития взаимоотношений ребенка и взрослого происходит: 1. Возникновение и развитие соподчиненных мотивов. 2. Усвоение этических норм. 3. Развитие произвольного поведения. 4. Формирование личного сознания.

Интересно проследить за формированием личности дошкольника в зависимости от возрастных параметров.

Д.Б. Эльконин в работе «Детская психология» [3] обращается к работам Н.М. Матюшиной, А.Н. Голубевой, К.М. Гуревича, Я.З. Неверович, Л.С. Славиной, которые исследовали проблемы соподчинения мотивов у дошкольников разного возраста.

Так, Н.М. Матюшина охарактеризовала особенности борьбы мотивов у детей на разных стадиях дошкольного детства. В 3–5 лет наиболее сильны мотивы поощрения и взыскания, принцип данного слова тоже важен. Кроме того, мотивы морального характера начинают оказывать свое влияние на исход борьбы мотивов, но они еще слабы. В 5–7 лет уже отмечается преобладание обдуманых действий над импульсивными. Появляются мотивы рассудочного характера, снижается число аффективных действий. Зарождается самообладание. В преодолении желаний, связанных с удовлетворением органических потребностей, дети 5–7 лет слабы. Желания, вытекающие из интеллектуальной и эмоциональной сферы, преодолеваются успешнее, и не только ради награды, поощрения или порицания, но и по моральным установкам. Эти установки в борьбе с другими мотивами проявляются достаточно сильно. Большую роль начинают играть мотивы самолюбия, соперничества, соревнования.

А.Н. Голубева изучала проявления настойчивости у детей дошкольного возраста. В ее работе содержатся материалы о соподчинении мотивов при выполнении задач, требовавших преодоления некоторых трудностей и связанных с переживаниями успеха или неуспеха. Детям 3–7 лет предлагались задачи с условием довести их решение до конца. В первой игровой задаче нужно было найти спрятанный флажок. Достижение цели мотивировалось выигрышем всей команды, к которой принадлежал ребенок. Для решения второй трудовой задачи дети должны

были изготовить либо кукол для последующего представления в кукольном театре, либо сумочку в подарок маме. Третья задача носила интеллектуальный характер, ее цель состояла в составлении флажка из элементов мозаики (были предусмотрены различные степени трудности для младших, средних и старших дошкольников).

В экспериментах выявилось большое побудительное значение эмоциональной привлекательности задачи для детей всех групп. Однако в зависимости от возраста различные задачи имели неодинаковую побудительную силу: для детей 3–4,5 лет интеллектуальная задача обладала наименьшей побудительной силой; для детей 4,5–5,5 лет привлекательной оказалась трудовая задача, связанная с изготовлением кукол; для детей 5,5–7 лет наиболее благоприятной для проявления настойчивости оказалась умственная деятельность.

Анализируя результаты, А.Н. Голубева пришла к выводу, что общественные мотивы играют неодинаковую роль в разных возрастных группах: 1. Для младших детей главными являются эмоциональные побуждения. 2. Значительной части детей средней группы уже свойственны мотивы общественного характера. 3. В старшей группе мотивы общественного содержания становятся еще более значимыми — все дети этой группы действовали не ради личного успеха, а для обеспечения успеха своей команде.

Интересны данные о значении успеха и неуспеха в побуждении к настойчивости: 1. У младших детей успех и неуспех еще не важен. 2. Дети средней группы уже оценивают успех или неуспех своей деятельности, переживая их. Неуспех, поражение отрицательно влияют на них и не стимулируют к проявлению настойчивости; успех, удача, наоборот, оказывают подстегивающее воздействие. 3. У старших детей успех остаётся хорошим стимулом к преодолению трудностей.

На некоторых детей неуспех не только не оказывает отрицательного влияния, а, напротив, стимулирует их; потерпев неудачу, дети не прекращают деятельности, а еще с большей энергией пытаются преодолеть трудности. Часть детей, потерпев неудачу, просит дать им возможность еще раз испробовать свои силы. У некоторых детей появляется интерес к самому процессу преодоления трудностей (они просят дать им задачу потруднее). По данным К.М. Гуревича, Н.М. Матюшиной и А.Н. Голубевой, в дошкольном возрасте формируется соподчинение мотивов и появляются все новые и новые мотивы. В качестве мотивов могут выступать содержание самой деятельности, ее общественное значение, успех и неуспех в ее проведении, личные достижения (самооценка). Все эти мотивы вступают в разнообразные отношения, находятся в соподчинении. В зависимости от конкретных условий воспитания и отно-

шений, складывающихся у ребенка со взрослыми, на первый план могут выступать любые из перечисленных мотивов, подчиняя себе остальные. Так, у одного ребенка ведущими могут быть мотивы непосредственного интереса к содержанию деятельности, у другого – общественного значения, у третьего – «самооценки» (честолюбия и т. п.). Соотношение мотивов зависит от видов и условий деятельности. Варианты соотношения мотивов и степень их устойчивости создают уже в дошкольном возрасте разные типы личности детей.

Отношения, существующие между ребенком и взрослым в тех или иных видах деятельности, приводят к различиям в мотивации каждого вида деятельности и к своим (неодинаковым) типам соподчинения мотивов. Я.З. Неверович исследовала мотивы трудовой деятельности детей дошкольного возраста. Предлагая детям различных возрастных групп (от 3 до 6,5 лет) одно и то же трудовое задание, она наблюдала изменение характера деятельности и стремление к достижению конечного результата у детей в зависимости от содержания мотивов. Задание сделать что-то сопровождалось следующими мотивировками: 1) для мамы, 2) для малышей, 3) для последующей игры, 4) ради игрового изображения труда взрослых, 5) ради удовольствия от самой работы. Показателями действенности различных мотивов трудовой деятельности служили длительность трудовых усилий, качество выполненного задания, доведение его до конца. На основании полученных данных Я.З. Неверович сделала вывод, что «общественные мотивы труда в своей простейшей форме, в форме стремления сделать нечто полезное другому человеку, начинают складываться очень рано, уже в дошкольном возрасте. Такого рода мотивы могут приобрести для ребенка-дошкольника значительную побудительную силу, большую, чем мотивы личной пользы или интерес к внешней, процессуальной стороне деятельности» [3, с. 148].

Я.З. Неверович указывает, что общественные по своему содержанию мотивы возникают у ребенка благодаря воспитательным воздействиям взрослых. Для усвоения мотивов необходимо, чтобы между мотивом и содержанием предлагаемого задания существовала понятная для ребенка связь, соответствующая повседневной практике его взаимоотношений между людьми. Исследования Я.З. Неверович доказывают, что при правильной организации именно в трудовой деятельности может происходить усвоение общественных по своему содержанию мотивов и подчинением им других мотивов. В трудовой деятельности ребенок может вступать в отношения со взрослыми и другими детьми через ее продукты. Именно эта форма связи дает наибольшие возможности для усвоения общественных по своему содержанию мотивов деятельности.

Л.С. Славина изучала вопрос о возникновении специфических мотивов игры при переходе от манипулятивно-предметной игры к ролевой. Возникновение ролевой игры связано с появлением новых мотивов (действовать «как взрослый»). Однако на самых ранних стадиях этот новый мотив еще не подчиняет себе весь ход игры, не влияет на содержание действий, которые по-прежнему носят манипулятивно-предметный характер и определяются непосредственными побуждениями предметной ситуации. Лишь постепенно мотив действовать «как взрослый» подчиняет себе непосредственные побуждения детей.

Уже в младшем дошкольном возрасте дети безусловно понимают различия в паре «хороший – плохой». Дети активно переживают события и поступки в сказках, которые служат основными источниками действия в воображаемых условиях, и через них формируют свое эмоциональное отношение и моральную оценку. Правильно оценивают ситуацию уже дети трех лет. Причем в основе лежит не понимание сюжета сказки, а эмоциональное восприятие. Моральные понятия начинают формироваться у детей 4-5 лет. Они уже могут аргументировать свою оценку, а не просто разделять на «хорошо – плохо». Эмоциональное отношение к персонажам сказки или другого произведения начинают совпадать с моральной оценкой и ею обосновываться. Особенно любят дети волшебные сказки и очень горячо переживают приключения героев, возмущаются отрицательными персонажами, радуются победе добра над злом. В.С. Мухина считает, что «в культуре любого народа исторически выработаны обобщенные эталоны этической оценки» [4, с. 217]. У нас в России это, конечно, фольклор, в том числе и сказки.

Таким образом, на протяжении дошкольного детства происходит интенсивное усвоение моральных принципов. Постепенно дети приучаются соотносить свое поведение с этическими нормами.

Д.Б. Эльконин приводит исследование Р.Н. Ибрагимовой, в котором изучались зачатки чувства долга у детей. Так, дети 2–3-летнего возраста еще не могут противостоять своим желаниям, делают то, что им нравится, интересно и просто хочется. Если они ограничивают свои желания, то только по требованию взрослых. Совершая положительный поступок, ребенок не осознает его «положительности» и не расценивает как «должный».

Зачатки чувства долга возникают вследствие оценки взрослыми поступка ребенка. Возникает чувство удовольствия, связанное с оценкой взрослых, которое связывается с понятием «хорошо». В.С. Мухина в книге «Возрастная психология» пишет об этой особенности детской психики: «Ребенок дошкольного возраста стремится к тому, чтобы взрослые им оставались довольны, а если он заслужил порицание, то

всегда хочет исправить испортившиеся отношения со взрослым» [там же, с. 254]. Ребенок пытается предвидеть реакцию взрослых на свой поступок, хочет, чтобы взрослые были ему благодарны, признавали его хорошие поступки.

Л.И. Божович в работе «Личность и ее формирование в детском возрасте» отмечает: «Появление чувства долга вносит существенные изменения в мотивационную сферу ребенка. В систему его моральных переживаний. Теперь он не может следовать любому непосредственному желанию, если оно противоречит его моральным чувствам» [5, с. 194]. Вследствие этого, считает Л.И. Божович, у детей старшего дошкольного возраста возникают такие конфликтные переживания, которых не было у малышей. Например, может появиться чувство недовольства собой или, наоборот, удовлетворение своим поступком.

У детей младшего дошкольного возраста возникают и негативные новообразования, такие, как ложь и зависть. Эти явления естественны для раннего онтогенеза личности. «Ложь, как нарочитое искажение истины в корыстных целях, сопутствует развитию притязания на признание» [4, с. 222]. Ребенок хочет сделать по-своему и при этом, скрыв истину, сохранить хорошие отношения со взрослым.

В 5–6 лет, когда ребенок может правильно оценить свои внешние социальные отношения с другими детьми, возникает зависть, как чувство досады на успех другого ребенка. Она тоже одна из сторон притязания на признание. Взрослые должны обратить внимание на эти пороки и научить ребенка испытывать стыд за проявления лжи и зависти, иначе они станут чертами личности.

С течением времени дошкольник все больше начинает осознавать свои поступки, понимать, что им движет, какие последствия становятся результатом его действий. «Это становится возможным в связи с тем, что у дошкольника развивается самосознание – понимание того, что он собой представляет, какими качествами обладает, как относятся к нему окружающие и чем вызывается это отношение», – пишет В.С. Мухина [там же, с. 231]. В младшем дошкольном возрасте ребенок повторяет оценочные высказывания взрослых, приписывая себе все положительные качества, одобренные взрослыми. Позже он начинает оценивать и понимать себя и свои поступки, в чем заключается нарушение норм поведения. Очень важно, что внешний мир требует от ребенка формирования самосознания, а следовательно, и норм поведения, привычек поведения, эмоционального отношения к нравственным нормам и внутренней позиции самого ребенка.

В дошкольный период развиваются чувства ребенка. В.С. Мухина утверждает, что в 3–4 года чувства еще «неустойчивы и ситуативны», у



ребенка не сформированы сопереживание, заботливость. Хотя периодически могут вспыхивать проявления горячей любви и ласки. С возрастом чувства дошкольника приобретают постоянство и устойчивость.

Старшие дошкольники уже могут вполне сознательно заботиться о близких, пытаются не огорчать их. Кроме того, у ребенка появляются такие черты, как стыд, переживание, радость и гордость. В этом же возрасте у дошкольника усложняется чувство комического. Если в младшем возрасте дети смеялись над несуразными жестами, несоответствиями во внешности, то в старшем возрасте дети смеются над шутками и положениями, в которые попадает персонаж или другой ребенок.

Подобную эволюцию переживает и чувство прекрасного. Если младший дошкольник радуется яркому и нарядному предмету, то в старшем дошкольном возрасте уже понятны красота линий, музыкальная гармония, пластика танца, красота природных явлений.

Меняются проявления ребенком своих чувств. Во-первых, он учится сдерживаться, а во-вторых, овладевает самим языком чувств, его мимикой и жестами. Ребенок учится управлять своими чувствами, совершенствует их выражение, причем богатство их выражения зависит от социального научения и приобретается путем подражания.

Важнейшая черта личности – это воля, как способность к управлению поведением, своими внешними и внутренними действиями. «У ребенка, – пишет В.С. Мухина, – в процессе воспитания и обучения под влиянием требований взрослых и сверстников формируется умение подчинять свои действия той или иной задаче, добиваться достижения цели, преодолевая возникающие трудности» [4, с. 231]. Дошкольник учиться управлять своим телом, восприятием, памятью, мышлением. Сознательное управление поведением соседствует с непреднамеренными действиями. Очень важную роль играет стремление ребенка к цели и соподчинение мотивов. Важнейшую роль играет речевое планирование и регуляция. Именно в словесной форме ребенок формулирует свои дальнейшие действия.

Таким образом, к концу дошкольного возраста у детей формируется самооценка, которая включает в себя моральные качества ребенка, выражающиеся в подчинении нормам поведения, а также определяется его место во взаимоотношениях со взрослыми. Ребенок стремится занять новую социальную ступень – стать школьником.

Для того чтобы перейти к анализу таких особенностей психики ребенка, как повышенная тревожность и агрессивность, следует обратить внимание на переживание и его функцию в психическом развитии ребенка. По Л.С. Выготскому, переживание – это такая «единица» (его понятие в анализе сложных явлений), «в которой в неразрывном единстве

представлены, с одной стороны, среда, то есть то, что переживается ребенком, с другой – субъект, то есть то, что вносит в это переживание сам ребенок» [5, с. 133].

Чтобы понять, как влияет среда на ребенка, нужно понять характер его аффективного отношения к среде, т. е. его переживание. Л.И. Божович отмечает, что для понимания переживания ребенка необходимо рассмотреть все обстоятельства его жизни и деятельности, а также все имеющиеся особенности его личности. «Переживание представляет собой как бы узел, в котором завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств», – пишет в своей работе Л.И. Божович [там же]. В психологии не раз выдвигалась мысль о том, что чувства, переживания, эмоции и аффекты являются отражением потребностей индивидуума и чем сильнее потребности, тем сильнее переживания.

Это положение будет основополагающим в нашем исследовании психоэмоциональных расстройств у детей, в частности тревожности и агрессивности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Введение в психодиагностику: учеб. пособие для студ. сред. пед. заведений / М.К. Акимова, Е.М. Борисова, Е.И. Горбачева и др.; под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. 3-е изд. М., 1999. 192 с.
2. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте. Вопросы психологии ребенка в дошкольном возрасте. М., 1940.
3. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие. М., 2007. 384 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: учебник для студ. вузов. М., 2002. 456 с.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2009. 400 с.

#### ОБУЧЕНИЕ ПЕНИЮ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО (МЕЛОДИЧЕСКОГО) СЛУХА

О.И. Прокофьева, II курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Е.А. Романюк  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Традиционно в отечественной системе музыкального воспитания певческая деятельность занимает ведущее место. М.С. Осеннева, Л.А. Безбородова и другие объясняют это следующими причинами:

– песенным началом российской музыкальной культуры: все народные праздники, обряды, церковные богослужения сопровождалось пением; поэтому пение – самый массовый вид народного исполнительства;

– общедоступностью, т.к. певческий голос сравним с музыкальным инструментом, которым обладает от природы каждый человек с рождения;

– адекватностью пения психолого-возрастным особенностям детей, и в частности их стремлению к активным формам освоения искусства, их деятельностной природой;

– особой доступностью для восприятия в силу синтеза слова и музыки.

В процессе пения воспитываются такие важные черты личности, как воля, организованность, выдержка. Влияние пения на нравственное развитие выражается, с одной стороны, в том, что в песнях передано определенное содержание и отношение к нему, с другой – пение рождает способность переживать настроения, душевное состояние другого человека, отраженные в песнях [6].

К сожалению, в современных условиях жизни большинство детей не имеют музыкального слуха, и его приходится развивать на уроках пения [4].

И. Гейнрихс в работе «Музыкальный слух и его развитие» пишет о том, что детей с несформированным слухом условно можно разделить на три группы:

1) дети с неразвитым диапазоном голоса, но довольно ясным слуховым представлением унисона, опираясь на которое, они в пределах своего диапазона обычно подстраиваются к высоте слышимых звуков и поют в этом диапазоне сравнительно правильно;

2) дети, обладающие сравнительно широким диапазоном голоса, но с неразвитым представлением унисона. Эти дети свободно воспроизводят разные по высоте звуки, но, как правило, вне связи с тем, что они слышат;

3) совмещаются оба недостатка: узкий диапазон голоса (не превышающий терции квинты) и неразвитое слуховое представление унисона, вследствие чего даже в пределах своего ограниченного диапазона они обычно не подстраиваются к слышимой высоте и поют неверно [1].

При формировании слуха у детей первой группы педагог опирается на имеющиеся у них слуховое представление унисона и с его помощью решает главную в этом случае задачу расширения диапазона голоса. При этом возможны два способа. Первый из них (его применял ещё в начале нашего столетия А.Л. Маслов, а подробно описал позже И.П. Пономарьков) основывается на постепенном расширении диапазона голоса ученика, начиная от естественно воспроизводимых звуков. С помощью инструмента педагог устанавливает звуки, которые ученик воспроизводит без труда, и на этих звуках предлагает ему спеть какую-

либо элементарную мелодию. Затем та же мелодия постепенно перемещается вверх (или вниз, по необходимости), и здесь педагог также добивается исполнения её в унисон с инструментом [5, с. 29].

При формировании слуха у детей второй группы главной задачей является развитие слухового представления унисона. Задача будет облегчена, если упражнения будут выполняться на звуках, воспроизводимых детьми наиболее ясно, без дыхательных призвуков, активно и в то же время без особых усилий. К таким звукам у данной группы детей обычно относятся верхние звуки первой октавы. Ученику даётся задание спеть на этих звуках какую-либо простейшую мелодию, которую педагог одновременно исполняет на инструменте. После того как ощущение унисона станет укрепляться, мелодии можно транспонировать по всему диапазону голоса ученика.

Наиболее сложной является задача формирования слуха у детей третьей группы: ведь в отличие от первых двух групп, приходится решать не одну, а две задачи – развивать и слуховое представление унисона, и диапазон голоса. Дети данной группы воспроизводят преимущественно весьма низкие звуки начала первой, а нередко лишь малой октавы, причём воспроизводят их обычно очень тихо, с большим количеством дыхательных призвуков и потому недостаточно ясно в интонационном отношении. Практика показывает, что эффективный путь формирования слуха у таких детей состоит в том, чтобы сначала добиться воспроизведения высоких звуков (хотя бы середины первой октавы), затем развить на этих звуках ощущение унисона и далее расширить диапазон голоса до его естественных границ [1, с. 66, 67].

В начале 20-х гг. появилось на свет первое болгарское значительное по содержанию и объёму музыкально-педагогическое сочинение – система «сознательного нотного пения» – «Лестница» Б. Тричкова. В основе «лестницы» как метода лежит убеждение, что пение – это не только «психологический интеллектуальный», но и «психофизиологический процесс». По мнению её автора, это означает, что при «сознательном пении» необходимы не только разум и сознание, но и «послушное горло» – голосовой аппарат. Исходя из этого положения, Б. Тричков ставит первой и важнейшей задачей установление координации в её самом элементарном виде – он рекомендует пение по слуху (слухоподражательное пение). Он указывает, что одна из целей, преследуемых применением слухоподражательного пения, – создать в учащихся «тональное чувство мажорной классической гаммы, в частности «До мажора», после чего можно считать, что это пение «свою задачу выполнило». Говоря о координации слуха и голоса, автор вводит новую категорию, названную им «лестницефикацией горла» и «лестницефикацией слуха»,

что означает «складывание в певце способности петь совершенно точно основную тоновую лестницу» [2, с. 109].

Многолетней музыкально-педагогической практикой подтверждено, что мелодический слух у детей развивается главным образом на занятиях пением и игры на музыкальных инструментах. Именно в пении диагностируется уровень развитости репродуктивного компонента мелодического слуха.

В результате исследования репродуктивного компонента мелодического слуха, проведённого К.В. Тарасовой, было установлено шесть этапов его развития. Диагностика проводилась по качеству интонирования мелодии голосом.

1. Интонирование отсутствует, ребёнок просто проговаривает слова песни в определённом ритме, который иногда полностью соответствует её ритмической структуре.

2. Появляется интонирование 1–2 звуков мелодии, на которых пропеваётся вся песня.

3. Интонируется общее направление движения мелодии.

4. На фоне правильного воспроизведения общего направления движения мелодии появляется чистое интонирование отдельных его отрезков.

5. «Чисто» интонируется вся мелодия. Эти пять этапов выявлены в условиях пения с фортепианным сопровождением.

6. Относительно верное интонирование мелодического рисунка без сопровождения [3, с. 26].

К.В. Тарасова установила, что репродуктивный компонент мелодического слуха значительно развивается в процессе обучения.

Итак, мелодический слух развивается в онтогенезе как единая интегральная система, для которой характерно взаимодействие перцептивного и репродуктивного компонентов; их формирование идёт от элементарных к всё более сложным составляющим.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гейнрихс И. Музыкальный слух и его развитие. М., 1978. 80 с.
2. Дмитриевская К.Н., Островский А.Л. Вопросы методики воспитания слуха. Л., 1967. 135 с.
3. Жуйкова Т.П. Кому нужны творческие способности // Искусство и образование. 2001. № 4. С. 63.
4. Кирнарская Д.К. Музыкальные способности. М., 2007. 496 с.
5. Пономарьков И.П. Хоровые занятия с детьми, не имеющими достаточного музыкального слуха. М., 1954. 73 с.
6. Влияние пения на развитие музыкальных способностей детей младшего дошкольного возраста. Электронный ресурс. URL: [http://www.rusnauka.com/32\\_PRNT\\_2013/MusicaAndLife/1\\_145917.doc.htm](http://www.rusnauka.com/32_PRNT_2013/MusicaAndLife/1_145917.doc.htm)

**СЕКЦИЯ «РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ»**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Е.С. Разевская, магистрант II курса очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доцент С.Ю. Щербакова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В математической подготовке детей дошкольного возраста одним из важных разделов является «Ориентировка в пространстве». Умение ориентироваться в пространстве, ознакомление с пространственным моделированием, формирование у детей пространственных отношений – одна из главных составляющих задач математического развития детей дошкольного возраста.

Изучением этой проблемы занимались многие психологи и педагоги, такие, как А.А. Люблинская, А.В. Белошистая, Т.А. Мусейбова, Н.И. Гуткина, М.В. Блакинская, Е.И. Щербакова, В.В. Данилова и др. В наше время трудно назвать хотя бы один вид деятельности, где не было бы задействовано пространственное мышление. Умение ориентироваться в пространстве у детей дошкольного возраста является особенно важной ступенью в становлении личности, в успешном познании мира, ведь свободное владение пространственными образами является необходимым условием для развития как учебной, так и трудовой деятельности.

По определению Е.И. Щербаковой, «пространство – это форма существования материи, не зависящая от нашего сознания, объективная реальность» [4, с. 263].

А.В. Белошистая характеризует представления как «образы предметов и явлений, которые в данный момент не воспринимаем, а храним в памяти [1, с. 11]. Среди многообразия представлений пространственные представления выделяются как образы памяти, или образы воображения, т. е. пространственные характеристики объектов: форма, величина, взаимоположение составляющих частей, расположение их на плоскости и в пространстве.

Для развития пространственных представлений у детей используют различные виды деятельности: занятия по математике, изобразительность, музыкальные, физкультурные, индивидуальные занятия, а также все предусмотренные режимные процессы: одевание, прием пищи, умывание, утренняя гимнастика, подвижные и дидактические игры и, конечно, повседневная жизнь ребенка.

Ориентировка в пространстве происходит на основе использования человеком какой-либо системы отсчета. Точкой отсчета может служить

любой предмет окружающей действительности (предметы мебели в комнате; деревья, здания на улице и др.). Все они отражают опыт познания человеком пространственных отношений, обобщают опыт ориентации людей в предметно-пространственном окружении.

Первоначальной задачей является освоение ребенком ориентировки на собственном теле. Она основывается на знании пространственного расположения отдельных частей своего тела, умении ориентироваться в предметно-пространственном окружении от себя.

Следующая задача в обучении дошкольников – ориентировка на внешних объектах (на человеке, на любых предметах). Однако такая пространственная ориентировка возможна лишь при усвоении ориентировки на собственном теле. Ребенок мысленно переносит ее на другие объекты и на другого человека. Например, рассматривая куклу (внизу – ноги, а сверху – голова; впереди – глаза, сзади – спина; одно ухо – справа, другое – слева).

Ориентировка по основным пространственным направлениям – это третья система отсчета, которой овладевает ребенок в дошкольном возрасте. Только при более высоком уровне знаний ребенка о пространстве возможно умение пользоваться данной системой. Дети данной ориентировкой овладевают постепенно.

Ребенок, чтобы овладеть системой отсчета по направлениям пространства, должен уметь:

1) различать основные пространственные направления (направо – налево, вверх – вниз, вперед – назад) и промежуточные (впереди слева, впереди справа, сзади слева); называть, узнавать их, уметь самостоятельно определять, ориентируясь в пространстве от себя, от любых объектов и другого человека;

2) определять свое местонахождение среди окружающих предметов и относительно другого человека («Я стою впереди Кати... позади Кати, слева или справа от нее»);

3) определять размещенность предметов в пространстве, фиксировать их местоположение сзади или впереди, слева, справа, ориентируясь от себя, от любых предметов и другого человека;

4) определять пространственные отношения между предметами по признаку их расположения по линиям основных и промежуточных направлений (например, справа от дома – детский сад, перед домом – клумба, за домом – детская площадка, слева – качели);

5) пространственно ориентировать свои движения (при беге, ходьбе и т. п.), выполнять различные учебные задания и поручения, давать словесную характеристику предметно-пространственного окружения в соответствии с направлениями пространства;

б) ориентироваться на плоскости (лист картона или бумаги, поверхность стола, страница книги, тетрадь в линейку, в клетку: верхняя ее часть, правая, левая, середина, нижняя часть).

Работа по формированию представлений о пространственных отношениях проводится во всех возрастных группах.

Дети трех-четырех лет в знакомой обстановке успешно ориентируются в расположении предметов, знают местоположение игрушек, вещей и материалов, которыми пользуются; поддерживают установленный порядок хранения и расположения вещей, но этого не достаточно. С детьми данного возраста необходимо проводить специальные дидактические игры, упражнения, игры-занятия типа «Прятки» с игрушками, флажками и другими предметами), для того чтобы привлечь внимание к пространственному расположению предметов, накопить элементарные, но систематизированные знания о пространственном расположении предметов в условиях специально организованной дидактической среды (с помощью игрушек) и в реальной обстановке.

Так, в игре-занятии «Где медведь искал свой мяч?» место действия ограничено групповой комнатой. Основная цель игры заключается в том, чтобы обратить внимание детей на разные варианты пространственных отношений между предметами, активизировать в их речи использование предлогов: «под», «на», «за», «около». Во время занятий воспитатель ведет беседу с детьми, обращается к ним с вопросами: «Что медведь делает? Где он сидит? Куда пошел медведь? Где он ищет мяч?» и т. д. Педагог уточняет ответы детей, учит их менять окончания существительных при использовании разных предлогов: на столе, под столом, в шкафу и т. п. Оправдывают себя и игры-занятия типа инсценированных рассказов. Примером может быть инсценирование рассказа «Куриное семейство» (Т.А. Мусейбова). Сначала воспитатель читает рассказ: «Петушок и курочка приходят на зеленую поляну. Они ходят по траве, а потом зовут цыплят». Рассказывая, воспитатель вызывает отдельных детей к столу и предлагает разместить игрушки: поставить курочку впереди петушка, а между ними цыпленка, остальные цыплята щиплют травку возле забора.

Основными методами формирования пространственных представлений являются организация активной деятельности ребенка; наблюдение, рассматривание картин, таблиц, объяснения, указания, дидактические игры и упражнения.

В возрасте пяти-шести лет знания детей о пространственных отношениях между предметами обобщаются и систематизируются, увеличивается объем конкретных представлений о различных вариантах пространственных отношений. Требования к речи детей возрастают. На



этом этапе уместно формировать их пространственную ориентировку на основе словесных указаний. Важной задачей в работе с детьми становится понимание смыслового значения пространственных обозначений и самостоятельное их использование. Продолжается обучение распознаванию пространственных направлений от себя: вперед, назад, налево, направо, вниз и т. д. Воспитатель может предложить такие упражнения: «Сложите ладошки вместе, вот так (руки перед грудью). Встретились наши ладошки, поздоровались. Разошлись ладошки в разные стороны, дальше и дальше одна от другой (дети, повторяя действия педагога, разводят руки в стороны.) Вот так далеко! Пошли ладошки на встречу друг к другу, все ближе и ближе друг к другу! Вот как близко! Встретились!» Такие упражнения можно повторять несколько раз. При этом широко используются наглядный материал и игровые приемы. Например, на столе у воспитателя слева стоит домик, а справа – две игрушки: лисичка и зайчик на разном расстоянии от домика. Потом дети закрывают глазки, а воспитатель переставляет игрушки. Открыв глаза, дети говорят, кто теперь дальше от домика, а кто ближе к нему. Задание повторяется два или три раза.

Ребенок успешно ориентируется в пространстве в том случае, если взрослый точно определяет словом направление или местоположение предмета. С формой речевого (обобщенного и опосредованного) способа выражения наших знаний о пространстве необходимо знакомить детей уже в период дошкольного возраста.

Таким образом, в дошкольном возрасте, ориентируясь в пространстве, дети должны уметь:

- освоить собственное тело как точку отсчета пространственных направлений (на себе);
- ориентироваться в окружающем от себя, от другого человека, от других предметов, использовать это как систему отсчета (от себя, от другого лица, от любых других предметов);
- ориентироваться на плоскости (лист, страница, бумага в клетку, в линейку);
- ориентироваться по основным пространственным направлениям, используя это как систему отсчета;
- пользоваться пространственным словарем (предлогами, наречиями и другими частями речи, обобщенно отражающими знания о предметно-пространственном окружении).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошистая А.В. Развитие логического мышления у дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М., 2013. 296 с.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб., 2009. 208 с.

2. Данилова В.В. , Рихтерман Т.Д., Михайлова З.А. и др. Обучение математике в детском саду: практические семинарские и лабораторные занятия: для студ. средн. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М., 1997. 160 с.
3. Щербакова Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: учеб. пособие. М., 2005. 392 с. (Библиотека педагога-практика).

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ НАГЛЯДНОЙ ГЕОМЕТРИИ В РАЗВИТИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С.В. Цыпкина, МОУ Сандовская СОШ Тверской обл.

В настоящее время растущий интерес к геометрическим идеям стимулируется их новым использованием в математике и других областях науки. Важно, что мы живем в реальном мире, и реальный мир является геометрическим. Поскольку геометрия развивается, охватывая все более широкий круг разнообразных визуальных явлений, важно понимать, что представляет собой геометрическое мышление, как оно решает математические проблемы, возникающие в визуальных явлениях, и как это мышление развивается.

В настоящее время вопросу формирования правильных базовых представлений о соотношениях предметов в трехмерном пространстве стало уделяться значительно больше внимания в связи с тем, что именно они служат основой интеллекта обучающегося. Различные аспекты развития геометрического мышления при изучении математики исследовали А.В. Белошистая, А.М. Пышкало, Ю.П. Попов, Ю.В. Пухначев, М.И. Башмаков, В.Г. Болтяский, С.Б. Верченко, Г.Д. Глейзер, В.А. Далингер, Г.Н. Никитина.

Роль геометрического мышления в овладении различными видами деятельности, по мнению О.И. Галкиной, особенно возросла в настоящее время «в связи с широким использованием в науке и технике графического моделирования» [4, с. 14]. Причем вся эта деятельность протекает в уме, без зрительной опоры на реально действующие механизмы, что требует хорошо развитого абстрактного мышления.

Однако до сих пор геометрическое мышление является наименее исследованным из всех познавательных процессов как в отечественной, так и в зарубежной науке. Широта применения понятия геометрического мышления, его недостаточная определенность и многоплановость требуют дальнейших исследований этой проблемы.

По мнению Л.С. Выготского, с началом систематического школьного обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка, и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются, приобретают осознанный и произвольный характер. В зависимости от связи

между чувственными и отвлеченными элементами различают 3 вида мышления, которые поэтапно развиваются у детей при знакомстве с геометрическим материалом: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое [6, с. 44].

В раннем школьном возрасте психическое развитие ребенка достигает достаточно высокого уровня, и в этот период наиболее значимым становится дальнейшее развитие мышления.

Важную роль в развитии обучающихся в процессе обучения геометрии играет формирование геометрического мышления. Существуют различные трактовки понятия «геометрическое мышление». О.И. Галкина, отмечая специфику геометрического мышления, пишет, что геометрическое мышление отличается от других форм образного мышления тем, что выделение пространственных характеристик является центральным моментом, где содержанием данного вида мышления является операция с геометрическими фигурами в видимом или воображаемом пространстве [4, с. 13].

А.В. Белошистая определяет геометрическое мышление как «специфический вид мыслительной деятельности, которое имеет место в решении задач, требующих ориентации в практическом и теоретическом пространстве (как видимом, так и воображаемом). В своих, наиболее развитых формах, это и есть мышление образами. Образ, возникающий на основе заданного изображения, в процессе решения задачи подвергается неоднократному изменению (преобразованию), а потому геометрическое мышление и рассматривается как разновидность образного мышления» [2, с. 99].

Автор статьи придерживается определения геометрического мышления, данного Н.В. Кайгородцевой, которая разделяет точку зрения, что «полноценное геометрическое рассуждение связано с оперированием не отдельными пространственными объектами, а целыми классами этих объектов, сгруппированными по тому или иному принципу или признаку. Не возникает сомнения, что геометрическое мышление – это мышление понятиями; это мышление довольно высокой степени абстракции и поэтому оно представляет собой совокупность мышления пространственного, предусматривающего оперирование пространственными образами, и мышления логического, направленного на установление соответствующих отношений между этими образами» [7].

Уровень геометрического развития – понятие сложное. А.М. Пышкало выделяет пять уровней геометрического мышления, достигаемых, главным образом, под влиянием целенаправленного обучения.

Первый, исходный уровень характеризуется тем, что геометрические фигуры воспринимаются как «целое». Обучающиеся не видят частей фигуры, не воспринимают отношений между элементами фигуры. Они не умеют сравнивать даже близкие между собой фигуры. Обучающиеся, мыслящие на этом уровне, могут легко узнавать такие фигуры, как прямоугольник, квадрат, ромб, параллелограмм, хорошо запоминают их названия, но не видят общих признаков в этих фигурах, не видят в квадрате ромб, в ромбе – параллелограмм. Для учеников каждая из этих фигур существенно индивидуальна.

При целенаправленной работе учителя все обучающиеся 1-го класса способны достичь первого уровня развития геометрического мышления. В соответствии с ФГОС НОО второго поколения геометрическая линия в 1-м классе (на который выпадает самая большая содержательная нагрузка геометрического характера) выстраивается следующим образом. Рассматривается взаимное расположение предметов в пространстве и на плоскости (выше – ниже, слева – справа, сверху – снизу, ближе – дальше, между и др.). Изучаются следующие геометрические понятия: плоская геометрическая фигура (круг, треугольник, прямоугольник), прямая и кривая линии, точка, отрезок, дуга, направленный отрезок (дуга), пересекающиеся и непересекающиеся линии, ломаная линия, замкнутая и незамкнутая линии, внутренняя и внешняя области относительно границы, многоугольник, прямой угол, прямоугольник, симметричные фигуры [1].

Безусловно, что переход от одного уровня к более высокому уровню геометрического мышления не является процессом самопроизвольным, идущим одновременно с биологическим развитием человека и зависящим лишь от его возраста, но протекает, в основном, под влиянием обучения и зависит от его содержания и методов. К сожалению, обучение в 1–4-х классах продолжает оставаться, по образному выражению Г.Х. Валеева, «длительной полосой геометрического бездействия» [3, с. 18]. Этим можно объяснить тот факт, что некоторые выпускники начальной школы имеют геометрическое развитие, соответствующее первой ступени. Такие ученики воспринимают фигуру как единое целое: не видят элементов и частей фигуры, не осознают связывающих их отношений, а также отношений между фигурами, не умеют сравнивать между собой даже близкие фигуры. В геометрической фигуре они видят лишь ее форму (квадрата, прямоугольника и т. д.) Если вы предложите такому ребенку перерисовать куб, изображенный на бумаге в клетку, он перечертит контур изображения.

На втором уровне обучающиеся в процессе наблюдений, измерений, вычерчивания, моделирования уже начинают различать элементы фигур, устанавливать отношения между этими элементами и отношения

между отдельными фигурами. Свойства фигур устанавливаются экспериментально и служат характеристиками для распознавания фигур. Но эти свойства еще не связываются друг с другом. Например, обучающиеся 2–3-х классов замечают, что и у прямоугольника, и у параллелограмма общего вида противоположные стороны попарно равны между собой, но еще не приходят к выводу, что прямоугольник есть параллелограмм.

Педагогический опыт автора показывает, что систематическая работа по привлечению средств наглядности позволяет обеспечить достижение второго уровня всеми обучающимися четвертого класса. В соответствии с ФГОС НОО во 2-м классе изучаются следующие понятия и их свойства: прямая (аспект бесконечности), луч, углы и их виды, квадрат, периметр квадрата и прямоугольника, окружность и круг, центр, радиус, диаметр окружности (круга), а также рассматриваются вопросы построения окружности (круга) с помощью циркуля и использования циркуля для откладывания отрезка, равного по длине данному отрезку [1].

В 3–4-х классах изучаются виды треугольников (прямоугольные, остроугольные и тупоугольные, разносторонние и равнобедренные) и многоугольники. Равносторонний треугольник рассматривается как частный случай равнобедренного, вводится понятие высоты треугольника, решаются задачи на разрезание и составление фигур, на построение симметричных фигур, рассматриваются куб и его изображение на плоскости.

Следующие уровни развития геометрического мышления могут быть достигнуты на более высоких ступенях обучения в основной и средней школе.

Каждому уровню геометрического мышления соответствует свой язык, своя символика и своя цепь отношений, связывающая их. Переход от одного уровня к следующему связан с появлением новых геометрических терминов, определений, новой символики.

Задача развития геометрического мышления может решаться в процессе изучения различных учебных предметов, но геометрическое содержание предоставляет для этого большие возможности, так как предметом изучения являются формы объектов, их размеры и взаимное расположение в пространстве. «Геометрическое мышление обеспечивает выявление пространственных свойств и отношений, оперирование ими в процессе решения задач, связанных с ориентацией в реальном (физическом) и теоретическом (геометрическом) пространстве. Поскольку геометрические свойства и отношения наиболее отчетливо выступают в геометрических объектах, являющихся абстракцией реальных предметов, то главная роль в развитии геометрического мышления принадлежит математике, в частности геометрии» [5, с. 57].

Наблюдающаяся общая тенденция геометризации школьного курса математики определила в качестве перспективной линии развития математического образования начального звена насыщение его геометрическим содержанием.

Необходимость такого усиления геометрической составляющей начального математического образования подтверждается результатами ежегодного мониторинга образовательных достижений обучающихся 4-х классов школ Тверской области. Уровень освоения дидактической единицы «Геометрические фигуры, измерение геометрических величин» оказывается традиционно самым низким. Более 20% обучающихся показывают неудовлетворительный уровень геометрической подготовки и не овладевают необходимым минимумом знаний: в частности, они испытывают затруднения при распознавании геометрических фигур, при включении элементов геометрических объектов в новые связи и конфигурации. Недостаточный уровень овладения учебным содержанием, связанным с умением решать задачи и выполнять задания геометрического содержания, может стать причиной того, что обучающиеся будут испытывать трудности как при изучении математики на следующих этапах обучения, так и при прохождении итоговой аттестации по окончании 9-го класса. Поэтому развитие геометрического мышления и геометрической интуиции является одной из важнейших задач обучения в начальной школе, к тому же практико-ориентированные геометрические задачи обладают большим дидактическим потенциалом для развития образной и логической составляющей мышления обучающихся.

Важная роль по формированию и развитию геометрического мышления у обучающихся разного возраста отводится геометрическому материалу. Особенность изучения геометрических понятий заключается в том, что изучают форму, размер и взаимное расположение предметов, абстрагируясь от других свойств, таких как цвет, масса, твердость и т. д.

Следует отметить, что в настоящее время имеет место противоречие между наличием разработанных методов и приемов формирования геометрического мышления в психологии и методике и отсутствием системы заданий, которая способствовала бы его формированию у обучающихся начальной школы. Автору статьи представляется, что именно отсутствие такой системы является причиной низкого уровня сформированности у выпускников начальной школы геометрического мышления, без которого нельзя говорить о полном развитии интеллектуальной сферы обучающихся. Сейчас нужны новые подходы к формированию геометрического мышления обучающихся, учитывающие основные компоненты геометрических представлений. Так как при изучении геометрии рассматриваются различные геометрические объекты: точка, прямая,

кривая, угол, круг, многоугольники, шар, цилиндр, конус, параллелепипед, куб, пирамида и другие, то формирование соответствующих геометрических понятий в полной мере возможно только с использованием специального инструментария – средств наглядности.

Автором статьи разработана система заданий по формированию геометрического мышления младших школьников с использованием элементов наглядности, позволяющая частично сгладить указанное противоречие.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стандарты второго поколения. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: в 2 ч. Ч. 1. М., 2011. 317 с.
2. Белошистая А.В. Знакомство с геометрическими понятиями // Дошкольное воспитание. 2008. № 9. С. 41–51.
3. Валеев, Г.Х. Развитие художественно-образного мышления у детей // Иллюзия ценности или теория конфликтов: сб. докл. VI Междунар. науч.-практ. сем.: Культура в системе образования. М., 2013. С. 258–264.
4. Галкина О.И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе. М., 2011, 97 с.
5. Пышкало А.М. Методика обучения элементам геометрии в начальных классах. М., 1973. 207 с.
6. Салатаева Р.В., Некоторые приемы развития критического мышления на уроках в начальной школе // Начальная школа плюс: до и после. 2012. № 7. С. 56–58.
7. Кайгородцева Н.В. Геометрия, геометрическое мышление и геометрографическое образование // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. URL: [www.science-education.ru/116-12330](http://www.science-education.ru/116-12330) (дата обращения: 11.10.2014).

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

К.Ю. Котова, IV курс очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Журавлева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современные дети живут и развиваются в эпоху информационной цивилизации, новых компьютерных технологий. В этих условиях математическое развитие дошкольника не может сводиться только к обучению счету, измерению и вычислениям. Особую ценность сегодня приобретает развитие способности самостоятельно и творчески мыслить. Научить ребенка этому можно лишь в ситуации, требующей осмысления. Такой является проблемная ситуация – ситуация, с которой начинается процесс размышления. Осознание трудностей, невозможность раз-

решить их привычным путем побуждают ребенка к активному поиску новых средств и способов решения задачи и открытию мира математики.

Понятие «проблемное обучение» получило распространение в 20–30-е годы как в советских, так и в зарубежных школах. Проблемное обучение опирается на теоретические положения американского философа, психолога и педагога Джона Дьюи (1859–1952), основавшего в 1895 г. экспериментальную школу в Чикаго. И.Я. Лернер видит сущность проблемного обучения в том, что «учащиеся под руководством педагога принимают участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенной системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям современной школы». В. Оконь под проблемным обучением понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание учеником необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний» [4].

Целью проблемного обучения является усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов, формирование познавательной деятельности ребенка, и развитие его творческих способностей (помимо овладения системой знаний, умений и навыков).

Суть проблемного обучения в детском саду заключается в том, что воспитатель создает познавательную задачу, ситуацию и предоставляет детям возможность изыскивать средства ее решения, используя ранее усвоенные знания и умения.

Одним из компонентов проблемного обучения являются проблемные ситуации. Рассмотрим несколько определений данного понятия.

М.И. Махмутов трактует проблемные ситуации как «затруднения, которые возникают в моменты, когда учащийся принимает задачу, пытается её решить, но чувствует недостаточность прежних знаний. Эти ситуации вызывают активную мыслительную деятельность учащегося, направленную на преодоление затруднения, то есть на приобретение новых знаний, умений, навыков» [3].

*Проблемная ситуация* – один из основных элементов проблемного обучения, «с помощью которого пробуждается мысль, познавательная потребность учащихся, активизируется мышление» [2, с. 285].

*Проблемная ситуация* – средство организации проблемного обучения, это начальный момент мышления, вызывающий познавательную потребность учения и создающий внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности [5, с. 73].



В работе с дошкольниками часто используются содержательно однотипные упражнения, которые дети выполняют механически. В тех случаях, когда они сталкиваются с более сложными заданиями или заданиями нового для детей вида, дошкольники нередко действуют хаотически, пытаясь угадать нужный результат или способ, не могут осознать причины своих затруднений. Это свидетельствует об отсутствии у детей опыта преодоления затруднений и проблемных ситуаций.

Поэтому создание проблемных ситуаций в процессе элементарных математических формирований является одной из важных задач, стоящих перед воспитателем. Хотя данная проблема достаточно обстоятельно рассматривается в методической литературе, но в практике обучения дошкольников отдельным предметам, в частности математике, имеется нехватка соответствующих заданий для детей и методических рекомендаций для воспитателей, в которых были бы описаны способы работы с детьми по разрешению проблемных ситуаций [7, с. 148].

Процесс постановки и решения проблемной ситуации включает в себя следующие этапы:

- постановка, формулирование проблемы;
- выдвижение предположений;
- выбор, проверка, обоснование гипотез;
- проведение итогов, вывод.

Проблемные ситуации могут быть в следующих видах:

- *Проблемные вопросы*

«Как разрезать квадрат на треугольники, сколько способов вы можете предложить?».

«У собаки 2 правых лапы, 2 левых лапы, 2 задних лапы, 2 передних лапы. Сколько лап у собаки? (четыре?)»

- *Проблемное задание*

Сложи из 5 палочек 2 треугольника.

Распредели фигуры по двум признакам, так чтобы все предметы были распределены.

- *Проблемные задачи*

Барсучиха-бабушка

Испекла оладушки,

Угостила двух внучат,

Двух драчливых барсучат,

А внучата не наелись,

С ревом блюдцами стучат.

Ну-ка, сколько барсучат

Ждут добавки и молчат?

Проанализировав использование проблемных ситуаций в общеобразовательных программах, можно сформулировать следующие положения:

В программе Т.Н. Дороновой «Радуга», одной из форм работы является использование проблемных ситуаций на занятиях по формированию математических представлений.

Например:

У каждого ребенка – по два квадрата одинакового размера. Представьте себе, что это два одинаковых кусочка сыра. Детям предлагается разрезать один квадрат по диагонали и сложить из полученных частей треугольник. Где больше сыра? Почему?

Решение. Дети разрезают квадрат по диагонали. Неоднократно перекладывая вновь полученные части-треугольники, дети убеждаются в том, что при изменении формы фигуры ее размер сохраняется.

В математическом блоке З.А. Михайловой общеобразовательной программы «Детство» проблемно-игровые ситуации применяются со средней группы. В перспективном плане математического развития дошкольников по данной программе уже представлены проблемные ситуации, что облегчает деятельность педагога («Кого больше?», «Каждый хочет быть первым», «Как помочь повару?», «Почему получились разные числа?» и др.).

В пособии Л.Г. Петерсон «Раз – ступенька, Два – ступенька» (программа «Школа 2000»), в соответствии с ведущим видом деятельности дошкольников – игрой, занятия представлены системой дидактических игр (блоки Дьенеша), в процессе которых дети исследуют проблемные ситуации, выявляют существенные признаки и отношения, соревнуются, делают «открытия».

Например, разложить геометрические фигуры в карточку на пересечение цвета и формы. Инструктаж детям: наших птиц привезли в зоопарк, и теперь рассадим их клеткам. У каждой птицы своя клетка и перепутать ничего нельзя. Дети раскладывают плоские блоки (геометрические фигуры) по клеткам. Проверка – подсказка: в каждой клетке живет 2 птички: мама и птенец. (Исправить, обращая внимание на то, где какая форма и цвет.) [6].

Следует отметить, что на других видах продуктивной деятельности, в различных режимных моментах и повседневной жизни дети сталкиваются с многочисленными проблемными ситуациями, которые побуждают их к математическому мышлению. Хватит ли столовых приборов на обед для всех детей, как разделить строительный материал между детьми, чтобы не ссориться.

Указанная проблема является примером сравнения одного множества с другим и оценки количества единиц множества.

Другой пример задания связан с геометрическим материалом.

Воспитатель рассказывает детям историю про фигуры. В стране Геометрии можно встретить много самых разных фигур. Но все они живут в двух разных домах. К домикам подошёл овал. Он тоже хотел жить в доме вместе с другими фигурами. После этого перед детьми ставится проблемный вопрос: «В каком домике будет жить овал? Почему?».

Для решения данной проблемы дети должны провести ряд наблюдений, сопоставлений, сравнений. Они выдвигают ряд предположений, обсуждают каждый вариант ответа. Чтобы выбрать дом для овала, дети выделяют существенные признаки фигур. Они замечают, что в первом домике живут фигуры с углами, а во втором – фигуры без углов. У овалов нет углов. Дети делают вывод, что он может поселиться в домике, где живут круги. Воспитатель помогает сформулировать вывод. Фигуры бывают угольные и округлые. Овал является округлой фигурой [1, с. 128].

В 2014/15 учебном году на базе МДОУ № 127 г. Твери была проведена экспериментально-практическая работа по использованию проблемных ситуаций в формировании математических представлений у детей старшего дошкольного возраста. В исследовании принимали участие дети старшей (подготовительной) группы. Детский сад занимается по общеобразовательной программе «Детство» В.И. Логинова. Математический блок разработан З.А. Михайловской и Т.Д. Рихтерман.

На констатирующем этапе был проведен математический опрос (состоящий из 11 заданий) на знание нумерации в пределах 10, выявление знания о величине, геометрических фигурах; определение, насколько развито умение. Получены следующие результаты: 18% (2 дошкольника) имеет высокий уровень сформированности математических представлений, допустимый – 64 % (7 детей), низкий – 18 % (2 ребенка).

На формирующем этапе разработали и провели занятия с использованием проблемных ситуаций, которые были отобраны и систематизированы с учетом недостатков в знаниях детей, выявленных в ходе диагностики на констатирующем этапе. Приведем примеры проблемных ситуаций.

1. *Проблемная ситуация «Каждый хочет быть первым»*

«Однажды дни недели поспорили:

- Почему Понедельник все время первый? – заволновалась Среда.

- А я всегда первый! – заявил Понедельник».

Вопросы: С понедельника начинается неделя. Но всегда ли с понедельника начинается месяц? Всегда ли первое число приходится на понедельник?

Варианты:

1. В понедельник – всегда первое число.

2. Не знаю.

3. В понедельник может быть любое число.

Решение. Педагог предлагает поиграть в дни недели, ведь из них состоит месяц. Дети становятся в круг – это «месяц». Затем педагог разбивает их на дни недели, начиная с понедельника.

Пересчитываясь по порядку, они открывают для себя, что понедельник может быть первым, вторым, пятнадцатым и даже двадцать вторым, т. е. верен третий вариант ответа.

Вывод: если построить месяц из недель и считать по порядку дни недели, как дни месяца, то на понедельник будет приходиться несколько чисел.

### *2. Проблемная ситуация «Как помочь повару?»*

Повар детского сада обращается к детям с просьбой-предложением: «Я знаю, что вы любите гречневую кашу. К сожалению, на кухне сломались весы. И я не могу узнать, сколько взять крупы для каши. Помогите мне. В каждую баночку (банки разного размера) нужно насыпать по одному бокалу крупы.

Вопросы: В какой банке больше крупы? Почему?

Варианты ответов:

1. Крупы больше в высокой банке.

2. Крупы меньше в широкой банке.

3. Крупы в обеих банках одинаково.

Решение. Большинству детей кажется, что крупы больше в высокой банке. Часть детей утверждает, что крупы в обеих банках поровну. Появляются различные способы доказательства своего решения. Одни начинают пересыпать крупу обратно в бокал, убеждаясь в равенстве количества крупы в разных банках. «Крупы в высокой и низкой баночках одинаково, потому что в них насыпали по одному бокалу крупы». Другие, опираясь на собственные действия измерения, утверждают, что крупу «не добавляли» и «не убавляли». В банках по одному бокалу крупы.

Вывод: количество вещества сохраняется независимо от формы сосуда.

### *3. Проблемная ситуация «Как разделить справедливо»*

Тома и Джерри угостили двумя яблоками, причем одно яблоко было больше другого. Они решили разделить их так, чтобы каждый получил поровну. Том и Джерри долго их делили и никак не могли договориться.

Вопрос: Как помочь Тому и Джерри разделить два разных по размеру яблока поровну?

Варианты ответов:

1. Большое яблоко отдать Тому, а маленькое – Джерри.
2. Поменять маленькое яблоко на большое.

Решение. Ребята утверждают, что первое и второе предположения правильны. По их мнению, так можно разделить яблоки. Однако первое не совсем справедливо. Всем понравился второй вариант. Но он также не подошел, так как не было второго большого яблока. Наконец, вспомнив правило деления предмета на две равные части, дети сами предлагают оригинальное решение: разделить каждое яблоко на две половины и дать каждому по маленькой и большой половинке яблока.

Вывод: целое можно разделить на две равные части.

Повторная диагностика показала, что уровень сформированности математических представлений у детей старшего дошкольного возраста повысился. Большинство детей легко понимали смысл практических заданий, дети логично действовали и доказывали правильность своего ответа, применяли свои знания на практике.

Таким образом, использование проблемных ситуаций способствует повышению уровня сформированности математических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альванус Р.С., Коновалова Ю.А. О создании проблемных ситуаций на уроках математики. М., 2006. 158 с.
2. Кукушин В.С. Теория и методика обучения. Ростов-н/Д, 2005. 476 с.
3. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. М., 1976. 389 с.
4. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990. 381 с.
5. Омарова А.А. Современная технология проблемного обучения // Современные наукоемкие технологии. 2011. № 1. С. 73–75.
6. Петерсон Л.Г., Холина Н.П. Раз – ступенька, два – ступенька... Практический курс математики для дошкольников: методические рекомендации. М., 2009. 256 с.
7. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / под ред. А.А. Столяра. М., 1988. 303 с.

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ВЕЛИЧИН НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О.К. Мох, IV курс заочной формы обучения ИПО

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Журавлева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Изучение в курсе математики начальной школы величин и их измерений имеет большое значение в развитии младших школьников. Это обусловлено тем, что через понятие величины описываются реальные свойства предметов и явлений, происходит познание окружающей действительности; знакомство с зависимостями между величинами помога-

ет создать у детей целостные представления об окружающем мире; изучение процесса измерения величин способствует приобретению практических умений и навыков, необходимых человеку в его повседневной деятельности. Кроме того, знания и умения, связанные с величинами и полученные в начальной школе, являются основой для дальнейшего изучения математики в среднем звене.

В конце четвёртого класса дети должны знать таблицы единиц величин, принятые обозначения этих единиц и уметь применять эти знания в практике измерения и при решении задач; знать взаимосвязь между величинами: цена, количество, стоимость товара; скорость, время, расстояние, уметь применять эти знания для решения текстовых задач; уметь вычислять периметр и площадь прямоугольника (квадрата) [2].

Однако результаты проверки и контроля процесса обучения показывают, что дети недостаточно усваивают материал, связанный с величинами: не различают величину и единицу величины, допускают ошибки при сравнении величин, выраженных в единицах двух наименований, плохо овладевают измерительными навыками. Это связано с трудностями восприятия учащимися и с организацией изучения данной темы.

Возникает необходимость использования новых подходов в обучении, одним из которых является проектная деятельность школьников. В качестве основных неоспоримых достоинств проектной деятельности названы высокая степень самостоятельности, учащихся и их познавательной мотивированности; развитие социальных навыков школьников в процессе групповых взаимодействий; приобретение детьми опыта исследовательско-творческой деятельности; межпредметная интеграция знаний, умений и навыков [1].

Н.Ю. Пахомова определяет понятие «проектная деятельность»: возьмем за основу мнение о том, что учебный проект, с точки зрения учащегося, – это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат; это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели, задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и интересен и значим для самих открывателей. Учителю учебный проект видится не только как увлекательная деятельность для учащихся, но и как задание, сформулированное в виде проблемы, и их направленная деятельность, и форма организации взаимодействия учащихся с учителем

и учащихся между собой, и результат деятельности как найденный способ решения проблемы проекта [3].

В целях изучения эффективности применения проектной деятельности для повышения уровня обученности учащихся по теме «Величины» на базе МОУ «Лотошинская средняя общеобразовательная школа №1» п. Лотошино Московской области с апреля 2013/2014 учебного года по ноябрь 2014/2015 учебного года был проведен эксперимент, в котором принимали участие два класса: 3(4)-й «А» и 3(4)-й «Б». Оба класса занимаются по УМК «Школа России», обучение математике ведется по учебникам М.И. Моро. 3(4)-й «А» класс определен как экспериментальная группа, 3(4)-й «Б» – контрольная. На констатирующем этапе диагностирована степень обученности учащихся по методике В.П. Симонова, и соотнесена с уровнем обученности. На формирующем этапе была организована проектная деятельность учащихся 3(4) «А» класса по темам «Единицы измерения величин в Древней Руси и в других странах», «Из истории измерительных приборов», «История создания календаря», «Математика в кулинарии», «Математика в строительстве», «Математика в торговле», «Ремонт в квартире», «Площадь в реальной жизни», «Растения – рекордсмены», «Животные – рекордсмены», «Спортивные рекорды», «Математический задачник».

Приведем фрагмент урока математики для 3-го класса из раздела «Наши проекты» [4]:

Темы проектов: «Математика в кулинарии», «Математика в строительстве», «Ремонт в квартире», «Площадь в реальной жизни», «Математика в торговле».

Тип проекта: групповой, информационно-творческий, средней продолжительности.

Цель урока: мотивировать учащихся на выполнение проектной работы, на изучение математики; развивать творческие способности; формировать коммуникативные умения.

Планируемые результаты: учащиеся закрепят умение работать с дополнительными источниками информации, умение работать в группах, аргументировать свою позицию и координировать ее с позициями партнеров при выработке общего решения в совместной деятельности; получат возможность применить знания и способы действий в измененных условиях.

Ход урока

I. Организационный момент

II. Самоопределение к деятельности

Чтоб водить корабли,  
Чтобы в небо взлететь,

Надо многое знать,  
Надо много уметь!

И при этом, и при этом  
Вы заметьте-ка, друзья,  
Очень важная наука –  
Математика.  
Математика повсюду,  
Глазом только поведешь –  
И примеров разных уйму  
Ты вокруг себя найдешь.  
Вот строительство большое.

Прежде, чем его начать,  
Нужно было все подробно  
Начертить и рассчитать.  
А иначе в этом доме  
Счастья нам не увидать:  
Стекла будут с перекосом,  
Потолок провалится.  
А кому, друзья, скажите,  
Это может нравиться?

- Как вы понимаете главную мысль этих стихотворений? *(Чтобы выполнить любую работу, надо знать и любить математику, уметь считать, решать задачи.)*

- Сегодня мы с вами начнем работу над проектом, в котором и покажем, что математика необходима в разных сферах нашей жизни. Попробуйте сами определить и назвать эти сферы. *(Ответы детей и обоснование своего выбора.)*

### III. Погружение в проект

- Предлагаю вашему вниманию такие темы проектов: «Математика в кулинарии», «Математика в строительстве», «Ремонт в квартире», «Площадь в реальной жизни», «Математика в торговле». Разделитесь на группы, в соответствии с выбранной для работы темой.

- Распределите обязанности между членами группы: договоритесь, кто будет отвечать за сбор информации, кто – за оформление работы, кто будет координировать действия всей группы, кто будет ответственным за презентацию результатов работы всему классу.

- Определите источники информации.

- О чем ещё необходимо договориться перед работой, чтобы ваш проект был интересным?

- Кто может оказать вам помощь в работе над проектом?

- Разработайте программу своих действий, определите сроки просмотров собранных материалов, их систематизации. При этом учитывайте, что защита проектов перед классом состоится через три недели.

### IV. Работа в группах

- Подумайте, что вы можете сказать по выбранной теме уже сегодня. Запишите идеи, высказанные членами вашей группы.

### V. Рефлексия

- Оцените свою работу на уроке. Что вам понравилось в работе?

- Кого из членов группы вы хотели бы похвалить и за что?

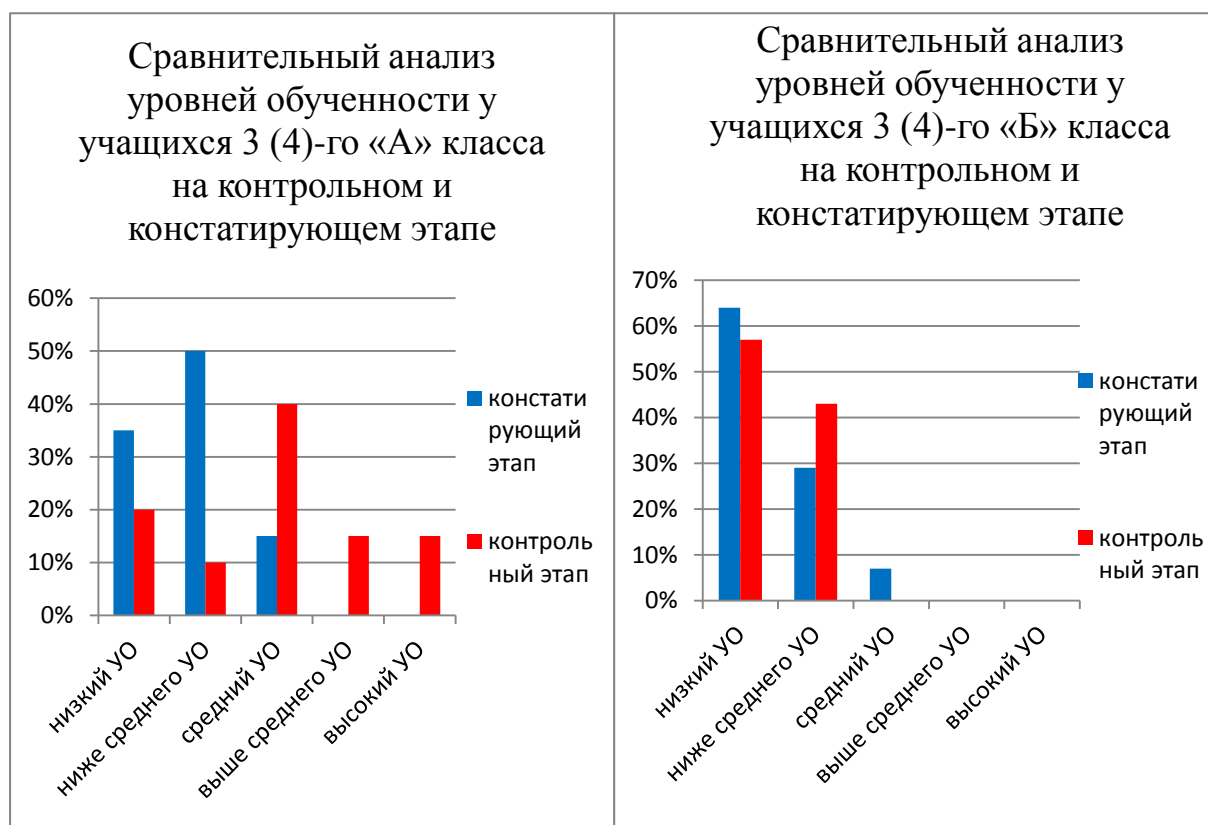
### VI. Домашнее задание



Выполните проектную работу к заданному сроку. При необходимости координатор группы может обращаться за советом к учителю.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика, сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментального исследования.

По данным диаграмм можно сделать вывод, что учащиеся экспериментального 4-го «А» класса показали более высокий уровень обученности на контрольном этапе, чем на констатирующем, что свидетельствует о положительной динамике в усвоении темы «Величины». Учащиеся 4-го «Б» класса свои показатели мало изменили. Следовательно, применение проектной деятельности учащихся при изучении величин в начальной школе способствует повышению уровня обученности по теме «Величины».



#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова Н.В. Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе // Начальная школа. 2004. №2. С. 96–101.
2. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах. М., 2001. 288 с.
3. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М., 2003. 112 с.
4. Ситникова Т.Н., Яценко И.Ф. Поурочные разработки по математике к УМК М.И. Моро. 3-й класс. М., 2013. 432 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ  
МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС

Е.В. Громова, IV курс очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Журавлева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

К началу XXI в. государственная политика в области образования значительно изменилась. В настоящее время существует проект «Обязательного минимума содержания образовательных программ» начального, основного и полного среднего образования. Данный документ является основой создания государственных образовательных стандартов общего среднего образования. «Обязательный минимум содержания образовательных программ» задает перечень дидактических единиц содержания образования, которые в свою очередь подлежат обязательному изучению в школе [1, с. 25–29].

Рассмотрим требования к уровню подготовки учащихся начальных классов по математике:

– получить представления о натуральном числе и нуле, понять особенности натурального ряда чисел, научиться записывать и прочитывать натуральные числа в десятичной системе счисления;

– научиться выполнять устно и письменно вычисления с натуральными числами (в пределах миллиона): сложение, вычитание, умножение, деление, деление с остатком;

– получить представления о свойствах операции с натуральными числами, взаимосвязи между операциями; научиться находить неизвестный компонент арифметического действия;

– усвоить смысл отношений «больше на», «меньше на», «больше в», «меньше в» и их связь с арифметическими действиями; изображать на схемах отношения и использовать их при решении текстовых задач;

– усвоить правила порядка выполнения действий в числовых выражениях, научиться записывать решение текстовой задачи в виде выражения и по действиям; научиться составлять простые описания последовательности (алгоритм) действий;

– осознать геометрические формы как образы предметов окружающего мира; познакомиться с плоскими геометрическими фигурами (точка, прямая и кривая линии, отрезок, угол, многоугольник, окружность, круг), простейшими пространственными фигурами (куб, шар) и некоторыми их свойствами; научиться изображать геометрические фигуры на клетчатой бумаге;

– получить представления о величинах (длине, площади, массе, времени) и их измерении; усвоить единицы величин и соотношение

между ними; научиться складывать и вычитать величины, умножать и делить величину на число;

– приобрести опыт измерения и вычисления длин отрезков и периметров многоугольников, научиться строить отрезок заданной длины, вычислять площадь прямоугольника;

– получить представления о зависимостях между величинами, характеризующими процессы движения, работы, «купли-продажи» и др., научиться решать несложные текстовые задачи, используя знания об этих зависимостях;

– получить представление о высказывании, научиться строить логические рассуждения, выполнять мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, классификация и др.) [1].

В настоящее время существуют различные концепции построения начального курса математики. Необходимо различать три государственные системы начального образования: 1. Традиционная система; 2. Система Л.В. Занкова; 3. Система Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова.

Начальный курс математики, изучаемый в 1–4-х классах школы, является органической частью школьного курса математики. В соответствии с этим начальный курс математики включает в себя арифметику целых неотрицательных чисел и основных величин, элементы алгебры и геометрии. Содержание начального курса математики определяется целями обучения. Курс математики для младших школьников должен обеспечивать преемственность в изучении математики в средних и старших классах. Этому способствуют следующие направления:

1. Некоторые математические знания и умения должны быть качественно усвоены в начальной школе (табличные случаи сложения и вычитания, умножения и деления, а также умения, в основе которых лежат несложные алгоритмы).

2. Некоторые базовые понятия средней школы учащимся начальных классов даются на пропедевтическом уровне, с использованием жизненного опыта учеников, а также наглядно-образных представлений.

3. Важным условием полноценного обучения математике является формирование у учащихся навыков математической деятельности.

4. Программа по математике должна предусматривать также владение учащимися математическим языком. Математический язык учащихся начальных классов с синтаксической точки зрения не должен отличаться от языка старшеклассников [4].

Одной из важнейших форм организации процесса обучения математике в школе является урок. В педагогической науке урок понимается как систематически применяемая для решения задач обучения, воспита-

ния и развития учащихся форма организации деятельности постоянного состава учителей и учащихся в определенный отрезок времени.

По Н.М. Верзилину, «урок – это солнце, вокруг которого, как планеты, вращаются все другие формы учебных занятий» [2].

Урок – это форма организации обучения с группой учащихся одного возраста, постоянного состава, занятие по твердому расписанию и с единой для всех программой обучения. В этой форме представлены все компоненты учебно-воспитательного процесса: цель, содержание, средства, методы, деятельность по организации и управлению и все его дидактические элементы.

Уроки математики в начальной школе подразделяют на следующие основные типы:

1. Урок «открытия» нового знания.

*Деятельностная цель:* формирование у учащихся умений реализации новых способов действия.

*Содержательная цель:* расширение понятийной базы за счет включения в нее новых элементов.

2. Урок рефлексии.

*Деятельностная цель:* формирование у учащихся способностей к рефлексии коррекционно-контрольного типа и реализации коррекционной нормы (фиксирование собственных затруднений в деятельности, выявление их причин, построение и реализация проекта выхода из затруднения и т. д.).

*Содержательная цель:* закрепление и при необходимости коррекция изученных способов действий - понятий, алгоритмов и т. д.

3. Урок общеметодологической направленности.

*Деятельностная цель:* формирование у учащихся деятельностных способностей и способностей к структурированию и систематизации изучаемого предметного содержания.

*Содержательная цель:* построение обобщенных деятельностных норм и выявление теоретических основ развития содержательно-методических линий курсов.

4. Урок развивающего контроля.

*Деятельностная цель:* формирование у учащихся способностей к осуществлению контрольной функции.

*Содержательная цель:* контроль и самоконтроль изученных понятий и алгоритмов.

Детям младшего школьного возраста достаточно трудно в течение всего урока осуществлять однообразную деятельность. Поэтому основным типом урока по математике в начальной школе является *комбини-*

*рованный урок.* Такой урок содержит в себе и усвоение нового материала, и закрепление ранее изученного, и самостоятельную работу [3].

Любой урок начинается с осознания и правильного, четкого определения его конечной цели, т. е. того, чего учитель хочет добиться; затем установления средств, а именно тех, что помогут учителю в достижении цели, а затем определения способа – как учитель будет действовать, чтобы цель была достигнута.

Известно, что цель – это предполагаемый, заранее планируемый (мысленно или вербально) результат деятельности по преобразованию какого-либо объекта. В педагогической деятельности объектом преобразования является деятельность обучающегося, а результатом – уровень обученности, развитости и воспитанности учащегося.

Дидактические задачи урока реализуются в реальной педагогической действительности через учебные задачи (задачи для учащихся). Это решение учащимися арифметических задач, выполнение всевозможных упражнений и т. п. Эти задачи отражают учебную деятельность учащихся в конкретных учебных ситуациях.

Таким образом, урок по математике должен быть выстроен так, чтобы у детей развивалось логическое мышление, повышался уровень познавательной деятельности, а также интерес к самому процессу обучения. Для этого возможно употребление на уроке различных форм, методов и видов работ. Применение проблемных и игровых ситуаций, дидактических, раздаточных, иллюстративных материалов, применение самостоятельной работы также способствуют активизации познавательной деятельности учащихся.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе: метод. пособие. М., 2006. 176 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бада. М., 2002. 528 с.
3. Стасько А.В. Личностно-ориентированное обучение – средство формирования познавательной активности учащихся // Начальная школа. 2011. № 1. С. 42–44.
4. Столяр А.А. Методика начального обучения математике. Минск, 1988. С. 15–64.

#### МОНИТОРИНГ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

М.С. Батяева, магистрант II курса очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. физ.-мат.наук, доцент С.Ю. Щербакова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современных условиях наиболее актуальной и системообразующей становится необходимость создания системы менеджмента качества в сфере образования на основе независимой объективной оценки. В этом контексте мониторинг уровня образовательных достижений обучающихся рассматривается как необходимый элемент системы информационного обеспечения принятия эффективных управленческих решений на всех уровнях.

В октябре 2014 г. в МОУ «Некрасовская СОШ» Калининского района Тверской области в 5-м классе был проведен мониторинг сформированности метапредметных результатов (смыслового чтения и умения работать с информацией).

Под метапредметными результатами понимают освоенные обучающимися универсальные учебные действия и способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике. Освоенные обучающимися, на базе одного или всех учебных предметов, способы действий, применимы как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях [Метапредметные результаты: стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 5 класс: пособие для учителя (в комплекте с электронным приложением) / Г.С. Ковалева и др. М.; СПб., 2014. 160 с., с. 9].

Комплексная работа представляла собой стандартизированные измерительные материалы – профессионально разработанные контрольные измерительные материалы, позволяющие оценить, насколько обучающиеся овладели требованиями общеобразовательных стандартов, сравнить полученные результаты со средними показателями муниципалитета, региона или страны в целом, провести анализ эффективности учебного процесса и уровня квалификации преподавательского состава для принятия управленческих решений [там же, с. 149].

Данная работа была направлена на выявление у обучающихся 5-го класса одного из основных метапредметных результатов обучения, а именно:

- сформированности умений читать и понимать различные тексты, включая учебные;
- работать с информацией, представленной в различной форме;
- использовать полученную информацию для решения различных учебно-познавательных и учебно-практических задач.

Комплексная работа состояла из четырех частей (математика, русский язык, обществознание (история), естествознание). В каждой из этих частей давалась информация в виде текста, картинок, графиков и ряда заданий, которые были связаны с этой информацией. Главная идея заключается в объединении разных предметных областей системой за-

даний, которые оценивают сформированность одних и тех же умений, направленных на понимание текстов любого предметного содержания из различных источников. Задания представлялись в разной форме: задания с выбором одного или нескольких правильных ответов, задания со свободным кратким ответом, задания со свободным развернутым ответом. На выполнение работы отводилось 90 минут (2 урока) с перерывом.

Остановимся подробнее на текстах математического содержания. К особенностям математического текста относится то, что он написан на языке, в котором используется специальная математическая символика, для них характерна абстрактность освещаемых вопросов, логическое построение (индуктивное и дедуктивное). В математических текстах представлены все три типа учебных знаний:

- декларативные – знания теоретического характера;
- процедурные – знания практического характера (правила арифметических действий);
- ценностные – содержат сведения о важности математического факта (носят личностный характер).

Характерным для понимания и освоения учебного математического текста является перевод представленных в нем теоретических знаний в практические умения и навыки. Например, мало знать формулировку теоремы Пифагора, необходимо уметь применять это знание при решении практических задач.

Результаты выполнения диагностической работы после проверки и компьютерной обработки представлены ниже в таблице.

Результаты оценки индивидуальных достижений учащихся  
по комплексной работе для оценки сформированности обучающимися  
5-х классов метапредметных результатов  
(смыслового чтения и умения работать с информацией)

№	Ф.И.	Вся работа (общий балл)	Успешность выполнения							Уровень достижений
			Задания по предметным областям				Задания по группам умений			
			Математика	Русский язык	Естественнознание	История и обществознание	Общее понимание текста, ориентация в тексте	Глубокое и детальное понимание содержания и формы текста	Использование информации из текста для различных целей	
1	Н.В.	53	56	50	27	88	57	53	50	Базовый
2	В.Г.	25	22	8	55	13	14	26	29	Пониженный
3	Н.Е.	90	89	100	82	88	100	95	79	Повышенный
4	Ю.Х.	20	44	0	27	13	29	5	36	Пониженный
5	Р.В.	38	78	33	27	13	57	26	43	Базовый
6	К.Г.	30	67	17	18	25	43	21	36	Пони-

										женный
7	А.Б.	33	56	42	27	0	29	32	36	Базовый
8	Н.С.	73	56	75	73	88	57	74	79	Повышенный
9	У.В.	45	44	17	45	88	43	37	57	Базовый
10	Е.Ф.	15	22	8	9	25	0	16	21	Пониженный
11	И.Б.	45	67	25	45	50	29	37	64	Базовый
12	С.Н.	58	67	50	45	75	57	58	57	Базовый
13	К.К.	68	56	58	82	75	71	74	57	Повышенный
14	А.К.	15	22	0	9	38	14	5	29	Пониженный
15	М.Я.	45	78	33	27	50	29	42	57	Базовый
Среднее значение по классу		<b>43</b>	<b>55</b>	<b>34</b>	<b>40</b>	<b>48</b>	<b>42</b>	<b>40</b>	<b>49</b>	
Среднее значение по выборке стандартизации		<b>45</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>50</b>	<b>49</b>	<b>63</b>	<b>44</b>	<b>38</b>	

Были выделены 4 уровня достижений в соответствии с количеством набранных за работу баллов:

– недостаточный – 5 баллов и менее (выполнено не более 5 заданий);

– пониженный – 6–12 баллов (выполнено менее половины заданий 1-й и 2-й групп);

– базовый – 13–25 баллов (выполнена половина и более заданий 1-й и 2-й групп, но не выполнено условие для повышенного уровня: набрано 65% и более от максимального балла за выполнения работы);

– повышенный – 26 баллов и более половины заданий 1-й и 2-й групп и набрано не менее 65% от максимального балла за выполнение работы).

В таблице представлены индивидуальные результаты всех учащихся класса по всем четырем показателям, включая и уровень достижения каждого ученика. Программа обработки позволяет получить результаты каждого обучающегося, выполнявшего комплексную работу. Учитель получает отчет каждого ученика в сравнении с результатами класса и результатами выборки стандартизации.

На основании полученных результатов сделаны выводы о том, какие умения у обучающихся развиты хорошо, какие требуют особого внимания, где существуют заметные проблемы. Отчеты использовались учителями-предметниками для организации индивидуальной работы с обучающимися, были скорректированы рабочие программы по предметам проверяемого цикла. Родители получили полную, развернутую кар-



тину образовательных достижений своих детей. Сами обучающиеся были заинтересованы результатами этой работы.

Федеральный государственный стандарт, а именно программа развития универсальных учебных действий, и планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования «Стратегии смыслового чтения и работа с текстом» подчеркивают важнейшую роль данного направления в формировании читательской грамотности, являющейся основой обучения в школе, а также в повышении качества образования в целом. Необходимо объединить усилия учителей-предметников в развитии читательской грамотности учащихся в основной школе [там же, с. 90].

#### **СЕКЦИЯ «ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

##### **ЗНАЧИМОСТЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ**

О.А. Гераськина, II курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О.О. Гонина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время специалисты отмечают снижение многих показателей качества жизни современных детей, в том числе дошкольного возраста, их телесного, психического и духовного здоровья. Неблагоприятная экологическая ситуация, отсутствие должных физических занятий, нервные расстройства ведут к многочисленным болезням детей. Еще более неблагоприятно наше время для психического и духовного развития ребенка. Погруженный в технократию мир предлагает ребенку информацию вместо знания, заданную программу вместо развития собственной фантазии, телевизор и игровой компьютер вместо необходимого человеческого общения. Агрессивная информационная среда подавляет развитие личностных качеств, определяющих человеческую сущность. Искажения в развитии личности особенно опасны в дошкольном возрасте, когда закладывается способность различать «добро» и «зло», складываются нравственные эталоны, постигается духовная культура своего народа [2, с. 5].

Неполноценное, искаженное духовно-нравственное развитие ребенка является причиной деформации его социального развития. И эта опасность усиливается тяжелейшим духовно-нравственным кризисом, который переживает современное российское общество, где агрессия, конфликты, жестокость, войны, преступления становятся обыденными явлениями. Очевидно, что преодоление этого кризиса и в жизни общества, и в жизни отдельных людей, формирование подлинно нравствен-

ных граждан возможно только при восстановлении подлинных духовных основ бытия нашего общества, его нравственности.

Ставший фундаментальным для педагогики тезис о том, что «личностью не рождаются, личностью становятся» [3, с. 217], требует глубоких знаний и понимания закономерностей развития и воспитания детей. Психология развития ребенка выделяет следующие факторы, влияющие на процесс развития психики детей, это биологические предпосылки, социальная среда и воспитательные воздействия. Признавая значение природных особенностей человека, мы должны подчеркнуть, что они являются лишь условиями, предпосылками, но не движущими причинами психического развития ребенка. Ни одно из специфических для человека психических качеств (логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция действий) не может возникнуть путем созревания органических задатков. Для этого требуются соответствующие социальные условия жизни и воспитания [4, с. 9].

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для духовно-нравственного развития человека: для формирования нравственных эталонов и норм, системы ориентировочной деятельности, лежащей в основе регуляции поведения. Нравственные эталоны являются необходимым ориентиром в общении ребенка с окружающими людьми и миром. До трех лет их использование происходит неосознанно. После трех лет ребенок начинает их осознавать, в результате чего они становятся ценностными ориентирами, поэтому необходимо содействовать процессу нравственного сознания. К старшему дошкольному возрасту дети достигают достаточно высокого уровня физического и умственного развития. Дети этого возраста уже способны управлять своим поведением. Формирование нравственных и религиозных чувств основывается не только на эмоциях, но и на определенных знаниях, правильных представлениях о добре и зле, справедливости. К 6–7-летнему возрасту происходит обобщение конкретных значимых нравственных содержаний в трех видах: сознании, деятельности, личностных отношениях [2, с. 26].

Из вышеизложенного вытекает огромная ответственность, которая лежит на педагоге, воспитателе. С греческого слово «педагогика» переводится как «детоводительство», т. е. совместный путь учителя и ученика. В последние годы в большинстве ДОУ, где осуществляется духовно-нравственное воспитание, под ним подразумевается этнокультурный компонент [там же, с. 37]: краеведческая работа, приобщение детей к народной культуре, патриотическое воспитание. Безусловно это полезная работа, но за этим малым скрывается большее, самое главное. Ведь истоки культуры русского народа в ее колыбели – в крещении Руси св. князем Владимиром. Для русской культуры и русского человека опреде-

ляющую роль в его мировоззрении играет православная вера и православный уклад жизни. Возрождая теоцентрическую модель дошкольного духовно-нравственного воспитания, необходимо дать воспитанникам возможность обретения спасительного духовно-нравственного опыта через приобщение их к истокам православной культуры, ориентирующим их на добро, истину, любовь и веру в образцах православной жизни [2, с. 39].

Следует, однако, отметить, что осознание необходимости возрождения духовной культуры в воспитании дошкольников привело к тому, что подчас в детские сады под видом духовности вносятся практики сектантского, языческого, мистического, а нередко и оккультного толка, что крайне отрицательно сказывается на формировании и развитии ребенка. Поэтому важно понять, что для ребенка полезна только его родная духовная культура. Современный закон «Об образовании в РФ» позволяет педагогическим коллективам ДОО выбирать часть программы по своему усмотрению. Имеются программы, утвержденные Министерством образования, соответствующие Федеральному стандарту дошкольного образования. Значит, не достает малого: понимания необходимости внедрения духовно-нравственного воспитания на основе ОПК, желания и решимости самих педагогов.

Чтобы внушить детям нравственные чувства, пробудить стремление ко всему благородному и прекрасному, учителя должны сами иметь высокую нравственность. Детям «язык сердца доступнее, чем говор ума», детей нельзя обмануть заумностью слов [6, с. 2]. Феофан Затворник так писал о воспитателях: «Это должно быть сословие лиц чистейших, богоизбранных и святых. Воспитание из всех святых дел самое святое» [5, с. 405]. Очевидно, успешность процесса воспитания обуславливается прежде всего таким фактором, как воспитание самих воспитателей. Человеческой личности вообще, а педагогу особенно, свойственна неуспокоенность в поисках смысла бытия, стремление к самопознанию, самосовершенствованию. В завершении напомним слова из Евангелия от Матфея (гл. 19, ст. 14) «Иисус сказал: пустите детей и не препятствуйте им приходить ко Мне, ибо таковых есть Царство Небесное» [1, с. 47].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новый Завет. М., 2009. 560 с.
2. Гладких Л.П. Основы православной культуры: научно-методическое пособие для педагогов детских садов. Курск, 2008. 324 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с.
4. Запорожец А.В., Неверович Я.З., Кошелева А.Д. и др.; Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей детского сада. М., 1985. 176 с.

5. Феофан Затворник, свт. Путь ко спасению: краткий очерк аскетики. М., 2008. 608 с.
6. Маслов Н.В. Условия успешности православного воспитания // Глинские чтения. 2007. Ноябрь–декабрь. С. 2–5.

НАПРАВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

О.И. Васильева, ООО «Мозаика Детства-Реутов»,  
г. Реутов Московской области  
V курс очной формы обучения ИПО

Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О.О. Гонина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время задачи подготовки детей к школьному обучению занимают одно из важных мест в развитии психолого-педагогической науки. Одним из главных показателей эффективности работы, проводимой ДОУ, считается степень интеллектуальной готовности детей к школе, которая нередко рассматривается как совокупность умений ребенка считать, писать и выполнять инструкции взрослого, такая готовность не гарантирует успешное школьное обучение, но способствует ему.

Под интеллектуальной готовностью к обучению понимается определенный уровень развития когнитивных процессов – мыслительные операции обобщения, сравнения, классификации, выделения существенных признаков, способность к умозаключениям; определенный запас представлений, в том числе образных и нравственных; уровень развития речи и познавательной активности. Интеллектуальный компонент готовности также предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний. Соответствие этой осведомленности детей требованиям школы достигается программой, по которой работает воспитатель детского сада. Интеллектуальная готовность к школьному обучению подразумевает формирование у детей элементарных умений в области учебной деятельности, а именно способность выделять и принимать учебную задачу, представление о содержании учения, учебных действиях и операциях. Об интеллектуальной готовности к обучению судят по следующим признакам: дифференцированность, избирательность и целостность восприятия; концентрация и устойчивость внимания; развитое аналитическое мышление, обеспечивающее возможность установления основных связей между объектами и явлениями; логическая память; умение воспроизводить образец; сенсомоторная координация.

Таким образом, интеллектуальную готовность к школьному обучению составляют представления о содержании учебной деятельности и

способах ее выполнения, элементарные знания и умения и определенный уровень развития когнитивных процессов, обеспечивающих восприятие, переработку и сохранение разнообразной информации в процессе обучения. Поэтому подготовка дошкольников к обучению должна быть направлена на овладение средствами познавательной деятельности, развитие когнитивной сферы, познавательной децентрации и интеллектуальной активности ребенка [2].

Педагогам-практикам известно, что интеллектуальное развитие у детей одного и того же возраста достаточно разное: одни дети легче решают задачи наглядно-действенного характера, другим легче даются задания связанные с наглядно-образным мышлением, некоторые дошкольники уже обладают достаточно развитым словесно-логическим мышлением, рассуждают, строят умозаключения и т. д. Исходя из этого, можно утверждать, что для успешной интеллектуальной подготовки старшего дошкольника к школе необходимо использовать все три вида мышления, так как с помощью каждого из них у ребенка лучше формируются те или иные качества интеллекта. Так, решение задач с помощью наглядно-действенного мышления позволяет развивать у детей способность при решении задач действовать целенаправленно, сознательно управлять своими действиями и контролировать их. Развитие наглядно-образного мышления позволяет разрабатывать и мысленно согласовывать разные планы для достижения цели. Своеобразие словесно-логического мышления состоит в том, что оно обеспечивает возможность действовать не с вещами и их образами, а с понятиями о них, оформленными в словах или знаках, умение рассуждать, делать выводы из суждений.

Одним из эффективных средств развития всех видов мышления является дидактическая игра. В такой игре ребенок самостоятельно решает разнообразные мыслительные задачи: описывает предметы, группирует их по различным свойствам и признакам, отгадывает предметы и действия по описанию, придумывает рассказы, учится находить ответ, догадываться, сравнивать, делать правильные выводы, используя имеющиеся знания и опыт. В процессе игры при помощи наглядного и вербального материала у ребенка развиваются все мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация.

Не менее важное место в процессе интеллектуальной подготовки детей старшего дошкольного возраста к школе должна занимать работа по формированию некоторых специальных знаний и навыков – грамоты, счета, решения арифметических задач. Все специальные занятия со старшими дошкольниками целесообразно проводить в игровой форме.

Интеллектуальная подготовка старших дошкольников к школьному обучению включает также подготовку к письму, в связи с чем используются разнообразные упражнения на развитие мелкой моторики и координации движений рук. Хороший эффект для развития мелкой и общей моторики дают занятия по рисованию, в процессе которых происходит также развитие восприятия, внимания, умения осознания и передачи своих впечатлений, переживание эстетических эмоций.

Мы присоединяемся к мнению Н.М. Андреевой [1], которая считает, что эффективность интеллектуальной подготовки старшего дошкольника к школе обеспечивается взаимодействием ДООУ и родителей через создание системы специальных условий, к которым можно отнести: психолого-педагогическое просвещение родителей по вопросам подготовки их детей к школе; проведение совместных образовательных мероприятий родителей с детьми, организованных педагогами ДООУ; включение родителей будущих первоклассников в процесс управления образовательной работой ДООУ. Реализация этих условий может быть достигнута путем организации своеобразной «Школы для родителей будущего первоклассника», задачами которой будут являться оказание психолого-педагогической помощи родителям, обмен положительным опытом, приобщение родителей к организационно-управленческой деятельности ДООУ.

Таким образом, комплексная работа ДООУ по обеспечению интеллектуальной готовности детей к школьному обучению должна включать следующие основные направления: формирование общей осведомленности и кругозора детей; развитие когнитивной сферы дошкольников; специальные занятия грамотой, счетом, решением арифметических задач. Результативность работы по обеспечению интеллектуальной готовности детей к школьному обучению будет выше при условии координации усилий ДООУ и родителей и их тесного сотрудничества.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Н.А. Организация совместной работы педагогов и родителей по подготовке детей дошкольного возраста к школе // Детский сад от А до Я. 2012. №5. С. 139–142.
2. Гонина О.О. Психология дошкольного возраста: учебник и практикум для бакалавров. М., 2015. 576 с.

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТАБЛИЦ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

М.В. Глотова, II курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О.О. Гонина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Дошкольное детство – период интенсивного психического развития человека. За это время происходят серьезные качественные и количественные изменения во всех психических процессах. Так, в процессах памяти важнейшим изменением является появление элементов произвольности. Происходит это приблизительно в четырехлетнем возрасте. А к старшему дошкольному возрасту память постепенно трансформируется в особую деятельность, которая подчиняется специальной цели запомнить. Необходимо отметить, что развитие памяти ребенка направлено не только в сторону роста произвольности или преднамеренности запоминания и воспроизведения, но и в сторону развития осмысленности памяти. Осмысленное логическое запоминание основано на понимании того, что заучивается. Воспитание логической памяти предполагает прежде всего развитие мыслительной деятельности детей. Именно мыслительные операции становятся при определенных условиях способами логического запоминания.

Логическая память, как известно, направлена на запоминание смысла изучаемого материала, сохранение и воспроизведение мыслей, понятий, выводов и т. п. Обучение и мышление основываются именно на этом виде памяти. Знание приемов логического запоминания, успешное владение ими и использование в работе со старшими дошкольниками в высокой мере способствует развитию интеллектуальной деятельности, общему уровню развития логической памяти детей [4, с. 3].

Целью проведенного нами исследования являлось изучение уровня развития логической памяти у детей старшего дошкольного возраста. Эмпирическая база исследования – дети старшего дошкольного возраста (в количестве 21 человек) МДОУ детский сад № 145» г. Твери. Средний возраст детей составляет 5,5 лет. Для изучения уровня развития логической памяти дошкольников были выбраны следующие методики:

1) методика «Опосредованное запоминание» (Лурия А.Р., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н.) [2];

2) методика «Воспроизведение рассказа» (детский вариант) [3].

В ходе анализа результатов диагностики по методике опосредованного запоминания было выявлено, что 62% детей имеют низкий уровень развития логической памяти (они с трудом находят опосредующие символы и объясняют свой выбор, вспоминают 1–2 слова, некоторые не понимают задания), 24% – средний (понимают задание, но не могут найти опосредующих символов, с трудом объясняют свой выбор, могут вспомнить 2–4 слова) и лишь 14% – высокий (хорошо понимают задание, находят опосредующие символы, объясняют свой выбор, могут вспомнить 4–5 слов). Из всех обследованных детей 29% не поняли задания, 62% не могут найти опосредующих символов и затрудняются подо-

брать к названному слову картинку. По методике «Воспроизведение рассказа» 33% детей имеют высокий уровень развития логической памяти. Они пересказывают рассказ сами, без наводящих вопросов, по порядку, не забывая и не искажая факты. Воспроизводят 8–10 смысловых единиц. 29% детей имеют средний уровень развития логической памяти. Они испытывают трудности при воспроизведении рассказа, отвечают при помощи наводящих вопросов и путают некоторые факты (например, пол и имя главного героя). Воспроизводят сами 6–8 смысловых единиц. 38% детей имеют низкий уровень. Не могут сами логически построить рассказ, вспоминают при помощи наводящих вопросов и путают факты. Воспроизводят сами 3–5 смысловых единиц.

В целом результаты диагностики показывают, что у большинства детей в старшем дошкольном возрасте логическая память еще недостаточно развита. Развитию логической памяти дошкольников может способствовать использование мнемотаблиц. Мнемотаблица представляет собой наглядное схематичное изображение какой-либо информации: рассказа, стихотворения, загадки, скороговорки, алгоритма действий и т. д. Приемы работы с мнемотаблицами направлены не только на развитие основных психических процессов: памяти, внимания, образного мышления, но и на развитие мелкой моторики рук при частичном или полном графическом воспроизведении. Использование мнемотаблиц на занятиях позволяет детям продуктивнее воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, сохранять и воспроизводить её.

При работе с детьми мнемотаблицы можно применять в следующих направлениях: изображение последовательности определенных процессов (мытьё рук, одевание, сервировка стола); составление рассказа по мнемотаблицам. Работа в данном направлении строится по следующим этапам: 1) рассматривание таблиц и разбор того, что на ней изображено; 2) перекодирование информации, т. е. преобразование из символов в образы; 3) после перекодирования осуществляется пересказ текста с опорой на символы (образы), т. е. происходит отработка метода запоминания [5, с. 3]; использование мнемотаблиц для заучивания стихотворений: воспитатель зачитывает стихотворение, затем происходит обсуждение с детьми его содержания и повторное прочтение. Далее необходимо разобрать с детьми, те зрительные символы, которые можно использовать к этому стихотворению и прочесть его по смысловым абзацам с целью выбора к ним определенного знака, символа или картинки. Затем следует зарисовка детьми в тетрадях схемы опорных сигналов (в дальнейшем дети могут рассмотреть и сравнить эти схемы, а также рассказать по ним друг другу стихотворение). Воспитатель повторно читает стихотворение с опорой на схему. При возможности необходимо создать



схемы на большем формате при помощи компьютерных технологий для повторного использования.

Таким образом, мнемотаблицы не только помогают в обучении пересказу, составлению рассказов и заучивании наизусть, но и являются хорошим дидактическим материалом по развитию логической памяти, а также средством пополнения словарного запаса и развития речи.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. М., 1997. 224 с.

2. В помощь психологу: диагностические тесты и методики для дошкольного и школьного возраста [Электронный ресурс]. URL: <http://psiholognew.com/dosh015.html> (дата обращения 05.09.2014).

3. Воспроизведение рассказа (детский вариант) [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.gurutestov.ru/test/97/> (дата обращения: 05.09.2014).

4. Николаева О.В. Игра как средство развития словесно-логической памяти детей старшего дошкольного возраста // Образовательный проект «Совёнок» для дошкольников. 2013. № 9. URL: <http://www.kids.covenok.ru/issue/131626.htm> (дата обращения: 05.09.2014).

5. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. СПб., 2009. 64 с.

#### СВЯЗЬ СТАТУСА ПЕДАГОГОВ ДОО И УРОВНЯ ИХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

И.Т. Курнаева, III курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О.О. Гонина  
ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет». Тверь

Актуальность исследования связи статуса педагогов ДОО и уровня их эмоционального выгорания обусловлена тем, что современное общество предъявляет высокие требования к различным аспектам деятельности педагогов вообще и педагогов дошкольных образовательных учреждений в частности, учреждений, которые являются первой, базовой частью всей системы образования и служат для подготовки ребенка к дальнейшему обучению, закладки в него основных общечеловеческих знаний и умений, всестороннего развития природных способностей и приобщения к социальной жизни. В воспитательной деятельности содержание и характер отношений между ее участниками являются залогом ее успеха. Поэтому не требует доказательств тот факт, что синдром эмоционального выгорания, характеризующийся эмоциональной и личностной отстраненностью педагога-воспитателя, расширением сферы экономии эмоций, игнорированием индивидуальных особенностей вос-

питанников, оказывает достаточно сильное влияние на характер и успешность профессиональной деятельности.

Предметом нашего исследования является социометрический статус в коллективе как фактор формирования синдрома эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных учреждений. Гипотезу исследования составило утверждение о том, что степень профессионального выгорания педагогов ДООУ оказывается выше, если их социометрическая позиция в структуре педагогического коллектива является низкостатусной или высокостатусной.

Для решения задач и проверки гипотезы использовались следующие методы исследования: сбор и анализ психолого-педагогической литературы, контент-анализ периодических изданий и научных публикаций по теме исследования, скрытое внешнее наблюдение, заочный опрос (анкетирование) по методике диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко, по методике диагностики профессионального (эмоционального) выгорания (МВИ) К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой, социометрия. Эмпирическую базу исследования составили воспитатели и педагоги ЦРР – Детский сад № 142 г. Твери в составе 34 человек.

Диагностика синдрома эмоционального выгорания педагогов и воспитателей исследуемого ДООУ была проведена по двум методикам: опроснику «Профессиональное (эмоциональное) выгорание (МВИ)» по методике К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой [2] и методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко [1]. Результаты диагностики по этим методикам оказались сопоставимы и не выявили противоречий. По первой методике высокий уровень эмоционального выгорания был выявлен у 6 сотрудников (20% коллектива), и проявился по фактору деперсонализации (43%), т. е. некоторой эмоциональной «сухости», отстраненности от субъекта профессиональной коммуникации. Методика В.В. Бойко подтвердила в целом благоприятную психоэмоциональную обстановку в коллективе, не способствующую быстрому прогрессивному формированию симптомов профессионального выгорания. Эта методика была выбрана в качестве ведущей, так как она предоставляет возможность не только для количественной, но и, что существенно, для четко структурированной качественной оценки проявления симптомов профессионального выгорания.

Каждый член педагогического коллектива в той или иной мере взаимодействует с каждым, общается, непосредственно обменивается информацией, т. е. оказывает влияние. Нами было проведено параметрическое социометрическое исследование со статистически обоснованным для коллектива в составе 34 членов социометрическим ограничени-

ем в количестве 7 выборов. Для определения социометрического статуса педагога или воспитателя использовался индекс социометрического статуса. Таким образом, было выявлено, что исследуемая группа представлена 26% высокостатусных педагогов и воспитателей, 42% низкостатусных (в основном, новички коллектива и педагоги с большим стажем) и 32% среднестатусных педагогов. Сравнительный анализ уровня эмоционального выгорания воспитателей и педагогов ДООУ, занимающих высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные позиции в коллективе, был проведен на основании усредненных показателей выраженности каждой из трех фаз выгорания по методике В.В. Бойко. Для двух фаз – напряжения и резистенции – более высокие значения этого показателя были как раз в группе среднестатусных сотрудников. По последней фазе – фазе истощения – с перевесом в 1 балл лидировали низкостатусные сотрудники. Высокостатусные педагоги и воспитатели имели низкие показатели проявления профессионального выгорания во всех трех фазах. С одной стороны, эта данность противоречит выдвинутой гипотезе исследования о том, что степень профессионального выгорания педагогов ДООУ оказывается выше, если их социометрическая позиция в структуре педагогического коллектива является низкостатусной или высокостатусной. С другой стороны, максимальный средний показатель (30 баллов у среднестатусных сотрудников в фазе резистенции) находится значительно ниже нижнего порога диагностики формирования синдрома эмоционального выгорания, установленного автором методики (36 баллов). Таким образом, специфика исследуемого коллектива педагогов и воспитателей, имеющих низкий количественный уровень проявления симптоматики эмоционального выгорания, который, в свою очередь, не позволяет установить значимые зависимости ее проявления как от социометрического статуса педагога и воспитателя, так и от других социально-психологических факторов, не представляет возможности в полной мере подтвердить или опровергнуть выдвинутую гипотезу о том, что степень профессионального выгорания педагогов ДООУ оказывается выше, если их социометрическая позиция в структуре педагогического коллектива является низкостатусной или высокостатусной. Следовательно, это требует или проведения дополнительных исследований в педагогических коллективах других ДООУ, где выраженность синдрома эмоционального выгорания окажется выше и будет значимой для исследования влияний на нее, или более детального количественного и качественного анализа результатов настоящего исследования, например, не по фазам выгорания в целом, а по каждому наиболее сформированному для фазы симптому, и выявлении взаимосвязи проявления этого симптома и социометрического статуса соответствующего члена педагогического коллектива.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999. 105 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб., 2008. 336 с.

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Г.А. Соловьева, IV курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О.О. Гонина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В условиях современной системы образования проблема развития логического мышления дошкольников приобретает особую актуальность. С точки зрения современной концепции обучения овладение логическими формами мышления в дошкольном возрасте способствует развитию умственных способностей и необходимо для успешного перехода детей к школьному обучению. Логическое мышление формируется на основе образного и является высшей стадией развития мышления как высшей психической функции.

Формированию мыслительных операций и развитию логического мышления дошкольников может способствовать использование элементов теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), автором которой является Г. Альтшуллер [1]. Теория решения изобретательских задач призвана формировать изобретательское мышление – это системное мышление, которое выявляет и разрешает противоречия, лежащие в глубине сложной проблемы (изобретательской задачи). На основе ТРИЗ нами была разработана программа занятий по развитию логического мышления старших дошкольников. Программа занятий включает упражнения, содержащие элементы методики ТРИЗ. За основу составленной программы мы взяли методическую разработку С.И. Гин [2].

Методическими приемами, используемыми при проведении занятий, являются:

1. Морфологический анализ. Определение множества атрибутов объекта. Определение возможно более полного множества значений каждого атрибута. Составление комбинаций из элементов полученных множеств.

2. Метод фокальных объектов. Перенос атрибутов и их значений произвольно взятых фокальных объектов на предмет, требующий усовершенствования. «Фокусировка» свойств произвольных объектов на предмете усовершенствования.

3. Мозговой штурм. Разделение в пространстве и во времени процедур генерации и критики идей. Часто проводится на основе метода контрольных вопросов.

4. Метод контрольных вопросов. Разработка типового вопросника, «расшатывающего» стереотипные взгляды на предмет усовершенствования.

5. Методика ММЧ (моделирование маленькими человечками) – моделирование процессов, происходящих в природном и рукотворном мире между веществами (твердое – жидкое – газообразное).

Программа рассчитана на 12 занятий по 30–40 минут каждое, которые проводятся 1 раз в неделю. Все этапы занятия посвящены общей теме. Приведем фрагмент одного занятия.

Занятие 1. «Слова-приветствия»

Задачи: систематизировать знания детей о вежливых словах и словах-приветствиях. Учить разрешать простейшие житейские проблемы и противоречия. Развивать речь-рассуждение.

Ход занятия

Дети входят в группу, здороваются.

В: Ребята, что вы сейчас сделали? С кем поздоровались? Для чего люди здороваются? Всегда ли вы здороваетесь? Ребята сегодня мы поговорим о словах-приветствиях. Постараемся узнать что-то новое, уточнить свои знания.

*Игра «"Системный анализ" слова "Здравствуйте!"»*

*Где и когда:* Прошлое: При встрече, в письмах. Настоящее: При встрече, в письменных посланиях, в письмах, по телефону, через Интернет. Будущее: При встрече, через Интернет?

*Что:* Прошлое: Здраваясь с заканчивающими жатву, говорили: «С двумя полями сжатыми, с третьим засеянным!» «Свеженько тебе!» – здоровались с девушкой, черпающей воду. «Хлеб да соль!» – говорили тем, кто ест. А вежливый человек должен был правильно ответить. В былинах выражение «Ай ты гой еси, Илья Муромец!». Раньше «Здравия тебе желаю!» мог произносить каждый, теперь так говорят только военные. «Мое почтение!», «Доброго здоровья!» Настоящее: «Добрый день!», «Доброе утро!», «Добрый день!», «Добрый вечер!», «Привет!», «Салют!», "Приветик!». Приветствие «Здравствуйте!» универсально. Будущее: «Здравствуй!» «Добрый день!», «Добрый вечер!», «Привет!»?

*Как:* Прошлое: Поклон в пояс; челобитная – падали на колени и ударялись о землю лбом; пожимали друг другу руки (показывали, что в руке нет оружия – пришел с миром); приподнимали шапку; офицеры – звонко щелкали каблуками и опускали голову; дамы – реверанс, мужчины целовали дамам руку. Настоящее: Военные отдают честь. Рукопожа-

тие одной или двумя (большое уважение) руками. Обнимают за плечи. Поцелуй в щечку. Будущее: Рукопожатие? Что общего во все времена?

#### *Игра «Узнай героев сказки»*

Сейчас внимательно послушайте и постарайтесь угадать, кто с кем здороваётся (прослушиваются отрывки из сказок в грамзаписи). Вопросы: – Кто? – Как узнали? – Почему они сказали друг другу «Привет!»? (только близкие друзья пользуются этим приветствием).

#### *Коллективная подвижная игра*

Дети встают в круг. Ведущий – вне круга, ходит, задевая рукой каждого, называя договоренное слово, затем – совсем другое слово (Например: воробей, воробей, воробей... сорока). Тот, на кого указал ведущий с последним словом – оббегает круг, то же и ведущий. Когда они встретятся – должны взяться за руки, присесть, улыбнуться и четко поприветствовать друг друга, и только после этого бежать к освободившемуся месту. Тот, кто прибежал первым – становится ведущим.

Заканчиваются все занятия подведением итогов. Таким образом, основным рабочим механизмом ТРИЗ в работе с дошкольниками служит следующий алгоритм решения изобретательских задач: Ситуация – задача, которую нужно решить → Противоречие – должен, потому что ..., не должен, потому что... → ИКР – оптимальный результат. Далее работа с детьми идет по определенным логическим этапам: корректируется первоначальная формулировка задачи; строится модель; определяются имеющиеся вещественно-полевые ресурсы; составляется ИКР (идеальный конечный результат); выявляются и анализируются физические противоречия; прилагаются к задаче новые преобразования. Такие занятия с использованием ТРИЗ способствуют развитию у дошкольников изобретательской смекалки, творческого воображения и логического мышления.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альтшуллер Г.С. Теория решения изобретательских задач как основа развития творческого мышления учащихся // Новые ценности образования: ТРИЗ-педагогика. М., 2003. Вып. 1 (12).
2. Гин С.И. Занятия по ТРИЗ в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений. Минск, 2007. 112 с.

#### ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА АДАПТАЦИЮ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОУ

О.В. Шабан, III курс заочной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О.О. Гонина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Переход из семьи в детский сад является одним из переломных моментов в жизни ребенка. Внимание к адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО связано с тем, что, являясь динамическим процессом прогрессивной перестройки функциональных систем организма, она обеспечивает возрастное развитие. Понятие «адаптация» в современной научной литературе трактуется как приспособление организма к новым для него условиям среды. А для ребенка детский сад, несомненно, является новым пространством, с новым окружением и новыми отношениями. Кроме того, механизмы приспособления, возникшие в процессе адаптации, вновь и вновь актуализируясь и используясь в сходных ситуациях, закрепляются в структуре личности и становятся подструктурами ее характера [Костяк Т.В. Психологическая адаптация ребенка в детском саду. М., 2008. 176 с.].

Одним из главных факторов, влияющих на процесс адаптации детей к дошкольному учреждению, является атмосфера в семье, отношение родителей к ребенку, семейное воспитание. От того, насколько ребенок подготовлен в семье к переходу в детское учреждение, зависит и течение адаптационного периода, и его дальнейшее психическое развитие.

Наше исследование проводилось на базе ДОО № 154 г. Твери, в первой младшей группе. Возраст детей от 2 до 3 лет. В исследовании принимало участие 14 родителей в возрасте от 25 до 34 лет. ДОО работает по программе «От рождения до школы». Родителям была предложена анкета наиболее известного и используемого метода диагностики родительской позиции по отношению к ребенку «Методика диагностики родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столина» (ОРО). Опрос родителей позволил сделать вывод о том, что большинство родителей (93%) по шкале «Принятие – отвержение» имеют средние баллы, которые свидетельствуют о нахождении показателей в рамках средней нормы, 7% родителей (1 человек) имеет низкий ранг, который говорит о восприятии родителя своего ребенка неприспособленным к жизни, не доверяет ребенку. По шкале «Кооперация» 64% родителей имеют высокие баллы, что свидетельствует о проявлении искреннего интереса родителей к тому, что волнует ребенка, высокой оценке способностей ребенка, поощрении самостоятельности и старании быть на равных с ребенком. 28% родителей имеют средние баллы по шкале, 7% родителей имеют низкий ранг. По шкале «Симбиоз» 71% родителей имеют средние баллы, 28% – высокие, отражающие стремление родителей оградить ребенка от трудностей жизни, ребенок им кажется маленьким и незащищенным, по своей воле родители не предоставляют ребенку самостоятельности. По шкале «Авторитарная гиперсоциализация» 44% родителей

имеют средние баллы, 28% – низкие, 28% – высокие баллы. По шкале «Маленький неудачник» 100% родителей имеют низкие баллы по шкале.

В результате опроса родителей по методике диагностики родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столина, можно сделать следующие выводы: больше половины опрошенных проявляют интерес к тому, что важно для ребенка, высоко оценивают способности своих детей, поощряют самостоятельность и стараются быть на равных с ребенком. Но и есть сторонники полярных мнений. Одни родители стараются оградить детей от трудностей жизни, стремясь удовлетворить все их потребности, при этом занимают слишком авторитарную позицию. У других же контроль над действиями детей практически отсутствует.

Критериями, по которым проводилась диагностика социально-психологической адаптированности детей в ДООУ, являлись: общий эмоциональный фон, познавательная и игровая деятельность, взаимоотношения со взрослыми, взаимоотношения с детьми, реакция на изменение ситуации. На основании анализа данных исследования уровня адаптированности детей можно сделать следующие выводы: большая часть детей имеет средний уровень адаптированности (58%), 42% – низкий уровень, высокий уровень адаптированности ни один ребенок в группе не показал. Наиболее проблемными зонами адаптации детей к ДООУ выступают эмоциональная сфера и сфера межличностных отношений, которые тесно связаны с навыками социального поведения ребенка, которые, в свою очередь, обусловлены отношениями в семье, что еще раз указывает на важность детско-родительских отношений в контексте адаптации детей к ДООУ.

Нами был проведен анализ влияния стиля родительского воспитания на социально-психологическую адаптацию детей. Рассмотрена группа детей с низким уровнем адаптированности и стиль воспитания их родителей. В результате анализа выяснили, что у детей с низким уровнем адаптированности к ДООУ родители выбирают в качестве основы воспитания либо авторитарную позицию, либо прямо противоположную – попустительскую.

В результате исследования мы пришли к выводу, что у детей, чьи родители используют авторитарный и попустительский стиль родительского воспитания, снижен уровень адаптированности к ДООУ. На основе результатов эмпирического исследования мы можем сформулировать ряд практических рекомендаций по оптимизации процесса адаптации детей раннего возраста к условиям ДООУ. Если говорить о выборе стиля родительского воспитания в контексте адаптации ребенка к ДООУ, то, безусловно, необходима определенная программа повышения уровня компетентности родителей по вопросам взаимодействия с детьми ранне-



го возраста, что будет способствовать повышению успешности адаптации детей к ДООУ. Задачи такой программы могут быть следующие:

– расширение знаний родителей об особенностях семейных отношений, способах взаимодействия с ребенком раннего возраста;

– формирование у родителей таких характеристик семейного воспитания, которые обеспечивают наилучшую адаптацию малышей к условиям ДООУ (поощрение воображения и любопытства ребенка, поощрение игр с другими детьми, а также самостоятельные игры, отсутствие чрезмерного удовлетворения потребностей ребенка, установка четких требований к ребенку);

– заблаговременное информирование воспитателей группы об особенностях семейных отношений и характере воспитания в семьях поступающих детей, о личностных особенностях детей. На этой основе возможно осуществление индивидуального подхода к каждому ребенку.

С нашей точки зрения, проведение работы с родителями в рамках программы оптимизации отношений с детьми с целью их более успешной адаптации к ДООУ может дать следующие результаты: повышение уровня социально-психологической адаптации детей раннего возраста к условиям ДООУ; улучшение качества общения родителей с детьми, формирование оптимальных взаимоотношений в семье; формирование индивидуального подхода к процессу адаптации и дальнейшего периода пребывания ребенка в ДООУ; улучшение взаимодействия семьи и ДООУ, повышение ответственности родителей за воспитание детей.

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д.А. Попова, магистрант II курса очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.Ю. Тюлин  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В напряженных социально-исторических условиях особую значимость приобретает формирование адекватной, дифференцированной самооценки у детей старшего дошкольного возраста.

Данная проблема довольно подробно изучалась во многих трудах зарубежных и отечественных психологов, таких как М.И. Лисина, Э. Эрискон, И.И. Чеснокова, Р. Бернс, Т.А. Репина и др. В их работах самооценке было уделено большое внимание.

В зарубежной психологии термин «самооценка» рассматривался Р. Бернсом во взаимосвязи с понятием «Я-концепция». Он полагал, что «Я-концепция» – это различные представления о себе, «Я-концепция» приводит к достижению внутреннего согласия с собой и является источником наших ожиданий и определяет интерпретацию опыта [1, с. 39].

На протяжении первых пяти лет жизни у детей формируется структура личности. Как писал Р. Бернс, «только в семье малыш впервые обнаруживает, что его любят, принимают таким, какой он есть, поддерживают его успех либо неудачу» [1, с. 119].

М.И. Лисина понимает самооценку как целостное отношение малыша к самому себе и к своему успеху, она разделила основные источники построения образа себя. Первый опыт, когда ребенок сам индивидуально занимается какой-либо деятельностью, а второй, когда он общается с окружающими его людьми. Опыт общения далее разделяется на общение с взрослыми и общение со сверстниками [3, с. 106].

Теоретически многие ученые «Я-концепцию» связывают с понятием «самосознание». Самосознание рассматривается как способность человека, при которой он может сам выделить себя из окружающего мира и найти в нем свое место. Эта способность развивается в отношениях между людьми.

Наиболее важным показателем в развитии самосознания является то, как ребенок осознает себя во времени. Во всем дошкольном периоде ребенок живет настоящим, но со временем и накоплением опыта начинает понимать свое прошлое. Дети 6 лет просят родителей рассказать им, что с ними происходило, когда они были маленькие, вспоминают какие-то яркие моменты. Далее ребенок начинает понимать, что совсем недавно он был не таким, как теперь, а сейчас он вырос [6, с. 336].

Оценивая свою деятельность с помощью игры, творчества, ребенок переходит к оценке нравственных качеств, пытается понять, так ли он поступает в определенных ситуациях (хорошо это или плохо), открывает в себе эмоциональные переживания, пытается объяснить свое поведение, поступки. Ребенок понимает свои достижения в определенных видах деятельности и замечает: что-то ему дается легко, а с чем-то он справляется хуже. Уже к концу дошкольного возраста дети открывают в себе множество собственных переживаний и говорят о них в другой форме, например: «Я рассердился» или «Мне обидно» и т. д.

В связи с этим в период дошкольного детства были выявлены некоторые закономерности развития самооценки как главного компонента самосознания:

- 1) оценка и сравнение себя с другими детьми;
- 2) уход от внешней самооценки к внутренней, происходит понимание своих личностных качеств, внутреннего состояния, осознание своего места в обществе;
- 3) усвоение морально-нравственных установок, понимание своих поступков, оценка со стороны взрослого;
- 4) дифференцирование самооценки [2, с. 271].

В течение дошкольного детства в основном преобладает положительная самооценка, даже немного завышенная. И это абсолютно нормально, прежде всего это связано с тем, что близкие люди заботятся о ребенке и бескорыстно его любят. Обычно ребенок до 5 лет может переоценивать свои возможности, но в шесть лет оценки уже становятся обоснованными. К семи годам у ребенка общая самооценка преобразуется в дифференцированную, адекватную, устойчивую [4].

Поэтому важно в самом начале развития самооценки сформировать правильное осознанное отношение и к себе, и к окружающему миру. От самооценки зависит, насколько комфортно ребенок чувствует себя в группе детского сада, там он начинает оценивать себя через призму других детей: как они относятся к нему, как общаются с ним. Если ребенок не уверен в себе, у него развивается комплекс неполноценности, всевозможные страхи, может также проявляться агрессия, упрямство. Чтобы этого избежать, родителям и педагогам необходимо своевременно и точно выявить нарушения в этой сфере развития. Это можно сделать при помощи диагностических методик, таких как рисуночный тест «Несуществующее животное», тест «Лесенка», а также различные опросники на выявление самооценки [7, с. 32].

Таким образом, к концу старшего дошкольного возраста у ребенка должна быть сформирована адекватная, дифференцированная самооценка, это будет являться основным новообразованием конца дошкольного возраста и переходом на новую ступень жизни. В этот период дети начинают занимать «новую социальную позицию» и звание школьника для них очень важно. Если ребенок будет уверен в себе, в своих возможностях, осознает свои переживания, тогда в любом виде деятельности он будет успешен, а от успешности зависит внутреннее благополучие и эмоциональная защищенность каждой маленькой личности. Развитие самооценки происходит в течение всей жизни, но именно ориентиры, заложенные на начальном этапе развития личности, являются основным фундаментом для дальнейшей благополучной жизни ребенка в обществе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. 136 с.
2. Косякова О.О. Психология раннего и дошкольного детства. Ростов-н/Д, 2007. 415 с.
3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб., 2009. 320 с.
4. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. М., 1997. 176 с.
5. Райгородский Д.Я., Самосознание и защитные механизмы личности: хрестоматия. М., 2008. 656 с.

6. Смирнова Е.О. Детская психология. М., 2006. 366 с.

7. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. М., 2001. 208 с.

ПОНЯТИЯ ОБ ЭМОЦИЯХ И ЧУВСТВАХ И О РАЗВИТИИ  
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В.Д. Монахова, V курс очной формы обучения ИПО  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М. Ю. Тюлин  
ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет»

Эмоции и чувства определяют одну из самых важных сторон внутренней жизни человека. Причем то, что в современной психологии понимают под чувствами как эмоциональной жизнью человека, в христианской антропологии, в православной психологии соответствует чувствам и в какой-то степени – эмоционально-чувствительной стороне «сердца». Как отмечают Л.Ф. Шеховцова, Ю.М. Зенько, «сердце святыми отцами понимается более широко, не только как эмоциональный орган, но как центр всех телесно-душевных и духовных сил человека. По их представлениям, оно не есть лишь мышечный насос, перекачивающий кровь по сосудам, а представляет собой духовный центр всей жизни человека» [7, с. 67].

Многие авторы отмечают разнообразие эмоций. Так, например, К. Изард выделяет десять фундаментальных эмоций: интерес – возбуждение, радость, удивление, горе – страдание, гнев – ярость, отвращение – омерзение, презрение – пренебрежение, страх – ужас, стыд – застенчивость, вина – раскаяние.

Своеобразие эмоции как психического процесса – это пристрастное отражение субъективной деятельности. Эмоция отражает функцию личностной оценки, поэтому эмоциональные процессы полярны. Благодаря оценочной функции эмоцию часто включают и в структуру характера или личности. Что же такое эмоция? Эмоция – это отражение в сознании субъекта его состояния, детерминированного параметрами «пользы» и «угрозы» объективной действительности; это субъективная реакция на воздействие внутренней или внешней среды. Интересно, что Изард приводит данные, что эмоция в ответ на воображаемую тревогу выше, чем в ситуации реальной [4]. Важнейшей чертой эмоций является их доминантность по отношению к другим психическим процессам, так как они охватывают весь организм, подготавливая его к выполнению биологически важной деятельности, проявляют тем самым важную функцию энергетического обеспечения целостного доведения.

В.А. Ганзен подчеркивал, что интегративная функция эмоционального состояния – это объединение психики и сомы в единую систе-

му, отвечающую требованиям оптимального уравнивания со средой. Условием возникновения эмоции является потребность как движущая сила, а движущей «переменной» – ситуация, позволяющая или препятствующая удовлетворению этой потребности.

Эмоциональные состояния вызывают либо мобилизацию энергетических ресурсов – в ситуациях стресса, фрустрации, угрозы; либо, в благоприятных ситуациях, демобилизацию, расслабление и покой. Обобщая изучение проблемы эмоций в психологии и указывая на многоплановость подходов к ее решению, В.К. Вилюнас рассматривает и такую попытку синтеза в определении: эмоциональное явление – это сложный процесс и сознательного переживания, и органического ощущения, и активационного состояния, и выразительного движения.

Если человек предвидит будущие положительные последствия тех действий, которые он совершает, следуя поставленной цели, то возникают положительные эмоции, которые выступают в качестве дополнительной мотивации, облегчающей принятие решения.

Эмоции – это средство отражения оценки наличия или отсутствия угрозы из мира нашему существованию. Поэтому понятна значимость, важность чувств в психической жизни человека.

Как отмечают В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев [6, с. 268], эмоции выполняют много различных функций: оценки (значимости предметов и ситуаций для удовлетворения потребностей), побуждения к действиям, активации организма; синтезирования впечатлений, ставят «задачи на смысл», по А.Н. Леонтьеву.

К эмоциональным процессам, кроме собственно эмоций (ситуативных состояний), эти авторы относят: аффекты (сильные, кратковременные эмоциональные состояния, часто сопровождающиеся сужением сознания); настроения (устойчивые, слабо выраженные эмоциональные состояния); страсти (сильные, глубокие, абсолютно доминирующие эмоциональные переживания); стресс (форма эмоционального переживания, возникающего в экстремальной ситуации и требующего от человека мобилизации нервно-психологических сил); чувства (одна из основных форм устойчивых, обобщенных переживаний человека).

В настоящее время в отечественной психологии появились идеи о необходимости развития такого направления психологического знания, как нравственная психология [1]. В православной психологии предметом рассмотрения становятся прежде всего моральные чувства.

В описательном, феноменологическом плане эмоции представляют собой пристрастное отношение субъекта к окружающему, к тому, что с ним происходит. Переживание этого отношения и есть эмоция, или чувство, они выражают притяжение или непритяжение происходящего с чело-

веком в данной ситуации. Понимание природы эмоций и чувств предполагает рассмотрение их в контексте жизнедеятельности человека. Основой возникновения эмоциональных состояний являются потребности и мотивы человека. Механизм возникновения эмоций в самом общем виде можно свести к следующему.

Источники активности человека, побуждения к деятельности лежат в сфере потребностей и мотивов. Их удовлетворение предполагает постановку целей, решение конкретных жизненных задач. Реальные жизненные условия, в которых осуществляется достижение поставленных целей, направленных на удовлетворение потребностей, обуславливают многообразие эмоциональных переживаний. Условия, предметы и явления, способствующие удовлетворению потребностей и достижению целей, вызывают положительные эмоции: удовольствие, радость, интерес, возбуждение и т. д. Напротив, ситуация, воспринимаемая субъектом как препятствующая реализации потребностей и целей, вызывает отрицательные эмоции и переживания: неудовольствие, горе, печаль, страх, грусть, тревогу и т. д. Следовательно, можно констатировать двойную обусловленность эмоций: с одной стороны, потребностями (мотивацией), с другой – особенностями ситуации. Эмоции устанавливают связь и взаимоотношение между этими двумя рядами событий, сигнализируют субъекту о возможности или невозможности удовлетворения его потребностей в данных условиях. Собственно, эмоция есть форма субъектного отношения, проявляющаяся в определенных переживаниях: радости, печали, восхищения, надежды, обреченности и т. д. При этом речь идет не о рефлексии или осознании отношений, а о непосредственно-чувственном их отражении, о переживании. Как отмечает А.Н. Леонтьев, эмоции возникают вслед за актуализацией потребностей и мотивов и до рациональной оценки субъектом своей деятельности.

По определению С.Л. Рубинштейна, эмоции являются субъективной формой существования потребностей (мотивов): мотивация открывается субъекту в виде эмоциональных состояний в форме переживаний, которые сигнализируют ему потребностями о значимости объектов и побуждают направить на них деятельность. Эмоции и мотивационные процессы при этом не отождествляются. Эмоциональные переживания представляют собой итоговую форму существования мотивов.

Таким образом, эмоции – это особый класс психических процессов и состояний, связанных с потребностями и мотивами и отражающих в форме непосредственно-чувственных переживаний значимость действующих на субъекта явлений и ситуаций. Действительно, чувства человека – это отношение его к миру, к тому, что он делает, что с ним

происходит в его непосредственном, устойчивом и обобщенном переживании.

Многие ученые пытались систематизировать эмоции: некоторые создавали классификации, разделяя эмоции на первичные и вторичные, кто-то разделял эмоции по знаку (положительные и отрицательные), существует деление на стенические (поднимают настроение, либо активизируют деятельность организма: гнев, восторг) и астенические (подавляют организм: грусть, печаль...). Рассмотрим подробнее наиболее распространенные классификации [4, с. 141].

П. Экман, Р. Плутчик, П.В. Симонов делят эмоции на первичные (базисные) и вторичные. Так, П. Экман выделяет 6 базисных эмоций: гнев, страх, отвращение, удивление, печаль и радость; Р. Плутчик выделяет восемь, деля их на пары: разрушение (гнев) – защита (страх), принятие (одобрение) – отвержение (отвращение), воспроизведение (радость) – лишение (уныние), исследование (ожидание) – ориентация (удивление). П.В. Симонов также составил 4 пары базисных эмоций: удовольствие – отвращение, радость – горе, уверенность – страх, торжество – ярость, остальные эмоции, по мнению ученых, являются вторичными, то есть основывающиеся на основных [6, с. 57].

Ни одна из классификаций не получила широкого признания, т.к. одни из них были построены на неверной теоретической основе, другие же составлялись и вовсе не на чем не основываясь [2].

С работ Л.С. Выготского в психологии начало утверждаться мнение о многоуровневости эмоций как об основной из фундаментальных закономерностей их проявления и развития. Наиболее ярко эта идея проявляется при рассмотрении возрастных этапов развития эмоций, в частности на этапах младенческого, раннего и дошкольного детства [3, с. 24]. Основные изменения в эмоциональной сфере у детей дошкольного возраста связаны с установлением иерархии мотивов, появлением новых интересов и потребностей. Так, один и тот же поступок, совершенный в разном возрасте, может разительно отличаться по цели. Например, трехлетний малыш бросает рыбкам корм, чтобы увидеть, как они подплывают и едят, а ребенок в шесть лет совершает то же действие, помогая маме ухаживать за питомцами.

К старшему дошкольному возрасту эмоции ребёнка постепенно теряют импульсивность, становятся более глубокими по смысловому содержанию. Тем не менее остаются трудноконтролируемые эмоции, связанные с органическими потребностями, такими, как голод, жажда и т. д. Изменяется и роль эмоций в деятельности дошкольника. Если на предыдущих этапах онтогенеза основным ориентиром для него являлась оценка взрослого, то теперь он может испытывать радость, предвидя поло-

жительный результат своей деятельности и хорошее настроение окружающих [там же, с. 68].

Постепенно ребёнком-дошкольником осваиваются экспрессивные формы выражения эмоций – интонация, мимика, пантомимика. Овладение этими выразительными средствами, кроме того, помогает ему глубже осознать переживания другого.

Своё влияние на эмоциональное развитие оказывает развитие познавательной сферы личности, например, включение речи в эмоциональные процессы, что приводит к их интеллектуализации.

На протяжении дошкольного детства особенности эмоций проявляются вследствие изменения общего характера деятельности ребёнка и усложнением его отношений с окружающим миром.

Около 4–5 лет у ребёнка начинает формироваться чувство долга. Моральное сознание, являясь основанием этого чувства, способствует пониманию ребёнком предъявляемых ему требований, которые он соотносит со своими поступками и поступками окружающих сверстников и взрослых. Наиболее яркое чувство долга демонстрируется детьми 6–7 лет. Так ребенок начинает осознавать значимость норм общественного поведения, и свои поступки соотносит с правилами, а в случае оплошности испытывает угрызение совести, неловкость [1, с. 72].

В старшем дошкольном возрасте становятся более глубокими чувства гордости и самоуважения. К семи годам они приобретают характер индивидуальных устойчивых проявлений личности ребенка, являются одним из эмоциональных компонентов самооценки ребенка, во многом мотивируют его поведение. У одних детей чувства гордости, самоуважения развиты сильно, они не допускают унижения ни со стороны взрослого, ни, тем более, со стороны сверстника.

Любознательность способствует развитию удивления, радости открытий, и родитель должен принимать активное участие в познании ребенком окружающего мира: направлять его, а также позитивно реагировать на все вопросы малыша.

В период дошкольного детства у ребенка формируются многие высшие чувства – эмоциональные процессы, выражающие целостное отношение человека к миру и окружающим его людям, отражающие его морально-нравственную позицию. К таким чувствам относятся: моральные, интеллектуальные (связанные с познанием: удивление, любознательность), эстетические (развиваются благодаря творческой деятельности ребенка: отношение к окружающему миру, людям, явлениям) и практические. В связи с этим ребенку необходимо комплексное развитие, погружение в образовательную и познавательную среды, соответствующие возрасту.



Особыми переживаниями окрашены отношения детей к своим родителям. Главный повод для радости – это общение с родителями в совместной с ними деятельности. Главная причина огорчений дошкольников – разлад в семье. В то же время у дошкольника может возникнуть и чувство ревности: ему показалось, что брат или сестра, а в детском саду другой ребенок пользуется большим вниманием со стороны взрослых. Необходимо вовремя заметить такие проявления эмоциональной сферы и проработать все негативные ситуации, что бы малыш не получил психологических травм или нарушений, которые в будущем могут повлиять на всю его жизнь [4, с. 122].

В современном мире нередко встречаются нарушения в развитии эмоциональной сферы детей. Чаще всего такие нарушения бывают в семьях с нарушенными детско-родительскими отношениями. Так, например, ребенок, растущий без отца или матери, находится в зоне риска: он не только не видит примера гендерного взаимодействия, но и не получает опыта общения с людьми того или иного пола, что в дальнейшем вызывает большие проблемы в эмоциональной сфере, т.к. у ребенка не было какого-либо шаблона, объясняющего, как вести себя в различных ситуациях [6, с. 164].

У ребенка, растущего в полной семье, также существует вероятность недоразвития эмоциональной сферы. Так как общение с родителями не всегда может быть адекватным, эмоциональная сфера начинает страдать. Например, в семьях, где родители конфликтны, пренебрежительно относятся к ребенку, а иногда и перекладывают на него все проблемы, малыш ощущает нехватку родительской заботы, любви, внимания, чувствует себя покинутым и не нужным, что ведет к торможению либо блокировке развития эмоций.

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте эмоциональная сфера очень сензитивна. У этого есть как позитивные, так и негативные стороны. К позитивной относится то, что эмоциональная сфера активно развивается, становится более устойчивой, приобретает богатое содержание, палитра эмоций становится ярче и осознанней, эмоции приобретают сложные формы, появляются новые мотивы, потребности и интересы. Негативная сторона сензитивности эмоциональной сферы заключается в том, что к ней приходится относиться с огромной осторожностью и вниманием, т.к. даже малейшее влияние может нанести непоправимый вред ребенку.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных состояний. М., 1976. 288 с.
2. Братусь Б.С., Воейков В.Л, Воробьев С.Л. Начала христианской психологии. Учебное пособие для вузов. М., 1995. 236с.
3. Выготский Л.С. Учения об эмоциях. М., 2012. 160 с.

4. Изард К.Е. Психология эмоций. СПб., 1999.
5. Психология эмоций: тексты / под ред. В. Вилюнаса. М., 1984.
6. Слободчиков В.И. Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М., 1995. 384 с.
7. Шеховцова Л.Ф., Зенько Ю.М. Элементы православной психологии: монография. М., 2012. 252 с.

#### О СООТНОШЕНИИ ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО И АВТОРИТЕТНОГО СТИЛЕЙ ОБЩЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В.А. Ушаков, V курс очной формы обучения ИПО

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент В.П. Анисимов  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Общая психология утверждает, что формирование личности ребенка, его социализация происходит посредством общения. Именно общение обеспечивает дальнейшие действия человека, его деятельность, взаимодействия и характер его отношения к себе и окружающей его действительности.

Отношения между людьми проявляются прежде всего в общении как вербального, так и невербального типа. Личностная значимость отношений обусловлена степенью эмоционального вовлечения индивида в предмет общения, «погружения» в его содержание. И чем более значимы конкретные отношения, тем в большей степени общение в рамках данных отношений влияет на формирование личности ребенка.

Известно, что невербальное общение на ранних этапах развития ребенка (или при слабо развитой сфере сознания человека) ведет к импульсивному поведению [5; 6; 7], т. е. эмоционально-насыщенному, но слабо рефлексированному действию. Вербальное же общение, как правило, несет в себе социально нормативные модели последующих действий, но может быть формальным, не прожитым, личностно не значимым. Конструктивное общение становится взаимным только в случае эмоционально отзывчивого освоения предмета (содержания) общения [1].

Исследователи традиционно выделяют три стиля общения

Авторитарный (директивный) стиль общения характеризуется отсутствием отзывчивости, жесткими указаниями, требованиями, командной интонацией [6; 8]. Очевидно, что такой стиль общения взрослого с ребенком приводит к накоплению у последнего опыта сопротивления, противостояния, потребности в защите, что выражается в таких формирующихся свойствах негативизма, как упрямство и капризности [2; 4]. «Упрямство – устойчивое негативистическое поведение, возникающее в ответ на любые предъявленные в категорической форме требования» [4].

Требования, которые не учитывают интуитивно перспективу развития индивида (ребенка), обречены на его сопротивление, которое будет проявляться в упрямстве и капризности, т.к. никто, кроме самого ребенка, не может лучше чувствовать и знать, что ему необходимо в конкретной ситуации, на данном этапе в жизни. Упрямство как устойчиво негативистское поведение, возникает в ответ на любые предъявленные в категорической форме требования. Реакция активного протеста впервые возникает в детском возрасте как ответ на подавление взрослым детской самостоятельности, недооценку индивидуальности ребёнка, попытку полностью контролировать его поведение, грубые и многочисленные запреты и категоричные указания. Взрослые же обычно воспринимают такую реакцию ребенка как непослушание и часто, не разобравшись в причине появления упрямства, начинают бороться с ребенком по искоренению этого качества. Если они в этой борьбе преуспевают, то ребёнок лишается уверенности в себе, а в итоге и самостоятельности [4].

Привычка реагировать таким образом нередко приводит ребенка к постоянному проявлению бессознательной потребности в защите даже там, где нет реальной опасности. Это формирует акцентуации характера ребенка, что проявляется в итоге как деформация личности.

Либеральный (попустительский) стиль характеризуется равнодушным или слабо осознанным отношением взрослого к ребенку.

Демократический стиль выражается в таких способах отношения к ближнему, которые предполагают высокий уровень развития эмоциональной отзывчивости. Эмоциональная отзывчивость (по В.П. Анисимову) – это способность к рефлексии широкого спектра переживаний (см. матрицу эмоций В.П. Анисимова), что позволяет человеку вслед за осознанием своих переживаний понимать свои потребности (мотивы), намерения, устремления. Такой индивидуальный опыт порождает целеполагание и выбор способов своих достижений, позволяет человеку понимать аналогичные потребности и границы интересов ближнего. Именно такой механизм, по нашему мнению, обеспечивает способность человека к гармоничным взаимоотношениям как к способности конструктивно разрешить любые возникающие противоречия, что воспринимается как демократический стиль отношений. Другими словами, демократический стиль предполагает глубокое понимание потребностей ближнего и достаточную степень развития способности вербализовать эти потребности. Именно такой стиль отношений, в основе которого лежит эмоциональная отзывчивость, обеспечивает в семье, между родителями и ребенком, эмоционально-нравственную связь, которую Д.В. Эльконин обозначает как «детско-взрослую взаимность». Однако, у

ребенка дошкольного возраста степень рефлексии и вербализации (а, следовательно, и аргументации) своей позиции весьма скромна.

Поэтому считаем необходимым обратить внимание на авторитетный стиль, который приводится в рамках классификации стилей общения, представленных в работах Д. Баумринд, Маккоби и Мартин. Они выделяют не три, а четыре стиля воспитания (общения) в дошкольном возрасте, классифицируя их по двум параметрам: 1) Наличие или отсутствие требовательности по отношению к ребенку. 2) Наличие или отсутствие отзывчивости, понимаемой как настроенность родителей на самочувствие, потребности и запросы ребенка, что обеспечивает развитие его индивидуальной саморегуляции, уверенности в себе [3]. Это вполне согласуется с позицией арт-педагогике, понимающей под отзывчивостью способность родителя «пристраиваться», сопереживать эмоциональному состоянию ребенка и, осознавая его самочувствие, действовать как бы в одной тональности с ним, в согласовании своей мотивации с желанием ребенка. Это проявляется во взаимном доверии и в итоге в развитии индивидуальной траектории личности ребенка [1]. Такая позиция родителя (при поддержке педагога) устойчиво ведет к формированию самостоятельности индивида как его «способности принимать независимые от внешних воздействий (т. е. произвольные) целесообразные конструктивные решения и осуществлять действия по их реализации» [там же, с. 144]. Таким образом, именно эмоциональная отзывчивость оказывается базовым свойством личности родителя, обуславливающим отношение ребенка к родителю как к авторитетному лицу.

Таким образом, эти четыре стиля общения обозначаются Д. Баумринд, Маккоби и Мартин следующим образом:

1. Авторитетный стиль, проявляемый в паритетном соотношении как требовательности, так и отзывчивости.

2. Авторитарный, который выражается в доминирующей требовательности к ребенку без должной отзывчивости к нему.

3. Попустительский стиль, при котором есть отзывчивость, но отсутствует требовательность.

4. Пренебрегающий, при котором нет ни требовательности, ни отзывчивости.

Таким образом, авторитетный стиль общения предусматривает не просто сумму требовательности и отзывчивости, а такую адаптивность требований родителя к потребностям ребенка, которая обеспечивает добровольное принятие и согласие ребенком ожиданий родителя, равно как и инициатива родителя, опирающаяся на отзывчивость, проявляется не как указание (директивное требование), а как авторитетно отзывчивое позиционирование наиболее приемлемого варианта поведения, опираю-

щегося в основе на ожидания и потребности ребенка. Следовательно, авторитетный стиль от демократического отличается тем, что авторитетный предполагает такое непроизвольно-позитивное влияние на ребенка, при котором последний будет стремиться подражать своему взрослому кумиру. Демократический же стиль предполагает равноправно осознанное, вербально оформленное взаимодействие двух субъектов, при котором оба в равной степени способны аргументировать свои позиции, стремясь к сближению, взаимности, но при устойчивом отстаивании своих интересов. Очевидно, что такой способностью может обладать уже зрелый, образованный человек, что от ребенка дошкольного возраста ожидать было бы преждевременно. В некотором смысле можно рассматривать авторитетный стиль в качестве частного случая демократического, когда у одного из субъектов общения степень эмоциональной отзывчивости как рефлексивности переживаний и потребностей партнера по общению развита лучше, чем у собеседника.

Итак, оптимальным стилем воспитания для ребенка дошкольного возраста мы считаем авторитетный стиль, который предполагает адаптивность требований родителя к ситуативным потребностям ребенка и адаптивно рефлексивное оформление за ребенка невербальных проявлений его потребностей. Вместе с тем не считаем возможным понимание авторитетного стиля как синоним демократического стиля, т.к. демократический стиль подразумевает способность партнера по общению (в нашем случае – ребенка) к рефлексивной аргументации лишь своей позиции, когнитивной способности партнера отстаивать и доказывать правоту своих побуждений.

В рамках такой модели, демократический стиль приходит на смену авторитетному, который мы считаем оптимальным для общения с ребенком дошкольного возраста. А для родителя важно всегда учитывать при этом два обстоятельства:

1. Свою сенсорную способность адаптивно и мобильно действовать по отношению к желаниям, потребностям ребенка.

2. Проявлять свою когнитивную способность в объяснении и комментировании происходящего события, стимулируя у ребенка переход от авторитетного к демократическому стилю на основе принятия и использования модели общения авторитетного взрослого. Это предполагает готовность родителя к поощрению дискуссии с ребенком как с равным партнером по взаимодействию.

В заключение необходимо отметить, что в реальном общении мы всегда наблюдаем смешанные стили общения, когда родитель применяет демократический, либеральный и попустительский стили, однако в

большинстве случаев мы наблюдаем доминирование одного стиля общения, что и определяется как преобладающий стиль общения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. Тверь, 2010. 320 с.
2. Анисимов В.П. Счастье быть родителем: психолого-педагогические рекомендации по воспитанию детей до 3 лет. М., 2007. 176 с.
3. Баумринд Д. Влияние стиля воспитания на подростковую компетентность и употребление психоактивных веществ // Journal of Early Adolescence. № 11(1). С. 56–95.
4. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 297.
5. Бороздина Г.В. Психология делового общения. М., 1998. 247 с.
6. Вавилов Ю.П. Психологический анализ стилей педагогического общения [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 4. URL: [http://vestnik.yspu.org/releases/2011\\_4pp/60.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2011_4pp/60.pdf)
7. Конечкая В.П. Социология коммуникации. М., 1997. 164 с.
8. Папушек Х., Папушек М., Солоед К.В. Значение невербального общения в младенческом возрасте для психического развития [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. №4. URL: [http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2877&sphrase\\_id=68628](http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2877&sphrase_id=68628)

#### Тьюторство в дошкольном образовании: МОДНОЕ НОВОВВЕДЕНИЕ ИЛИ НЕОБХОДИМОСТЬ

Д.М. Иванова, магистрант II курса очной формы обучения ИПО  
И.Л. Самусенко  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Тьюторство все больше и больше вызывает интерес в нашей стране, как и все то, что отличается новизной и неизвестностью. В настоящий момент профессия «тьютор» быстро завоевывает популярность, становится весьма востребованной, а само тьюторство воспринимается как новинка в развитии современного образования [1], несмотря на то что тьюторское педагогическое движение в России насчитывает почти двадцать лет. С самого начала оно сочетало в себе научный и практический поиск, результаты которого в концентрированном виде представлялись на всероссийских тьюторских конференциях (г. Томск, с 1996 г.). При этом, отличаясь высоким уровнем новизны для системы российского образования, тьюторское движение какое-то время оставалось достаточно закрытым, можно сказать «элитным». Однако в настоящее время возникли условия и потребность в более широком распространении идей и практики тьюторского сопровождения как особой пе-

дагогической деятельности по сопровождению формирования и реализации индивидуальных образовательных программ (ИОП) [2]. В психолого-педагогической литературе понятие «сопровождение», как правило, трактуется как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия, которую он несет сам. Очевидно, что здесь выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта, следовательно, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность.

Для осуществления права свободного выбора различных альтернатив профессионального становления необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги. В настоящий момент различного рода сопровождения личности осуществляют психологи, психотерапевты, социальные педагоги, коучи и т. д. Особое место в этом ряду принадлежит тьютору. С 2008 г. должность тьютора официально закреплена в перечнях должностей в сфере образования (источник: приказы Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 5 мая 2008 г. № 216н «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников образования», № 217н «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников высшего и дополнительного профессионального образования») [2].

Целью профессиональной тьюторской деятельности в настоящее время является сопровождение разработки и реализации каждым обучающимся индивидуальной образовательной программы [1]. Новые ФГОС всех уровней ориентируют образовательные учреждения на то, чтобы уделять особое внимание формированию условий реализации основной образовательной программы. Среди этих условий важное место занимает организация образовательного процесса. Ресурсом развития, с учетом современных тенденций в образовании и на рынке труда, несомненно, является организация образовательного процесса на принципах индивидуализации, открытости, вариативности, в т.ч. поддержка индивидуальной образовательной программы на всех уровнях образования (общее, профессиональное).

Профессию «тьютор» можно отнести к типу профессий «человек-человек», к классу преобразующих профессий. Основная цель (задачи) вида профессиональной деятельности: тьютор работает с человеком или группой лиц, обеспечивая сопровождение процесса индивидуализации тьюторанта (тьюторантов) в освоении им (ими) ресурсов социальной среды для образовательного, профессионального или личностного развития. Тьютор содействует решению актуальных для тьюторанта жиз-

ненных задач, развитию компетентностей по рефлексии социального и образовательного опыта, самоопределению, самоорганизации, самообразованию и самореализации в социальной среде. Тьютор – это наставник, который сопровождает ребенка в процессе освоения им новой деятельности и организует условия для возможности освоения и реализации индивидуальной образовательной траектории среды, это новая профессия для российского образования. Тем не менее в настоящий момент услуги данного специалиста достаточно востребованы. Реформируемая образовательная среда нуждается в новом специалисте, который не будет, как учитель, передавать знания, а поможет обучаемому выстраивать свою ИОП [1]. Индивидуальная образовательная программа – совокупность образовательных курсов, программ, выбранных для освоения воспитанником, которые составляются, исходя из родительского заказа, данных первичной диагностики, проведенной педагогами образовательного учреждения, медицинских показателей ребенка. Она включает в себя социально-личностное, когнитивное, речевое, физическое развитие. Тьютор своего рода посредник между традиционным педагогом и ребенком. Он отслеживает, что ребенку дается с трудом, а к чему есть определенные способности. Тьюторство в образовании предусматривает максимальную индивидуализацию учебно-воспитательного процесса.

Значимая роль тьюторства в образовательных организациях неоспорима, так как помощь и поддержка детей в социально-образовательном пространстве нередко необходима не только детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), но и тем детям, у которых имеются проблемы в усвоении учебной программы, а также социально-психологические проблемы, такие, как педагогическая запущенность, школьная дезадаптация и др. В тьюторском сопровождении нуждаются и «одаренные» дети.

Все чаще тьюторство связывают с инклюзивным образованием. В образовательных организациях тьютор может и должен помогать «особым» детям адаптироваться к тем условиям, в которые они попадают и где имеют возможности для реализации индивидуальной деятельности. Это не исключает их успешного развития в соответствии с общей программой. Тьюторство предполагает, что весь образовательный процесс можно индивидуализировать в соответствии с особенностями ребенка, его потребностями и возможностями. Понятие «инклюзивный» означает, что данную школу либо детский сад посещают не только практически здоровые дети, но и такие, которым требуются особые условия. Это дети с ОВЗ. И таких образовательных учреждений становится все больше. Ребенку с ОВЗ в первую очередь нужна физическая помощь. И эту помощь призван оказывать ребенку тьютор. Детям с ДЦП он помогает



передвигаться, слабослышащему или слепому ребенку – усваивать информацию с помощью специальных устройств и т. д. Тем не менее работа тьютора не сводится только к ежеминутному обслуживанию, так как сопровождение предполагает, и это основное в нем, поддержание в ребенке стремления к наибольшей самостоятельности, что является залогом успешного взаимодействия со сверстниками в дальнейшей жизни. В обязанности тьютора входит и помощь подопечному в установлении контакта с другими детьми.

Тьюторство в условиях инклюзивного образования предусматривает включение в процесс коммуникации с детьми с ОВЗ и здоровых детей, которым специалист на личном примере показывает специфику отношения к людям с инвалидностью, основанного на уважении, заботе и милосердии. Это формирует эмпатийные качества у детей.

Какова же роль тьютора в образовательных организациях дошкольного типа? В современных организациях дошкольного типа роль тьютора неоспорима. Во-первых, он создает индивидуальную программу для усвоения каждым ребенком норм и правил поведения в социуме. Он организует образовательный процесс, учитывая особенности всех детей и с учетом требований образовательной программы; готовит с учетом индивидуального подхода детей подготовительной группы к обучению в начальной школе, учитывая вариативность современных образовательных учреждений этого уровня. Особого внимания заслуживают одаренные дети и дети, которые испытывают проблемы в развитии: неусидчивость, невнимательность, «гиперактивность», неспособность усваивать предложенный воспитателем материал в необходимом темпе и др. Тьюторство в дошкольных учреждениях позволит не только помочь детям в усвоении программы, но и даст возможность развивать ребенка в соответствии с его возможностями, не нарушая процесс развития остальных детей.

Наше теоретическое исследование в данной области основано на анализе современных публикаций, в которых все чаще встречаются многочисленные запросы родителей, желающих обратиться к услугам тьютора с целью решения проблем адаптации и социализации их детей, так как воспитатели не могут обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку в силу многочисленности (до 25 и более) детей в группах.

Привлекательность тьюторских технологий заключается и в том, что они позволяют усилить индивидуальный ресурс каждого подопечного внешними (социальными) ресурсами, т. е. тьютор становится своеобразным посредником между подопечным и запросом «социума».

Необходимость тьюторства в детском саду несомненна, так как именно в дошкольном образовательном учреждении можно создавать

индивидуальную образовательную программу, научать ребенка учиться и увеличивать вероятность успешности его обучения в школе.

В основе тьюторства, как мы видим, сориентированность на личность ребенка, его возможности, способности и интересы. Тьюторство возникает там, где есть выбор, там, где есть вариативность и индивидуализация, так как тьютор это не няня, которая ежесекундно находится с ребенком, решает за него проблемы и полностью контролирует каждый его шаг, а специалист, способный создать условия для его успешного развития и социализации. Тьютор может сопровождать как одного ребенка, так и нескольких (возможно, и группу), составляя индивидуальную программу для каждого малыша. Важно отметить, что тьютор работает не только с конкретным ребенком, но и с родителями и педагогами для решения тех или иных задач в воспитании и обучении, выступая в роли консультанта в отношении его подопечного. Эта сторона деятельности тьютора очень важна, так как большую часть времени ребенок проводит именно с родителями и то, насколько успешным будет его развитие, во многом зависит от них. Работа тьютора с семьёй является своеобразным психолого-педагогическим сопровождением, за счет чего происходит:

- активизация родительской позиции, повышение ответственного и сознательного отношения родителей к вопросам развития ребенка, к расширению его социального опыта;

- вовлеченность родителей в образовательный процесс на этапе обсуждения образовательной программы для своего ребенка совместно с педагогами и специалистами образовательного учреждения;

- повышение у родителей психолого-педагогической грамотности.

Таким образом, задачи, реализуемые тьютором в системе ДООУ, разнообразны:

- сопровождение ребёнка в его жизненной среде, помощь в организации её развивающего характера;

- подготовка условий для образования особого ребёнка в конкретной системе образовательного учреждения;

- занятия с ребёнком по преодолению дефицитов развития и формированию новых компетенций;

- партнёрство с семьёй в вопросах развития и образования ребёнка, рекомендации в подборе развивающих, коррекционных и образовательных программ;

- правовая и образовательная поддержка семьи в реализации прав ребёнка во всех социальных институтах и др.

Наше исследование показало, что тьютор – специалист, необходимый не только в рамках инклюзивного образования не только в школе,

но и в ДООУ, которые приобретают особую значимость среди других образовательных учреждений сегодня. На основе вышеизложенного нам становится ясно, что, несмотря на высокий уровень профессиональной подготовки воспитателя детского сада, у него нет возможности уделять достаточного времени для оказания помощи каждому ребенку в группе с учетом его потребностей. Специальная же профессиональная компетентность тьютора позволяет решать данные задачи.

Мы видим, что тьютор не дань нововведениям, его роль в образовании в целом очень значима. Каждый ребенок может реализовать свои возможности, если ему вовремя оказать специализированную помощь.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М., 2012. 246 с.
2. Чередилина М.Ю. О профессиональном стандарте тьюторского сопровождения [Электронный ресурс] Международная тьюторская школа URL: /http://worldtutors.ru/o-professionalnom-standarte-tyutorskogo-soprovozhdeniya.html. (дата обращения: 16.05.2014).
3. Чередилина М.Ю. Профессиональный стандарт тьюторского сопровождения: неожиданный поворот // «Тьюторское сопровождение». 2013. № 1 (8). С. 90-92.

#### ТВОРЧЕСКО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ «9 МАЯ – ДЕНЬ ПОБЕДЫ»

Е.В. Лишанова, Т.В. Ерофеева

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 12», г. Конаково

Патриотическое воспитание дошкольников – актуальная проблема в условиях современной России. Изменилась не только жизнь, но и мы сами. Мы гораздо больше, нежели раньше, знаем о себе и своей стране, больше видим, над большим задумываемся. Возможно, именно в этом заключается главная причина столь радикального переосмысления содержания, целей и задач патриотического воспитания дошкольников. Чувство любви к Родине – это одно из самых сильных чувств, без него человек ущербен, не ощущает своих корней. А почувствует ли человек привязанность к родной земле или отдалится от нее, это уже зависит от обстоятельств жизни и воспитания.

Нами разработан и апробирован творческо-информационный проект «9 мая – День Победы» на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 12» г. Конаково.

Вид проекта: творческо-информационный.

Образовательная область: патриотическое воспитание дошкольников, ознакомление с окружающей действительностью.

Актуальность темы: патриотическое воспитание ребенка – это основа формирования будущего гражданина. Задача воспитания патриотизма в настоящее время очень сложна. Чтобы достигнуть определенного результата, необходимо находить нетрадиционные методы воздействия на ребенка, на его эмоциональную и нравственную сферы, причем такие методы, которые бы гармонично и естественно наполняли его мировоззрение нравственным содержанием, раскрывали бы новые, ранее неизвестные или непонятные малышу стороны окружающей действительности.

Патриотическое чувство не возникает само по себе. Поэтому большую работу по воспитанию у детей патриотических чувств необходимо вести в ДОУ.

К сожалению, с каждым днем утрачивается связь поколений, очень мало осталось в живых фронтовиков, героев тыла. Есть случаи нападения на ветеранов, кражи орденов и медалей, осквернение памятников героям. Молодежь не знает, как зовут героев Великой отечественной войны, какие подвиги они совершили, какие города нашей страны удостоены звания «Город-герой» и за какие заслуги. Отсюда, в преддверии 70-летия празднования Дня Победы возникает проблема: как помочь подрастающему поколению сформировать у них чувство долга, чувство уважения к славным защитникам нашей Родины, чувство гордости за свой великий народ, который подарил нам счастливую жизнь.

Цели проекта:

- определить педагогические основы проблемы формирования патриотических чувств у детей старшего дошкольного возраста;
- познакомить с символами государства времен Великой отечественной войны, орденами, медалями героев Великой отечественной войны;
- вызвать желание подражать воинам, быть такими же мужественными, отважными, смелыми, храбрыми;
- разработать наглядные материалы, оказывающие развивающее воздействие и познавательную стимуляцию на детей старшего дошкольного возраста.

Задачи проекта:

- формирование у дошкольников активного положительного отношения к славным защитникам нашей Родины;
- воспитание любви к Родине;
- обогащать духовный мир детей через обращение к героическому прошлому нашей страны;
- развивать интерес к различным родам войск;

– расширять запас слов, обозначающих названия предметов, действий, признаков, проводить работу над синонимами и анонимами, заучивать песни, стихи, пословицы и поговорки о Родине;

– воспитывать потребность защищать и совершать подвиги во имя Родины.

Предполагаемый результат:

– дети должны получить необходимые представления о детях – героях и героях Великой отечественной войны, подвигах, которые они совершили;

– различать ордена и медали, символы государства, боевую технику времен Великой отечественной войны;

– называть и показывать на карте города-герои;

– иметь простейшие представления о мероприятиях, направленных на воспитание патриотических чувств. (Парад Победы, салют, возложение цветов и венков к обелискам и памятникам, встречи с ветеранами).

#### *Интеграция образовательных областей*

Социально-коммуникативное развитие:

– возложение цветов к памятнику в Комсомольском сквере;

– возложение цветов к памятнику труженикам фаянсового завода;

– выставка «Предметы войны»;

– фотовыставка «Фото военных лет»;

– сбор информации, материала о Великой отечественной войне (песни, стихи, плакаты, показ настоящих наград) с помощью родителей;

– выставка работ, выполненных детьми совместно с родителями, «Дети рисуют победу»;

– освещение деятельности в газете «Конаковская панорама» и сети Интернет;

– встреча с интересным человеком (И.Н. Пиуновский – краевед, историк, человек, интересующийся историей военных действий в Конаковском районе).

Познавательное развитие:

– презентации «Города-герои», «Ветераны Великой отечественной войны Конаково и Конаковского района», «Памятники в Конаковском районе»;

– просмотр фильмов на военную тему (дома с родителями): «Офицеры», «Они сражались за Родину», «В бой идут одни старики», «Мы из будущего», «А зори здесь тихие», «Жила-была девочка»;

– рассматривание плакатов военных лет, фотографий, иллюстраций;

– использование дидактических игр: «Отгадай и назови», «Узнай и назови боевую технику Великой отечественной войны», «Продолжи пословицу».

Речевое развитие:

– знакомство с литературными произведениями: С. Островой «У деревни Крюково» (отрывок), С. Михалков «Быль для детей», С. Орлов «9 мая 1945 года» (отрывок), стихи О. Берггольц, О. Высоцкая «Салют» (отрывок), Н. Кончаловская «Вас не забудем никогда», Ю. Коринец «У могилы неизвестного солдата», отрывок из стихотворения Е. Храмова, Е. Симонов «Жди меня». Н. Тихонов «Надписи на стенах Рейхстага»;

– разучивание стихов, пословиц и поговорок на темы: «Великая отечественная война», «9 мая – День Победы», «Родина».

Художественно-эстетическое развитие:

– слушание музыкальных произведений: «Вечный огонь» А. Филиппенко, «Эх, дороги...» А. Новиков, «Ленинградская симфония» Д. Шостакович, «День Победы» Д. Тухманов, «Алеша» Э. Колмановский, «Смуглянка» А. Новиков, «Катюша» М. Блантер, «Огонек» Б. Мокроусов, «Журавли» Я. Френкель, «Священная война» А. Александров;

– разучивание песен, танцев, подготовка торжественного мероприятия;

– рисование на тему «День Победы»;

– аппликация «Вечный огонь»;

– конструирование «Гвоздики», «Алые маки»;

– торжественное мероприятие, посвященное Дню Победы, 6 мая 2014 года.

Физическое развитие:

– разучивание пальчиковых игр и физкультминуток;

– подготовка и проведение подвижных игр: «Полоса препятствий», «Опасная разведка», «Помоги раненому», «Захватим вражеское знамя».

ТВОРЧЕСКО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПРОЕКТ «МОЯ МАЛАЯ РОДИНА»

Ю.А. Глебова

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 12», г. Конаково

Любовь к родному краю, родной культуре, родной речи начинается с малого – с любви к своей семье, к своему жилищу, к своему детскому саду. Постепенно расширяясь, эта любовь переходит в любовь к Родине, её истории, прошлому и настоящему, ко всему человечеству.

Неотъемлемой частью любой системы образования является воспитание патриотизма. Патриотизм – это любовь и привязанность к Родине, преданность ей.

Основы патриотизма начинают формироваться в дошкольном возрасте. Патриотическое воспитание дошкольников включает в себя передачу им знаний, формирование на их основе отношений и организацию доступной возрасту деятельности. Фундаментом патриотизма по праву рассматривается целенаправленное ознакомление детей с родным краем.

Любовь к Отчизне начинается с любви к своей малой родине – месту, где родился человек. Базовый этап формирования у детей любви к Родине – накопление ими социального опыта жизни в своем городе, усвоение принятых в нем норм поведения, взаимоотношений, приобщение к миру его культуры.

Для успешности работы с детьми по ознакомлению с городом, где они живут, необходимо применить проектный метод. Дошкольное детство можно назвать порой ежедневных открытий. Взрослым следует дарить детям радость этих открытий, наполнив их идеологическим и воспитательным содержанием, которые должны способствовать формированию нравственных основ и чувства патриотизма. Раздвигая горизонты познаваемого детьми, мы зароняем в их сердца искорку любви к родному краю, к Родине.

*Тип проекта:* открытый, межгрупповой, исследовательский. Осуществляется внутри ДОО в контакте с семьями воспитанников.

*Цель:* реализация комплексного подхода к развитию ребенка и осуществление интеллектуального, нравственного, физического развития дошкольников посредством ознакомления со своей малой Родиной. Познакомить детей с родным городом и его достопримечательностями. Воспитывать чувство гордости за свою малую Родину, желание сохранить его чистым и красивым.

*Задачи:*

- формирование представлений о городе Конаково на основе ознакомления с ближайшим окружением;
- воспитание добрых чувств, интереса к месту, где живет ребенок;
- развитие эмоционально-ценностного отношения к родному дому, своей семье, улице, городу;
- формирование желания сохранять чистоту, порядок в своем городе. Воспитание у детей чувства гордости, восхищения красотой родного города;

- формирование любви к родному городу и интерес к прошлому и настоящему Конаково;
- знакомство детей с географическим расположением города, природными ресурсами;
- ознакомление детей с трудом жителей города, с основными профессиями;
- воспитание чувства гордости за своих земляков, которые прославили свой город, республику;
- организация общественно полезной деятельности ребенка на благо своей семьи, своего города;
- закрепление знаний детей об историческом прошлом и настоящем г. Конаково на материале легенд, преданий, экспонатов музеев, научной литературы;
- знакомство детей с культурным наследием г. Конаково;
- развитие бережного и созидательного отношения к городу (достопримечательности, культура, природа);

*Средства осуществления проекта:*

- специально подобранный языковой материал;
- разучивание стихов, песен о родине и природе родного края;
- инсценировка сказок, стихов, песен;
- игры подвижные, дидактические, тематические, творческие.

*Предполагаемый результат:*

- дети могут знать и называть место проживания: город, область; некоторые предприятия родного города и их значимость; символику города, достопримечательности; флору и фауну города;
- дети могут называть свой домашний адрес, адрес детского сада; испытывать любовь и привязанность к родному дому, семье, детскому саду, с удовольствием идти в детский сад;
- дети могут знать и называть место работы родителей, значимость их труда; испытывать гордость и уважение к труду взрослых; проявлять внимание и уважение к ветеранам, пожилым людям, оказывать посильную помощь.

*Этапы работы над проектом*

*1-й этап. Выбор темы: постановка проблемы, вхождение в игровую ситуацию.*

- Рассмотреть иллюстрации достопримечательностей города Конаково.
- Вопросы к детям:
- Как называется наш город?
- Как называется улица, на которой вы живете?



- Что больше всего нравится в городе?
- Что изображено на флаге и гербе нашего города? Почему?

*2-й этап. Разработка проекта.*

*Цель:* довести до участников проекта важность данной темы.

– Совместное составление детьми и педагогами плана реализации проекта.

– Использование модели трёх вопросов: Что мы знаем? Что мы хотим узнать? Как мы это хотим сделать?

– Подобрать литературу и иллюстрации по теме.

– Собрать коллекцию мелких изделий из Конаковского фаянса.

– Составить план мероприятий.

– Работа с родителями: Оформление информационного уголка, фоторепортажи, индивидуальные консультации.

*3-й этап. Реализация проекта.*

*Познавательное развитие*

*Цель:* дать научно-достоверные знания об истории города, о жителях, о достопримечательностях, о предприятиях, о культурных центрах. Учить наблюдать, анализировать, сопоставлять с ранее полученными.

*Формы работы:*

- просмотр фото, видеоматериалов о городе Конаково;
- экскурсия в городскую детскую библиотеку;
- знакомство с разными профессиями жителей города;
- посещение Конаковского краеведческого музея;
- пригласить в группу людей разных профессий.

*Речевое развитие*

*Цель:* обогащать словарь детей, развивать связную речь, развивать творчество и фантазию, воображение, речевую активность.

*Формы работы:*

– разучивание стихов и песен о родине, знакомство с пословицами и поговорками о родине;

– пальчиковые игры: «Наш город», «В городах людей немало», «Сколько жителей у нас»;

– составление творческих рассказов;

– чтение стихов и рассказов жителей нашего города;

– составление описательных рассказов о достопримечательностях города.

*Изобразительность*

*Цель:* способствовать отражению впечатлений об увиденном и услышанном в изобразительной деятельности, развивать творческие способности детей.

*Формы работы:*

- рисование по темам «Мой дом», «Моя семья», «Улицы моего города»;
- коллективная работа «Наш детский сад»;
- конструирование из строительного материала;
- изготовление аппликации «Город будущего»;
- выставка поделок, рисунков, фотографий.

*Игровая деятельность*

*Цель:* закрепить образные обороты речи.

*Формы работы:*

- дидактические и настольные игры: «Найди флаг», «Путешествие по городу», «Сложи герб»;
- сюжетно-ролевые игры: «Библиотека», «Парикмахерская», «Магазин».

*Музыкально-театрализованная деятельность.*

*Цель:* развивать творческие способности детей.

*Формы работы:*

- разучивание песен «Конаково», «О дружбе»;
- прослушивание авторских песен о нашем городе;
- передача образов людей разных профессий;
- игра-драматизация «Все мы жители города».

*Работа с родителями*

*Цель:* привлечь родителей к мероприятиям, проводимым в группе.

*Формы работы:*

- познакомить родителей с проектом «Моя малая родина»;
- попросить родителей посетить вместе с детьми Конаковский краеведческий музей;
- подбор интересных сведений о городе;
- попросить принести фотографии детей около любимых мест в городе;
- попросить принести фотографии родителей бабушек, дедушек на предприятиях нашего города;
- выполнение домашних творческих работ.

*4-й этап: Анализ.*

- Обработка и оформление материалов.
- Оценка результатов работы всех участников проекта.

*5-й этап: Презентация проекта.*

- Итоговое мероприятие «Моя малая родина».
- Выставка работ по теме «Моя малая родина».

**СОДЕРЖАНИЕ**  
**СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**  
**В ШКОЛЕ И ВУЗЕ»**

Л.Л. Комарова.....	3
В.И. Ильиных.....	6
А.Б. Малышева.....	10
А.А. Иванова.....	13
А.В. Вагидова.....	16
А.В. Белова.....	19
С.С. Якименко.....	21
А.В. Андреева.....	24
А.И. Жабина.....	26
Е.С. Смирнова.....	28
В.Ю. Рыбинская.....	30
С.Р. Новикова.....	32
Л.А. Тюлькина.....	34
Е.А. Миронова.....	37
С.М. Агафонов.....	39

**СЕКЦИЯ «ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ»**

А.А. Кулагина, Е.Ф. Попова.....	43
Л.В. Козлова.....	46
Л.И. Богрова.....	50
Т.Ю. Варламова.....	54

**СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ»**

Е.А. Новохатская.....	56
А.И. Кузнецова.....	58
А.В. Маркелова.....	59
А.Ю. Куварина.....	61
В.С. Боскутис.....	62
О.А. Егорова.....	64

**СЕКЦИЯ «КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»**

Е.Н. Шевченко, Л.В. Высоцкая.....	67
Л. Энгизере.....	70
Т.Е. Федорова.....	75
Е.А. Гордиенко.....	79
И.П. Стамбровская.....	81
Ж.А. Соколова.....	84
Н.В. Смирнова.....	87
Н.Н. Сатина.....	89
Е.Н. Королева.....	93
Л.А. Намм.....	96
А.Н. Першикова.....	100
Я.В. Невинская.....	104

С.С. Мурзо.....	107
И.Ю. Монахова.....	111
Ю.О. Лопухова, Е.В. Разумова.....	113
О.Н. Кувичка.....	117
Л.А. Колесник.....	121
Е.И. Быкова.....	125
А.Н. Богачева.....	129
Н.В. Барашикова.....	132

#### СЕКЦИЯ «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ»

Н.Ю. Сидорова.....	135
К.М. Селиверстова.....	137
Е.А. Сазонова.....	140
Н.А. Усанова.....	143
Ю.О. Ковалёва.....	145
А.В. Лебедева.....	147
М.И. Кузнецова.....	150

#### СЕКЦИЯ «РОДНАЯ СЛОВЕСНОСТЬ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

А.В. Веригина.....	153
С.В. Лаврентьева.....	159

#### СЕКЦИЯ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Л.Н. Куров.....	161
Т.А. Жаркова.....	164
И.Н. Слепак.....	169
М.А. Мачульная.....	173
О.В. Пирогова.....	176
М.Г. Корнакова.....	179
О.И. Прокофьева.....	186

#### СЕКЦИЯ «РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ»

Е.С. Разевская.....	190
С.В. Цыпкина.....	194
К.Ю. Котова.....	199
О.К. Мох.....	205
Е.В. Громова.....	210
М.С. Батяева.....	213

#### СЕКЦИЯ «ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

О.А. Гераськина.....	217
О.И. Васильева.....	220
М.В. Глотова.....	222
И.Т. Курнаева.....	225
Г.А. Соловьёва.....	228

О.В. Шабан.....	230
Д.А. Попова.....	233
В.Д. Монахова.....	236
В.А. Ушаков.....	242
Д.М. Иванова, И.Л. Самусенко.....	246
Е.В. Лишанова, Т.В. Ерофеева.....	251
Ю.А. Глебова.....	254